



HAL
open science

La formation initiale des professeur.es des écoles : discours et pratiques sur les stéréotypes et contre-stéréotypes de sexe

Julie Devif

► To cite this version:

Julie Devif. La formation initiale des professeur.es des écoles : discours et pratiques sur les stéréotypes et contre-stéréotypes de sexe. Psychologie. Université de Lyon, 2021. Français. NNT : 2021LYSE2031 . tel-03403720

HAL Id: tel-03403720

<https://theses.hal.science/tel-03403720>

Submitted on 26 Oct 2021

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.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2031

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation, Psychologie, Information et Communication

Discipline : Psychologie

Soutenue publiquement le 28 avril 2021, par :

Julie DEVIF

La formation initiale des professeur.es des écoles.

*Discours et pratiques sur les stéréotypes et
contre-stéréotypes de sexe.*

Devant le jury composé de :

Manuel TOSTAIN, Professeur des universités, Université de Caen, Président

Pascal PANSU, Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Rapporteur

Marie-Christine TOCZEK, Professeure des universités, INSPE Clermont-Auvergne, Rapporteuse

Nikos KALAMPALIKIS, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Christine MORIN-MESSABEL, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales

LA FORMATION INITIALE DES
PROFESSEUR.ES DES ÉCOLES : DISCOURS
ET PRATIQUES SUR LES STÉRÉOTYPES ET
CONTRE-STÉRÉOTYPES DE SEXE

Julie DEVIF

Thèse de doctorat en Psychologie sociale

Sous la direction de Nikos KALAMPALIKIS et de Christine MORIN-MESSABEL

Devant un jury composé de :

Nikos KALAMPALIKIS, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2

Christine MORIN-MESSABEL, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2

Pascal PANSU, Professeur des universités, Université Grenoble Alpes

Marie-Christine TOCZEK, Professeure des universités, Université Clermont Auvergne

Manuel TOSTAIN, Professeur des universités, Université Caen Normandie

RÉSUMÉ

En se situant au croisement des sphères scientifique, politique et sociale, la formation initiale des professeur.es des écoles (PE) à l'égalité des sexes est un objet de recherche prolifique. Pour notre discipline, cet espace recouvre d'autant plus d'intérêt que la déconstruction des stéréotypes figure désormais comme cheval de bataille (Morin-Messabel et al., 2018). En parallèle, la psychologie sociale accorde une attention particulière aux contre-stéréotypes : construits en miroir des stéréotypes, ils incarneraient leur antidote (Blair et al., 2001). Bien que le contre-stéréotype ne jouisse pas de la renommée du stéréotype dans la pensée sociale, il a su s'immiscer de façon anonyme dans le champ de l'éducation. L'objectif de notre thèse est de saisir la manière dont ces concepts psychosociaux, ainsi que la notion d'égalité, sont représentés dans la formation des futur.es PE, notamment par les formé.es.

Dans cette perspective, notre protocole de recherche s'inscrit dans une stratégie de triangulation (Kalampalikis & Apostolidis, 2021). En premier lieu, nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs auprès de futur.es PE (n=43), de manière sérielle (i.e. pendant le M1, le M2, et la 1^{ère} année de stage). Puis, nous avons appréhendé les savoirs collectifs des formé.es en conduisant 3 focus groups (i.e. M1, M2, mixte). L'observation des séances de formation à l'égalité des sexes (n=4) constitue notre troisième étape de recherche. Celle-ci nous invitait à interroger les interactions formateur.trice.s-masterant.es, en nous focalisant plus particulièrement sur les connaissances dispensées par les enseignant.es-chercheur.es en charge de ces enseignements. En dernier lieu, l'analyse des textes officiels produits par les politiques éducatives, de 1984 à 2019, sur les questions d'égalité filles-garçons (n=7) nous permettait d'approcher un langage politique.

Les résultats obtenus révèlent la prépondérance des notions d'égalité et de stéréotype, les deux fonctionnant ensemble dans les différents discours recueillis. Nous notons des définitions consensuelles à leur égard. Néanmoins, le concept de différence vient flouter les deux termes et fait dissensus. Le contre-stéréotype, quant à lui, n'est que peu nommé en tant que tel, et demeure marginal. C'est la liaison qu'il entretient avec le stéréotype qui lui permet d'être reconnu et conceptualisé. Enfin, lorsque les stéréotypes et contre-stéréotypes sont théorisés, les discours portent l'empreinte d'un vocabulaire psychosocial.

Mots clés : Stéréotype, Contre-stéréotype, Représentations sociales, Formation initiale des PE

ABSTRACT

At the crossroads of the scientific, political and social fields, the pre-service teacher training in gender equality is a prolific topic of research. This area is even more interesting for our discipline since deconstructing stereotypes is a war horse (Morin-Messabel et al., 2018). At the same time, social psychology pays attention to counter-stereotypes: constructed as a mirror of stereotypes, they are said to act as their cure (Blair et al., 2001). Although counter-stereotype does not hold the same reputation as stereotype in social thinking, it has anonymously penetrated the educational system. The aim of our thesis is to grasp the way in which these psychosocial concepts, as well as the notion of equality, are represented in the pre-service of primary school teacher training, especially by the teachers-to-be.

In that respect, our research design is part of a triangulation strategy (Kalampalikis & Apostolidis, 2021). First, we conducted individual semi-directive interviews with pre-service teachers (n=43), in a serial manner (i.e. at each step of master's degree and the 1st year in working life). Then, we apprehended the collective knowledge of the teachers-to-be by conducting 3 focus groups (i.e. M1, M2, mixed). The observation of gender training courses (n=4) constitutes our third stage of research. This invited us to question the interactions between trainers and students. We focused more particularly on the Lecturers' knowledge. Finally, the analysis of official texts produced by educational policies, from 1984 to 2019, on gender equality issues (n=7) allowed us to approach a political language.

The results obtained reveal the preponderance of the notions of equality and stereotype, both working together in the different discourses collected. In addition, we note consensual definitions. Nevertheless, the concept of difference blurs the two terms and causes dissensus. The counter-stereotype, for its part, is hardly named as such, and remains marginal. Its connexion with the notion of stereotype allows it to be recognized and conceptualized. At the end, when stereotypes and counter-stereotypes are theorized, the discourses bear the imprint of a psychosocial vocabulary.

Keywords : Stereotype, Counter-stereotype, Social representations, Pre-service of primary school teacher training

REMERCIEMENTS

La rédaction des remerciements s'apparente à l'exercice d'écriture de la thèse. Les idées et les formulations nous parviennent souvent dans les moments les plus anodins de la vie, loin du manuscrit. Et une fois que l'on entreprend de les poser sur papier, la page blanche. La suffisante sérénité du chat et l'inaltérable jovialité du chiot deviennent des ressources inestimables. Elles assurent l'apaisement des angoisses, un cadre calme et léger. Elles permettent de prendre la distance nécessaire pour pouvoir enfin écrire.

La thèse est parfois envisagée comme une expérience solitaire et coupée du monde. Depuis que la psychologie sociale s'est imposée à nous, nous n'avons jamais considéré la recherche comme telle. Certes, à l'image d'autres passions, elle implique un certain dévouement et peut-être quelques légers sacrifices. Mais jamais celui de s'isoler de *l'autre*, l'autre étant notre source d'inspiration première. Ce sont d'ailleurs ces relations à autrui, durables ou passagères, qui nous ont permis de mener à bien ces années de doctorat. Ainsi la thèse a été remplie et nourrie par des rencontres, du collectif et de la coopération.

À mon directeur et ma directrice de thèse, Nikos Kalampalikis et Christine Morin-Messabel, un immense et sincère merci. Pour l'intérêt que vous avez manifesté conjointement à l'égard du projet de thèse, la confiance et le soutien que vous m'avez accordés depuis la préparation au Contrat Doctoral Unique. Merci pour vos précieux conseils. Sans vous, ce travail n'aurait pas vu le jour. Ce fut une chance et un privilège que de travailler sous votre direction, sans que celle-ci ne porte jamais atteinte à mon autonomie. Christine, je n'étais qu'en troisième année de Licence de psychologie lorsque vous avez choisi d'être ma tutrice académique de stage. Depuis ce jour, vous avez encadré chacun de mes travaux. Je crains que les mots viennent à me manquer si je devais exprimer toute ma gratitude, tant vous avez été d'un appui majeur au long de mon parcours universitaire. Je ne vous remercierai jamais assez pour votre expertise, vos remarques toujours avisées, votre pédagogie, votre bienveillance et votre profond humanisme. Nikos, pour votre science, vos conseils théoriques et l'ouverture que vous avez insufflée à ce travail, je vous dois toute ma reconnaissance. Parce qu'il ne sera jamais de trop, je le réitère : merci à vous.

Je tiens à remercier les membres du jury, Pascal Pansu, Marie-Christine Toczek et Manuel Tostain d'avoir accepté d'être les lecteurs et lectrices du manuscrit, de participer à cette soutenance de thèse et pour l'ensemble des réflexions qu'ils et elles apporteront à ce travail.

Je remercie l'ensemble des membres du GREPS, qu'ils et elles soient enseignant.es-chercheur.es, ATER, doctorant.es ou personnels BIATSS. Être formée par et à la recherche au sein de ce laboratoire a été une expérience aussi riche que passionnante, que cela soit en tant qu'étudiante, doctorante, ou ATER. Ce fut un réel plaisir que d'évoluer au sein de cette unité de recherche.

Merci à toutes et tous pour les échanges, les conseils scientifiques et pédagogiques. Je tiens à remercier plus particulièrement Marjolaine Doumergue pour ses mots encourageants. Merci à Muryel Guicherd, pour sa bonne humeur et ses attentions.

Je tiens également à remercier l'ensemble des participant.es de cette recherche. Sans votre participation, elle n'aurait pu aboutir. Merci aux personnes-ressources, et plus globalement au collectif d'enseignant.es-chercheur.es, pour leur accueil et leur bienveillance. Merci d'avoir accepté ma présence. Merci aux futur.es PE interrogé.es d'avoir été présent.es, de m'avoir consacré de votre temps, alors même que vous en manquiez. Merci pour la confiance que vous m'avez accordée, pour ces instants de partage. Merci surtout de m'avoir donné accès à votre expérience. J'espère que la thèse saura la traduire avec justesse. Je vous suis tellement reconnaissante.

Ces remerciements ne seraient pas complets si je ne mentionnais pas mes *ami.es de bureau*. Brice, notre relation a tout de suite été placée sous le signe de la coopération. Je me souviens de la joie ressentie lorsque j'ai su que nous allions partager l'aventure de la thèse. Ce sentiment avait de bonne raison d'être, je n'aurais pu rêver de meilleur binôme. Je te remercie d'avoir supporté mon stress, d'avoir toujours répondu présent et d'avoir teinté mes journées par des références artistiques. Tu as été un soutien sans faille. Pauline, merci de m'avoir autant écoutée et rassurée. Merci pour ces moments de partage, pour l'intérêt que tu as porté à mon travail et pour tes conseils. À Anne-Sophie, pour ton amour de la plaisanterie, nos verres partagés et ta présence, je ne peux que te remercier. Salima, pour notre collaboration lorsque nous étions représentantes des doctorant.es et pour la sagesse de tes mots, merci. À vous 4 qui avez été là, parfois peut-être trop..., sachez que vous avez rendu ce doctorat plus léger et permis sa concrétisation. Vous avez été d'une aide précieuse et d'un réconfort permanent.

Une pensée pour mon entourage, amical et familial. Merci de m'avoir accompagnée, de m'avoir si souvent épaulée, de m'avoir fait relativiser et de m'avoir rappelé de ne pas oublier de souffler. Pour tous ces moments où vous m'avez permis de décompresser.

À mes amies de toujours, Sophie et Noémie, votre amitié inconditionnelle est un pilier. C'est un bonheur incommensurable que de vous compter dans ma vie, et ce depuis notre première année de préélémentaire. Pour votre amitié éternelle, je vous dois le plus grand des merci. Aux affreux, Marine et Domas, merci pour toutes ces soirées, ces rires à ne plus en finir, cette insouciance apportée. Vous faites partie de ces amitiés qui durent, merci de m'avoir fait grandir. À Geo et Brut, merci d'être les copains les plus féministes et les plus décalés, d'être toujours là. Élo et Lucie, merci pour l'intérêt scientifique et militant que vous portez à mon travail, pour vos encouragements, pour ces soirées vin et karaoké. Fanny et Nadia, je n'oublie pas votre soutien et suis sincèrement reconnaissante des instants partagés. Gail, Jérém et Morgane, merci pour vos

relectures attentives, vos conseils et pour m'avoir autant aidée. Merci pour les personnes que vous êtes. Jérém, pour nos années de Licence et de Master qui ont signé le début d'une belle et grande amitié, je tenais à te remercier tout particulièrement.

Merci à ma famille qui, malgré un sentiment d'étrangeté à l'égard de la thèse, s'est toujours souciée de connaître mon quotidien professionnel, mes avancées et surtout la date de fin ! Je vous remercie toutes et tous d'avoir été si présent.es, d'avoir manifesté un intérêt pour ce travail qui vous semblait pourtant appartenir à un monde différent du vôtre. Vous êtes une ressource incroyable.

Je tiens à remercier plus spécialement mes parents, pour le soutien matériel et affectif qu'ils m'ont toujours apporté ; d'avoir veillé à ce que j'étudie et travaille dans les conditions les plus optimales. Je vous remercie de n'avoir jamais été pudiques en matière de sentiments, d'avoir à maintes reprises exprimé votre fierté. Si vous saviez à quel point votre reconnaissance a compté durant ces années de doctorat. Merci d'avoir toujours eu les mots justes, pour les valeurs que vous m'avez inculquées et pour votre confiance. Merci d'avoir toujours respecté mes choix.

Enfin, pour être restée et pour le soutien que tu m'as apporté, Marisa, merci. Je ne te remercierai jamais assez pour ta patience et ta compréhension. D'avoir accepté de faire une place à la thèse et d'avoir pris du temps pour la discuter, la relire. Merci de m'avoir rassurée dans mes choix théoriques et syntaxiques quand je me mettais à douter de tout. Merci de t'être autant assurée de mon bien-être, de m'avoir imposé des temps de pause et pour tous ces voyages.

À vous toutes et tous, Merci.

À mes parents, pour la liberté offerte.

« De la permanence des idées et des pensées de la différence ainsi mises à jour ne doit pas naître le constat que tout effort pour faire disparaître les disparités établies est condamné inexorablement à l'échec, mais au contraire la certitude que pour mieux lutter, encore faut-il connaître, pour adapter le combat, la nature de l'ennemi »

(Héritier, 1996, p. 11)

SOMMAIRE

Introduction	1
Partie I - Contexte et théorisation	4
Chapitre 1 - La formation des futur.es professeur.es des écoles, un contexte propice à l'étude des stéréotypes	5
1. La psychologie sociale appliquée au système éducatif	5
2. Égalité et lutte contre les stéréotypes : un discours scientifique et politique	10
3. Résumé du premier chapitre	18
Chapitre 2 - Le stéréotype : un concept psychosocial en tension	20
1. Une notion polysémique dans la discipline	20
2. Vers un consensus en éducation	32
3. Résumé du deuxième chapitre	43
Chapitre 3 - Le contre-stéréotype : un concept en réflexion	45
1. Un remède aux stéréotypes ?	45
2. Un modèle possible d'identification	54
3. Résumé du troisième chapitre	62
Synthèse de la première partie et problématisation	64
Partie II - Méthodologie	68
Chapitre 4 - Appréhender la complexité du terrain	69
1. État des lieux de la formation initiale à l'égalité des sexes	69
2. Démarche qualitative et stratégie de triangulation	70
Chapitre 5 - Description des quatre opérations de recherche	72
1. Cerner l'évolution des discours à travers les entretiens semi-directifs	72
2. Focus groups : l'égalité en discussion	83
3. Observations des formations à l'égalité entre les sexes : des savoirs en interaction	88
4. Les textes officiels comme média d'analyse d'un langage politique	99
Synthèse de la deuxième partie	103
Partie III - Présentation des résultats	104
Chapitre 6 - Les discours des formé.es : une constance plus qu'une évolution	105
1. Une égalité dilemmatique	108
2. Des stéréotypes à bannir	122
3. Des contre-stéréotypes en marge	137
4. Résumé du sixième chapitre	140
Chapitre 7 - Les focus groups comme révélateurs de préoccupations variables	142
1. De la généralité du discours	142

2. À la particularité des classes lexicales	143
3. Résumé du septième chapitre	155
Chapitre 8 - Étude des formations à l'égalité : des savoirs en communication.....	157
1. Les interactions	157
2. Le discours des formateur.trice.s : focus sur les notions de stéréotype, de contre-stéréotype et d'égalité	189
3. Résumé du huitième chapitre.....	195
Chapitre 9 - Les textes officiels : un objectif commun pour des perspectives multiples	197
1. Résultats de l'analyse lexicométrique : une première vue d'ensemble.....	197
2. Affiner l'analyse : l'étude des classes lexicales	198
3. Localités temporelles et focus sur la notion de stéréotype.....	211
4. Résumé du neuvième chapitre.....	214
Synthèse de la troisième partie	216
Partie IV - Discussion générale.....	220
1. Des notions idéologiques en manque de pratiques	221
2. De l'insoutenable diversité des êtres à l'universalisme républicain	224
3. Stéréotypes et contre-stéréotypes : les « deux faces d'une même feuille ».....	228
Conclusions générales et perspectives d'étude.....	231
Bibliographie.....	234
Annexes.....	267
Annexes 1. Guide d'entretien semi-directif (T0)	268
Annexes 2. Guide d'entretien semi-directif (T1)	270
Annexes 3. Guide d'entretien semi-directif (T2)	272
Annexes 4. Présentation des albums jeunesse utilisés lors des entretiens	274
Annexes 5. Scenarii originaux du <i>BO</i> hors-série du 2 novembre 2000	275
Annexes 6. Guide des focus groups	276
Annexes 7. Codage des focus groups	279
Annexes 8. Comptes rendus des formations à l'égalité des sexes	280
Annexes 9. Grille d'observation des formations	285
Annexes 10. Dendrogramme original des focus groups.....	286
Annexes 11. Dendrogramme original des textes officiels.....	287

INDEX DES FIGURES

Figure 1. Plan méthodologique	103
Figure 2. Investissement des thèmes au fil des entretiens	107
Figure 3. Investissement des sous-thèmes au fil des entretiens	108
Figure 4. Nuage de mots des focus groups	142
Figure 5. Dendrogramme des focus groups : partition et indication de la taille du discours, thèmes, mots spécifiques et variables illustratives	144
Figure 6. AFC des variables actives (focus groups).....	145
Figure 7. Nuage de mots de la classe 3 (focus groups).....	146
Figure 8. Nuage de mots de la classe 2 (focus groups).....	147
Figure 9. Nuage de mots de la classe 1 (focus groups).....	149
Figure 10. Nuage de mots de la classe 4 (focus groups)	152
Figure 11. Nuage de mots de la classe 5 (focus groups).....	154
Figure 12. Répartition des séquences impulsées par les formateur.trice.s.....	158
Figure 13. Répartition des séquences entre formé.es.....	159
Figure 14. Répartition générale des réactions des formé.es.....	160
Figure 15. Répartition générale des thématiques abordées en formations	164
Figure 16. Précisions redondantes et nombre de séquences	165
Figure 17. Répartition des thématiques dans les interactions entre formé.es.....	168
Figure 18. Précisions redondantes et nombre de séquences entre formé.es	168
Figure 19. Fréquence des thématiques dans les contenus des réactions	170
Figure 20. Nuage de mots de l'ensemble du corpus (textes officiels).....	197
Figure 21. Dendrogramme des textes officiels : partition et indication de la taille du discours, thèmes, mots spécifiques et variables illustratives	199
Figure 22. AFC des variables illustratives de l'ensemble du corpus (textes officiels).....	200
Figure 23. AFC des variables actives (textes officiels).....	201
Figure 24. Nuage de mots de la classe 1 (textes officiels)	202
Figure 25. Nuage de mots de la classe 5 (textes officiels)	203
Figure 26. Nuage de mots de la classe 4 (textes officiels)	204
Figure 27. Nuage de mots de la classe 3 (textes officiels)	206
Figure 28. Nuage de mots de la classe 2 (textes officiels)	209
Figure 29. Nuage de mots de la classe 6 (textes officiels)	210
Figure 30. ADS réalisée sur 53 mots pleins pertinents (textes officiels)	212

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Composition des 3 séries d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès des futur.es PE.....	76
Tableau 2. Composition des focus groups des futur.es PE.....	85
Tableau 3. Répartition des formations : disciplines et caractéristiques sociodémographiques des étudiant.es.....	90
Tableau 4. Éléments déclencheurs : <i>qui</i>	94
Tableau 5. Éléments déclencheurs : <i>quoi et comment</i>	95
Tableau 6. Exemplification du tableau d'analyse : extrait d'une séquence pour les éléments déclencheurs.....	96
Tableau 7. Réactions des formé.es : les teneurs et leurs significations.....	97
Tableau 8. Exemplification du tableau d'analyse : extrait d'une séquence pour les réactions.....	97
Tableau 9. Composition détaillée du corpus (textes officiels)	101
Tableau 10. Inventaire thématique des entretiens (par ordre alphabétique)	106
Tableau 11. Score de stéréotypie attribué aux albums jeunesse au T2 (1= le moins stéréotypé et 4= le plus stéréotypé).....	127
Tableau 12. Album choisi au T2 et relié au score de stéréotypie associé.....	128
Tableau 13. Assignation des extraits à un locuteur selon le focus group (support 2)	151
Tableau 14. Description détaillée des formations.....	162
Tableau 15. Inventaire thématique (plan de formation).....	163
Tableau 16. Inventaire thématique entre les formé.es.....	167
Tableau 17. Sous-thèmes / Pratiques pédagogiques	171
Tableau 18. Sous-thèmes / Questionner les stéréotypes	173
Tableau 19. Sous-thèmes / Indices de stéréotypes, de contre-stéréotypes, neutres	175
Tableau 20. Sous-thèmes / Des stéréotypes présents.....	176
Tableau 21. Sous-thèmes / Adhésion des élèves aux stéréotypes.....	178
Tableau 22. Sous-thèmes / Résistance des parents.....	179
Tableau 23. Sous-thèmes / Masculin	180
Tableau 24. Sous-thèmes / Féminin.....	182
Tableau 25. Sous-thèmes / Différences femmes-hommes.....	183
Tableau 26. Sous-thèmes / La nomination des organes génitaux	185
Tableau 27. Sous-thèmes / Utilité des stéréotypes.....	186
Tableau 28. Sous-thèmes / Apports psychosociaux.....	187
Tableau 29. Sous-thèmes / Contre-stéréotypes.....	188
Tableau 30. Synthèse des thématiques investies par formation sur les notions de stéréotypes, de contre-stéréotypes et d'égalité.....	190

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

ADS	Analyse de similitude
AFC	Analyse factorielle de correspondance
ARGEF	Association de Recherche sur le Genre en Éducation et Formation
BO	Bulletin Officiel
CDH	Classification descendante hiérarchique
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
DU	Diplôme Universitaire
EAP	Emplois d'Avenir Professeur
EMC	Enseignement moral et civique
EPS	Éducation physique et sportive
INSPÉ	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
IP	Information Préoccupante
MEEF	Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONISEP	Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
PE	Professeur.es des écoles
PEMF	Professeur.es des écoles Maître.sse.s Formateur.trice.s
PES	Professeur.es des Écoles Stagiaires
PISA	Programme for International Student Assessment
STIM	Sciences, Techniques, Ingénierie, Mathématiques

Introduction

Engager ce travail de thèse, lorsqu'on est une femme, peut sembler révéler un choix bien genré et une intention féministe. D'une part, nous touchons à l'éducation ; de l'autre, nous mobilisons les concepts de stéréotype et de contre-stéréotype de sexe. L'intérêt pour l'égalité entre les femmes et les hommes se laisse amplement deviner. D'autant qu'il nous guide depuis quelque temps maintenant. Notre jeune expérience de chercheuse nous a néanmoins appris la prudence ; l'égalité étant « le thème central d'une pensée féministe » (Fraisie, 1998, p. 35). À l'image des études féministes, notre posture et nos recherches ont parfois pu faire face à « la critique de la partialité, et ont été perçues comme des recherches militantes » (Pasquier, 2016, p. 5). Nous peinions à faire front à l'idée selon laquelle « l'idéologie féministe [serait] censée pervertir toute réflexion théorique » (Fraisie, 2015, p. 15). Mais au fil de nos lectures, et devant le nombre d'auteur.es qui évoquent avoir eu affaire à ce type d'objection, nous avons fini par accueillir cette remarque comme un rite initiatique. Ensuite, comme le souligne Doise (2007) :

... un savoir, construit par des psychologues sociaux, peut infléchir dans une direction donnée le savoir expert d'autres acteurs sociaux, et aboutir, ainsi, à une modification des phénomènes étudiés [...], les recherches ne reflètent pas seulement un état de fait, une réalité objective [...], elles peuvent, aussi, servir à définir un état de droit, une réalité, qui n'existe pas encore, mais qui devrait exister, si on appliquait les principes démocratiques (p. 394).

Le reproche se situait peut-être davantage sur la part personnelle que nous pouvions induire dans nos écrits. Il n'est cependant pas rare de voir les chercheur.es de sciences humaines et sociales recourir à leur expérience propre pour expliquer, soit d'avoir tardé à écrire sur un sujet (Moscovici, 2002), soit d'avoir puisé, en partie en elle, pour impulser la rédaction d'un ouvrage (Butler, 2006). Peut-être est-ce ici l'occasion de préciser que l'ensemble du manuscrit sera rédigé en écriture inclusive. Cette volonté est en accord avec les recommandations de l'American Psychological Association (Pratto et al., 2008), et exprime un souci de cohérence avec notre sujet.

L'intérêt que nous portons aux rapports sociaux de sexe tient à leur omniprésence dans l'espace social, à la manière dont ils structurent les relations humaines, à leur force d'ancrage. Ils sont un objet d'étude remarquable pour saisir la façon dont « la connaissance spécialisée est [...] assimilée par des non-spécialistes [...], les gens semblent sans cesse communiquer une telle communication, à l'atelier, dans les écoles, lors des consultations médicales, à la table familiale, au café, dans les réunions politiques » (Moscovici, 2019b, p. 10). Ils illustrent aussi combien, « dans nos sociétés dites avancées et modernes, basées sur le principe de l'égalité et les droits de

l'homme, l'inégalité est la règle, la violence, l'instrument » (Moscovici, 1972, p. 269). Et la médiatisation du mouvement *#MeToo* depuis 2017 en constitue un exemple frappant.

Sur cette thématique, le système scolaire incarne un terrain d'étude d'envergure puisqu'en dépit de l'encadrement législatif de l'égalité entre les sexes depuis 1984, en France, il n'y a toujours pas de « culture commune sur le genre et l'égalité entre les sexes » (Mosconi, 2016, pp. 314-315). Dans cette perspective, la formation des futur.es enseignant.es occupe une place centrale (Léchenet et al., 2016). Et cette mission d'égalité qui incombe aux enseignant.es est d'ailleurs associée à « la déconstruction des stéréotypes de sexe » (Léchenet, 2016, p. 17).

Nous assistons ainsi à la projection d'une notion psychosociale dans une ambition éducative et politique. Cette dernière vient traduire une image négative des stéréotypes, qui est bien connue (Leyens, 2012). Se dessine alors notre curiosité pour saisir « la transformation de savoirs à mesure de leur diffusion par la société [...] ou de leur cristallisation en réponse à des contraintes institutionnelles » (Jodelet, 2015, p. 26). Parallèlement, au niveau scientifique, se pose la question de savoir si les « counterstereotypes alter existing perceptions of gender roles especially in education ? » (Morin-Messabel et al., 2017, p. 11). De la même manière, les contre-stéréotypes font-ils partie des outils de lutte contre les stéréotypes ?

Cerner la place des stéréotypes et contre-stéréotypes de sexe dans la formation initiale des professeur.es des écoles (PE) nous amène aux interrogations suivantes : si la notion de stéréotype est discutée en formation, en est-il de même pour celle de contre-stéréotype ? De quelles manières ces concepts sont-ils représentés au sein de cet espace ? Les futur.es PE s'en saisissent-ils et elles ? Et si oui, comment ?

Notre première partie esquissera l'orientation des recherches psychosociales appliquées au système éducatif. Nous verrons comment les stéréotypes constituent une explication à certains phénomènes scolaires. Partant de là, nous contextualiserons les enjeux scientifiques et politiques de l'égalité des sexes à l'école et, parallèlement, de la lutte contre les stéréotypes. Nous investiguerons l'institutionnalisation de ces préoccupations au sein de la formation des enseignant.es, tant à un niveau français, qu'à un niveau international. Ce premier paysage dépeint, nous reviendrons sur les trois voies d'étude des stéréotypes en psychologie sociale (cognition sociale, identité sociale et représentations sociales) afin de saisir la façon dont ils sont théorisés. L'enjeu sera d'avoir un regard réflexif sur nos propres paradigmes, et cette ambition sera d'autant plus rendue possible que nous partirons de leur première acception psychologique. Nous pourrions alors mieux appréhender la façon dont les sciences humaines et sociales conceptualisent les stéréotypes lorsqu'ils sont intégrés aux problématiques éducatives. Puis, nous proposerons de suivre un chemin similaire pour penser les contre-stéréotypes. Dans cette perspective, nous tenterons d'abord de clarifier cette notion, pour ensuite nous intéresser

aux bénéfiques et limites des informations contre-stéréotypées, d'une part, et des modèles d'identification contre-stéréotypés, de l'autre. Enfin, nous soulèverons l'intérêt des contre-stéréotypes en éducation et soulignerons les pistes d'étude qui restent à explorer.

Notre protocole méthodologique s'ancre dans l'approche qualitative et s'inscrit dans une perspective de triangulation. Souhaitant cerner la formation des futur.es PE de manière holistique et située, nous employons quatre opérations de recherche, menées auprès de trois publics différents. Nous débuterons par les entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les futur.es PE, aux différents temps de formation, pour arriver ensuite, aux focus groups menés avec d'autres formé.es. Puis, nous en viendrons à l'observation des séances de formation à l'égalité des sexes pour questionner les savoirs des formateur.tric.es et leur interaction avec ceux des masterant.es. Enfin, l'analyse des textes officiels nous permettra d'approcher le discours des politiques éducatives. Nous préciserons la portée de chacune des étapes de recherche, ainsi que leur complémentarité ; chaque méthode utilisée nous offrant une vue plus fine de la façon dont les notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype sont dispensées au sein de cet espace.

Notre démarche d'analyse obéira à notre présentation méthodologique, c'est-à-dire que nous progresserons de façon inductive. Nous exposerons les résultats de manière distincte afin de rendre compte de la spécificité des discours recueillis. Ensuite, nous triangulerons nos données afin d'élaborer une vue d'ensemble. Les résultats principaux nous amènent à envisager la promotion de l'égalité et la déconstruction des stéréotypes comme étant des objets de discours, plus que de pratiques. En un sens, ces deux visées éducatives s'entremêlent et s'établissent dans un relatif consensus. À l'inverse, lorsqu'elles sous-tendent la question des différences, des discours plus incertains émergent. À l'instar de la conceptualisation de l'hétérogénéité des élèves en présence, la nomination des différences est un point particulièrement sensible. Nous décrirons la façon dont le langage psychosocial s'imisce dans la formation, notamment lorsque les notions de stéréotype et de contre-stéréotype sont évoquées.

Enfin, nous discuterons de nos objectifs de recherche à la lumière des résultats analysés. Nous ferons part des implications théoriques soulevées par notre travail de thèse. Nos interprétations nous conduiront à considérer l'égalité et les stéréotypes comme étant inscrites dans l'idéologie enseignante, elle-même alimentée par des conceptions antinomiques de la notion de différence. Nous verrons également comment les concepts de stéréotype et de contre-stéréotype se construisent en miroir, et comment notre discipline participe malgré elle à cette élaboration. Nous concluons le manuscrit en suggérant de nouvelles perspectives de recherche quant à l'étude des rapports sociaux de sexe en formation des enseignant.es.

Partie I - Contexte et théorisation

Cette première partie, composée de 3 chapitres, illustre l'entrecroisement des notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype opéré par la psychologie sociale, notamment lorsqu'elle est appliquée au système scolaire.

Le chapitre 1 vient contextualiser la formation initiale des PE en matière d'égalité entre les sexes. Dans cette visée, nous reviendrons sur les travaux psychosociaux qui interrogent les effets et impacts des stéréotypes à l'école. De la construction des savoirs à l'identité sexuée des élèves, en passant par l'évaluation, nous adopterons un regard critique sur les tendances de recherche mises en évidence. Puis, en nous concentrant plus spécifiquement sur l'espace de formation, nous montrerons comment les discours scientifiques produits par les sciences humaines et sociales et ceux politiques s'articulent autour de la promotion de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes. En présentant les enjeux sous-jacents à ces volontés, nous proposerons de revenir sur le terme de genre, des débats conceptuels qu'il suscite à son intégration dans le champ éducatif. Ce faisant, nous préciserons notre approche et éclaircirons la manière dont la formation constitue un terreau fertile à l'étude des stéréotypes.

Le chapitre 2 fournit un panorama, non exhaustif, des stéréotypes en psychologie sociale et en éducation. En premier lieu, nous ferons état de la façon dont cette notion est théorisée selon qu'elle s'inscrive dans la cognition sociale, qu'elle soit reliée aux enjeux intergroupes et contextuels, ou intégrée dans la pensée sociale. En second lieu, nous proposerons que ce concept devienne monosémique dès lors qu'il franchit l'espace scolaire. L'omniprésence des stéréotypes à l'école n'a de cesse d'être soulignée par les sciences humaines et sociales, et la récurrence des expériences menées sur la menace du stéréotype témoigne du rôle que joue notre discipline dans cette vision uniforme d'une notion pourtant polysémique. Ce point sera d'autant plus mis en perspective que le stéréotype fait l'objet d'une ambition de réduction, voire de déconstruction.

Le chapitre 3 a pour vocation de mettre les contre-stéréotypes en réflexion. Après une tentative définitionnelle, nous synthétiserons les différents travaux qui se sont intéressés aux contre-stéréotypes. De là, deux traditions, interdépendantes, de recherche seront développées. La première s'attache à saisir l'influence d'informations contre-stéréotypiques sur les stéréotypes, à un niveau sociocognitif. La seconde considère que les contre-stéréotypes peuvent s'ériger en modèles d'identification. À chaque fois, les avantages et limites de telles approches seront exposés, et nous veillerons à sortir de leur portée initiale pour les relier aux défis éducatifs qui nous concernent.

Chapitre 1 - La formation des futur.es professeur.es des écoles, un contexte propice à l'étude des stéréotypes

Présenter l'intérêt de la psychologie sociale au sein du système éducatif peut apparaître comme un exercice redondant au vu des multiples études qui s'attèlent à saisir ce contexte, notamment sur les questions de stéréotypes liés au sexe (Arnold et al., 2019 ; Codou & Kerzil, 2007 ; Croizet & Leyens, 2003 ; Kollmayer et al., 2016 ; Régner, Steele, Ambady, Thimus-Blanc & Huguet, 2014). L'engouement que suscite cet objet psychosocial dans les disciplines connexes à la nôtre, telles que les sciences de l'éducation, la sociologie ou encore l'histoire (Dayer & Collet, 2014 ; Duru-Bellat, 2010 ; Salle, 2016 ; Zancarini-Fournel, 2013), rend la notion de stéréotype presque « trop » familière, et vient flouter son historicité en psychologie sociale.

Avant d'explicitier plus en détail notre démarche, la manière dont nous nous situons vis-à-vis des travaux réalisés et la portée de notre étude, il convient de contextualiser les différentes recherches menées en éducation autour de la notion de stéréotype. Nous délimiterons, ensuite, notre contexte d'application, à savoir la formation des futur.es PE à l'égalité entre les sexes. Nous nous centrerons sur son institutionnalisation ainsi que sur le lien qu'elle entretient avec les travaux scientifiques et les recommandations politiques. En articulant la notion de stéréotype à celle d'égalité, nous arriverons à l'introduction d'un concept clé dans ce présent travail, celui de contre-stéréotype. L'enjeu sera de montrer en quoi la formation des futur.es PE à l'égalité entre les sexes est un terrain propice à l'étude des stéréotypes dans leur passage du savoir scientifique à celui du sens commun.

1. La psychologie sociale appliquée au système éducatif

1.1. Des savoirs guidés par les stéréotypes

La psychologie sociale appliquée au contexte scolaire permet de saisir les apprentissages tant explicites qu'implicites (Toczek, 2009). Les premiers se réfèrent aux enseignements ; les seconds peuvent concerner les stéréotypes des enseignant.es qui vont être transmis, plus ou moins tacitement, aux élèves, leur imposant certaines conduites et normes jugées comme congruentes de leurs appartenances catégorielles. Notre discipline apparaît pertinente pour appréhender les stéréotypes en éducation puisqu'elle permet « l'étude du traitement de l'information et du comportement humain en situation d'enseignement et d'apprentissage » (*ibid.*, p. 9). Deux conceptions du stéréotype semblent alors se dessiner. S'il est envisagé comme un mécanisme cognitif, le considérer sous ce seul aspect serait réducteur étant donné les enjeux sociaux des situations d'enseignement. Le stéréotype est également défini par son caractère socialement partagé.

La psychologie sociale appliquée au champ scolaire a pour visée principale de cerner la production de connaissances au sein des interactions et apprentissages (Toczek, 2009), production qui va être caractérisée, à titre d'exemple, par un rapport différencié des élèves aux matières scolaires (Lavy & Sand, 2018). Pour illustrer cela, nous pouvons nous appuyer sur le stéréotype largement répandu selon lequel les filles seraient moins douées en mathématiques que les garçons. Ce dernier énoncé concerne directement l'école puisque les enseignant.es mobilisent différemment les filles et les garçons dans cette discipline (Newall et al., 2018), et plus largement dans les domaines scientifiques, techniques et de l'ingénierie (STIM). Ces filières ont en commun un traitement différencié des élèves selon leur sexe, un écart de réussite et d'investissement, écart qui trouve son explication dans la transmission des stéréotypes (Master & Meltzoff, 2017). C'est ainsi que les filles sont moins sollicitées par les enseignant.es dans ces matières : elles reçoivent moins d'information et sont moins bien évaluées comparativement aux garçons (Riley & Ungerleider, 2012). Nous observons le même phénomène du côté des garçons, mais concernant la lecture (Pansu et al., 2016). Outre les stéréotypes sexués, les filières sont elles-mêmes associées à des stéréotypes particuliers. Ainsi, le rapport différencié aux matières tient de la présence de deux rôles de sexe, à savoir ceux liés aux individus et ceux liés aux disciplines (Marro & Vouillot, 2004). Selon le sexe de l'élève, certains savoirs vont être classés comme « naturels ou transgressifs » (Dayer & Collet, 2014, p. 14). Ce phénomène est particulièrement saillant pour les filles et les STIM où les « socio-cultural factors make scientific pursuits prohibitive for girls, especially gender stereotypical girls » (Newall et al., 2018, p. 37).

En adoptant un point de vue critique à l'égard de tels résultats, Tostain (2016a) interroge leur actualité, et déplace le regard posé jusqu'alors sur les STIM :

... l'explication de certaines différences de comportement entre filles et garçons en termes uniquement de stéréotypes de sexe nous paraît réductrice, comme c'est le cas quand on cite les différences de choix de filières entre les unes et les autres. S'il est vrai que les filles se dirigent moins que les garçons dans les filières scientifiques, il faut ajouter que les garçons aussi s'y destinent moins, ces filières connaissant une baisse d'effectifs générale. Dès lors, ce qui s'y joue ce n'est pas uniquement une question de stéréotype de sexe, mais aussi une baisse de désirabilité sociale de ces filières qu'il s'agit d'interroger (p. 168).

L'auteur souligne d'ailleurs que les « évolutions sociétales et [...] l'orientation contemporaine [tendent] vers davantage d'égalité entre les sexes » (*ibid.*, p. 165).

1.2. L'évaluation en éducation : une simple confirmation des stéréotypes

Au-delà du rapport aux apprentissages, l'école est un lieu d'évaluation dans lequel l'enseignant.e va développer des « attentes spécifiques, à partir des représentations qu'il s'est forgé des élèves

sur la base de leurs caractéristiques personnelles, ou d'appartenance sociale [et va ainsi] relever les occurrences en accord avec ses attentes » (Monteil, 1997, p. 38). Par conséquent, le jugement et l'évaluation de l'enseignant.e vont être, en partie, influencés par le sexe de l'élève (Frawley, 2005 ; Mangard & Channouf, 2007).

L'étude menée par Morin-Messabel et al. (2012), dont nous nous sommes d'ailleurs inspirées lors de notre recherche menée en deuxième année de Master, est une parfaite opérationnalisation de l'évaluation différenciée. Outre la similarité méthodologique des deux travaux mentionnés, nous faisons face à des résultats semblables qui viennent attester du poids des stéréotypes lors des situations d'évaluation. Dans chacune de ces études, des bulletins de fin de CM2 étaient proposés à de futur.es professeur.es, avec la particularité d'être identiques en tout point, excepté au niveau du sexe de l'élève. Après cette présentation, les participant.es devaient soumettre des recommandations à l'élève. Sans surprise, les remédiations diffèrent selon que l'élève soit fille ou garçon, et les lacunes de l'élève fille, qu'elles soient en mathématiques ou en français, sont davantage relevées que celles du garçon. Toutefois, les explications mobilisées par ces deux enquêtes divergent. En s'intéressant spécifiquement aux mathématiques, Morin-Messabel et al. (2012) ont montré que les futur.es enseignant.es s'appuyaient sur la mauvaise réputation des filles pour orienter leurs préconisations. En d'autres termes, s'ils et elles relèvent davantage les difficultés de l'élève fille, c'est parce qu'elles corroborent le stéréotype négatif attribué aux filles dans cette discipline. *A contrario*, notre recherche présentait un bulletin scolaire général, recensant les différentes matières du CM2. Le fait que l'élève fille soit jugée plus négativement que le garçon venait plutôt soutenir le stéréotype selon lequel les filles surperformeraient à l'école. En allant à l'encontre des attentes, l'élève fille fait donc l'objet d'une dépréciation. Dans la même lignée, Riley & Ungerleider (2012) ont demandé à des enseignant.es, via un entretien, d'évaluer le dossier de plusieurs élèves : sur 21 participant.es, 11 ont présenté des perceptions biaisées, c'est-à-dire que les appartenances catégorielles apposées sur les dossiers des élèves (i.e. sexe, classe sociale, ethnie) ont davantage servi de guide que leurs performances propres.

Néanmoins, les recherches qui s'intéressent aux stéréotypes en situation d'évaluation ne questionnent, à notre connaissance, que peu les modalités d'évaluation alors même que celles-ci peuvent influencer le jugement des enseignant.es et la performance des élèves (cf. Souchal et al., 2013). Pour s'extirper de ces seules conclusions, les études qui s'attachent à démontrer la prégnance des stéréotypes dans l'évaluation des enseignant.es pourraient tenir compte du contexte de réalisation des évaluations.

1.3. Une répercussion sur la construction identitaire des élèves

De fait, « the division of people into two gender groups establishes an exhaustive binary social categorization in most societies and as such provides the simplest possible form of category differentiation » (Duveen & Lloyd, 2013, p. 161). C'est ainsi qu'au sein de l'institution scolaire, les élèves vont être amené.es à développer un comportement davantage masculin ou féminin, particulièrement lorsque celui-ci est valorisé par l'enseignant.e (Monteil, 1997). Les enseignant.es valorisent-ils et elles seulement ce qui vient confirmer les stéréotypes qu'ils et elles ont à l'égard des diverses appartenances catégorielles en présence ? Filles et garçons se conforment-ils et elles passivement aux croyances et normes qui reposent sur leur assignation de sexe ? Pour Master & Meltzoff, à titre d'exemple, les études qui indiquent des résultats similaires ne manquent pas, ceci semble être le cas : « by the end of elementary school, most children, including both girls and boys, begin to hold adult-like ability stereotypes » (2017, p. 222). Comme objets de représentations d'autrui, les enfants développent leur identité sociale avec le référentiel adulte (Duveen, 2013). Les représentations de sexe vont leur permettre de guider leur connaissance, les amenant progressivement à se distinguer les uns des unes (Le Maner-Idrissi, 2015). En effet,

... boys and girls, since their infancy, engage in social practices from which they learn what attributes are masculine and feminine, experimenting with them in relations that are established with other subjects and other cultural objects. Boys and girls are taught that behavior is determined by sex and based on that they learn to categorize man and woman as a way of hierarchizing and naturalizing prejudices (da Silva, 2018, p. 526).

Si nous articulons ces quelques éléments, nous serions tenté.es de penser qu'il est assez logique que filles et garçons, au fur et à mesure de leur progression dans le système scolaire, finissent par se conformer aux attentes stéréotypées des enseignant.es. D'autant que

... children are often the most conservative elements in the gender culture of the classroom [...], their representations of gender are structured around a figurative nucleus of a bipolar opposition [...]. As an image, a bipolar opposition offers a degree of clarity and simplicity [...], children's resistance to any influence of an egalitarian voice in representations of gender is also a resistance to losing this clear and sharp image of the world (Duveen, 2013, p. 190).

La binarité véhiculée par le système scolaire servirait de cadre de références stabilisées et simplifiées pour les enfants. Cependant, l'enfant n'est jamais simplement et totalement face à des stéréotypes ou des représentations dichotomiques, les personnes et situations qu'il ou elle rencontre sont hétérogènes (Tostain, 2016a). Elles peuvent refléter les stéréotypes, elles

peuvent également les dépasser voire, les contredire. En étant face à des éléments qui relativisent ou questionnent les stéréotypes, l'enfant peut ajuster les représentations plurielles de son environnement dans sa construction identitaire (Mieyaa et al., 2012). Les enfants vont s'approprier et reconstruire les représentations véhiculées *par* et *dans* leur culture, leur société et leur environnement (Howarth, 2010). Cette reconstruction se fait-elle toujours en adéquation avec les représentations dominantes ? Si tel est le cas : qu'en est-il de la diversité qui anime notre monde ? De plus, si une certaine stabilité est apportée par l'identification à un groupe particulier, d'autant plus pour le sexe, l'identité d'une personne est prise dans des dynamiques et se veut multiple (Duveen, 2013). La notion d'identité sociale nous amène à considérer les variabilités exprimées chez les individus, nous forçant à appréhender les variations intra-sexes (*ibid.*). Ainsi, tout n'est pas figé chez les élèves, car « the development of a social gender identity is a complex process and involves many aspects of children's activity » (Duveen & Lloyd, 2013, p. 157).

1.4. Des conclusions hors contexte ?

Jusqu'ici, les études psychosociales invoquées sont réalisées dans une approche principalement expérimentale, ce qui peut s'avérer quelque peu paradoxal. Alors que notre discipline porte un intérêt pour le « contexte scolaire comme lieu de transmission de normes, de valeurs et de croyances » (Ferrière, 2013, p. 209), celui-ci apparaît absent. Cette façon de concevoir l'école peut nous paraître restrictive et n'est pas propre à la psychologie sociale. « Much of educational research remains oversimplified, framed in narrowly defined, artificially bounded ways [...], a few specific factors or variables are identified and separated out from their authentic context » (Hardré, 2015, p. 21). Nous retrouvons l'idée que le milieu expérimental et celui *in situ* ne partagent pas toujours la même réalité, et l'on peut ainsi « se poser la question de la validité externe des résultats issus de recherches expérimentales souvent réalisées en laboratoire, de leur généralisation à la vie « réelle » » (Tostain, 2016a, p. 168). Brinkworth & Gehlbach (2015) insistent sur la nécessité d'appréhender le système scolaire dans une approche systémique. Si les études en éducation manquent de « réel », Stangor précise que

... the results of our endeavors are important and useful. On the other hand, we have had a tendency to focus on the easy problems and ignore the more difficult ones. Despite some important exceptions, we have tended to work in our labs rather than hitting the field (2009, p. 1).

Le monde du laboratoire et les conditions expérimentales qu'il crée ne sont pas à penser comme des contextes artificiels dont il ne faut tirer aucun intérêt et aucune conclusion. Les auteur.es cité.es nous invitent à sortir de notre espace pour aller nous confronter à la complexité du monde écologique et appréhender les phénomènes de manière plus holistique.

Nous venons de procéder à un rapide panorama des préoccupations de la psychologie sociale concernant le système scolaire et les stéréotypes de sexe. Si les stéréotypes impliquent un processus de transmission et des processus cognitifs, il semble que la psychologie sociale s'est surtout focalisée sur ces derniers. Tout se présente comme si les cognitions enseignantes communiquaient avec celles des élèves, dans un inconscient chargé de stéréotypes. Que ce soit lors des interactions, des apprentissages ou des évaluations, les stéréotypes occupent l'espace de classe et consolident un rapport différencié aux matières selon le sexe de l'élève. Ceci témoigne d'une congruence particulière entre un sexe donné et une filière spécifique. Ce rapport ne tient pas du seul fait des enseignant.es, mais également de l'intériorisation des stéréotypes par les élèves. Nous avons tenté de discuter cette intériorisation en soulignant le caractère mouvant de l'identité des enfants. Ces discussions viennent relativiser les résultats présentés et nous rappellent ô combien, en tant que psychologues sociales et sociaux, il convient de replacer les phénomènes en contexte (Jodelet, 2015). Cette première tentative de mise en lumière des stéréotypes liés au sexe dans le système scolaire nous incite « to make the familiar unfamiliar in order that they may be grasped as phenomena » (Duveen, 2000, p. 11). En même temps, elle nous permet d'asseoir notre position dans ce travail. En nous focalisant sur le champ éducatif, nous nous intéressons à la manière dont les stéréotypes sont appréhendés dans ce contexte. Ceci revient à « savoir comment la science, en se répandant au sein de la société, peut se transformer en connaissance commune ou en connaissance profane » (Moscovici, 2013b, p. 23).

2. Égalité et lutte contre les stéréotypes : un discours scientifique et politique

2.1. Réduire les inégalités, différences ou écarts : un pêle-mêle sémantique

Les recherches qui s'intéressent à l'école semblent être unanimes : au niveau international, les inégalités entre les sexes traversent les divers systèmes scolaires, bien qu'elles s'expriment à différents degrés (Boykin et al., 2015). Néanmoins, les études révèlent davantage un traitement différencié, ou un écart de performance des filles et des garçons, qu'un traitement *inégalitaire*. Les termes d'inégalités, de différences et d'écarts paraissent être simultanément employés, et donc interchangeables. Les enseignant.es sont-ils et elles inégalitaires envers leurs élèves ? Qu'ils et elles aient une perception biaisée par le sexe est une chose, qu'ils et elles les traitent de manière inégalitaire en est une autre.

Ainsi, l'encadrement législatif de l'égalité entre les sexes à l'école repose tantôt sur le besoin de diminuer les écarts de performance entre filles et garçons (Skelton, 2015), tantôt sur la réduction des inégalités (Rouyer et al., 2014). Dans cette perspective, « the definition and scope of gendered inequality expands, which means that more and more gendered differences are both observed and identified as inequality » (Wiseman, 2008, p. 19).

2.2. De l'orientation à la lutte contre les stéréotypes : une institutionnalisation hétérogène

« Teacher training has become a common tool for addressing challenges within the educational sector » (Spear & da Costa, 2018, p. 202), notamment lorsqu'il s'agit de promouvoir l'égalité entre les sexes (Dauphin, 2008 ; Naskali & Kari, 2020). En effet, « schools and teachers [...] have a crucial role in how gender is constructed and decoded by children » (Younger & Warrington, 2008, p. 431).

La formation des enseignant.es à l'égalité entre les sexes est une préoccupation majeure en Occident (Skelton, 2015), et se retrouve à une échelle mondiale. Au niveau du contexte européen, les politiques se sont emparées de ce dispositif depuis plus de 30 ans (Murray & Maguire, 2007), sans pour autant le placer au cœur du contexte plus large des formations initiales dispensées aux PE (Gómez et al., 2019). À cet égard, les formations à l'égalité entre les sexes sont encadrées législativement depuis les années 1980 en France et au Royaume-Uni (Pasquier, 2016 ; Skelton, 2015). Depuis les années 2000 ces deux pays se distinguent : si le premier réactualise ses politiques éducatives autour de ce dispositif (Petrovic, 2013a), le deuxième rend le concept de genre de plus en plus secondaire, voire l'invisibilise (Skelton, 2015). De plus, il faudra attendre 2013 pour que les politiques publiques italiennes portent un intérêt à la question du genre en éducation (Biemmi, 2015). En dépit des relances des politiques européennes en 2015 et de la centralité de l'égalité des sexes, l'institutionnalisation de cette thématique reste éparse au niveau de la formation enseignante (Kollmayer et al., 2016).

Nous pouvons nous interroger sur les raisons initiales qui ont poussé les politiques à mettre en place de telles formations. Celles-ci tiendraient des problématiques d'orientation (Beillerot & Collette, 2003). À titre d'exemple, en France, les premières conventions égalitaires de 1984 et 1989 faisaient de l'orientation des femmes une priorité, en soulignant les problèmes de non-diversification et d'insertion professionnelle (Cacouault-Bitaud & Gaussoit, 2012 ; Establet, 2003 ; Morin-Messabel, 2013), particulièrement dans les filières STIM (Jarlégan, 2009). Cette préoccupation n'est pas propre à la France, mais constitue un enjeu mondial. Elle reste prégnante aux États-Unis (Rozek et al., 2015) et se développe, d'ailleurs, en Espagne et en Afrique subsaharienne. Concernant ces deux territoires, l'insertion professionnelle des femmes (Gómez et al., 2019) et leur éducation (Spear & da Costa, 2018) sont au cœur des dispositifs de formation enseignante. Si un point d'honneur est mis sur l'orientation des femmes, c'est parce que ces dernières excellent à l'école, mais restent en marge dans les domaines de prestige (Dayer & Collet, 2014). Les discours scientifiques et politiques insistent également sur la dichotomie sexuée des aspirations scolaires et professionnelles (Shapka et al., 2012). Il ne s'agit donc plus seulement d'ouvrir le champ des possibles pour les filles, mais aussi pour les garçons.

Face à la meilleure réussite des filles à l'école, le Royaume-Uni a d'ailleurs tourné sa politique vers les garçons (Younger & Warrington, 2008). Cet intérêt, bien que non intégré sur le plan politique, se retrouve en Italie, où « even though girls are most negatively affected by the rigidity of gender roles, sexist stereotypes can also have an oppressive effect on male education » (Biemmi, 2015, p. 816). Si « over the last 15 years, the apparent underachievement of boys has been the focus of enduring concern within the Australian education system » (Hodgetts & Lecouteur, 2010, p. 73), la prise en compte des enjeux d'orientation chez les garçons apparaît relativement récente (Terrier, 2020). L'intérêt accordé à l'orientation n'est pas sans lien avec le clivage qui s'opère dans le monde du travail (López et al., 2018 ; Vouillot, 2010). Quand les filles investissent majoritairement les professions associées au care, les garçons intègrent principalement les STIM, pérennisant les écarts de salaire (Kollmayer et al., 2016). Les divergences d'orientation témoignent alors de « l'absence de réduction des inégalités scolaires » (Dayer & Collet, 2014, p. 15), et éclairent le passage des différences aux inégalités.

Les politiques « préconisent explicitement aux enseignant.es de promouvoir l'égalité des filles et des garçons et d'interroger les stéréotypes de sexe depuis les années 1980 » (Pasquier, 2016, p. 1). L'encadrement de l'égalité entre les sexes à l'école passe de l'orientation à la lutte contre les stéréotypes. Ce changement de cap met en avant l'importance de déconstruire les stéréotypes et préjugés afin de lutter contre les discriminations existantes en contexte scolaire, et qui perdurent au-delà (Morin-Messabel, 2013, 2014). Dans cette lignée, les politiques éducatives françaises ont mis l'accent sur le besoin de présenter des contre-stéréotypes¹ dans les supports pédagogiques (Jarlégan, 2009). Avant d'aller plus loin dans notre réflexion, arrêtons-nous un instant sur la notion de contre-stéréotype. Celle-ci peut être définie comme l'inverse du stéréotype (Finnegan et al., 2015). Une personne, un personnage, devient contre-stéréotypique lorsque lui est attribué un trait de personnalité ou un comportement stéréotypique, généralement associé à l'autre sexe (e.g. une femme douée en mathématiques) ; avec comme visée de contrer ou d'infirmer le stéréotype. L'intérêt des contre-stéréotypes réside dans le fait qu'ils élargissent les rôles et comportements qui peuvent être adoptés selon qu'on soit fille, femme ou garçon, homme (Lamberts, 2015). L'objectif éducatif sous-jacent est d'étendre les visions des élèves et leur permettre de s'identifier à une multitude de possibles, indépendamment de leur sexe (Jarlégan, 2009). En ce sens, le contre-stéréotype offre une certaine créativité et flexibilité (Gocłowska et al., 2013), notamment vis-à-vis des rôles sociaux liés au sexe. Enfin, et conjointement à ces préoccupations, la mixité constitue un enjeu

¹ La différence entre modèle et information contre-stéréotypique sera faite ultérieurement.

international (Frawley, 2005 ; Tyack & Hansot, 1988), indiquant par là l'importance de considérer le contexte de classe.

En somme, la formation enseignante émane d'un encadrement législatif important à l'échelle nationale et mondiale, où l'orientation, les stéréotypes et la mixité s'imbriquent. Malgré l'importance de ces lois, et bien que la formation initiale des PE incarne « a crucial period for bringing about changes in the sexist society through education » (Gómez et al., 2019, p. 38), ce dispositif rencontre certaines difficultés. Sa mise en place reste variable et complexe (Pasquier 2013b), simultanément qu'il semble cristalliser certaines résistances (Angeloff & Mosconi, 2014). Au Royaume-Uni, par exemple, les futur.es PE perçoivent les différences de réussite entre filles et garçons, mais continuent de les appréhender de manière distincte (Younger & Warrington, 2008) ; en Italie, les enseignant.es pensent que l'école ne peut lutter contre le sexisme dont est imprégnée la société (Biemmi, 2015). Un des problèmes majeurs soulignés par Spear & da Costa (2018) est le décalage existant entre ce qui est proposé en formation et les expériences, attentes et priorités des enseignant.es. Tostain va plus loin en soulignant que

... les discours en termes de domination masculine, qui affleurent dans certaines politiques en faveur de l'égalité, peuvent susciter des sentiments d'incompréhension chez les individus, dans la mesure où ils peuvent y voir la non-reconnaissance de la manière dont ils promeuvent, au quotidien et à leur niveau, l'égalité entre les femmes et les hommes (2016a, p. 164).

Dès lors, pour Dayer & Collet (2014), l'enjeu des formations réside dans l'étude du genre dans son « passage du sens commun vers les connaissances scientifiques » (p. 7). Le concept de genre peut être tout à fait pertinent ici. Nous en dessinerons les contours afin de cerner son intérêt dans les sphères scientifique, sociale et éducative. Ce travail réflexif nous permettra d'éclairer nos choix terminologiques.

2.3. Le genre comme concept central

a. La différence entre les sexes : entre nature et culture

Au travers de ce concept se situent le débat et les enjeux de la différence entre les sexes, objet qui fascine tant le sens commun que la communauté scientifique (Eagly et al., 2019 ; Hurtig & Pichevin, 1982 ; Wood & Eagly, 2015). Ce débat entre en résonance avec l'opposition nature-culture, qui anime la sphère scientifique depuis toujours. Les sciences dites « dures » et leur vulgarisation ont contribué à penser les différences femmes-hommes de manière naturelle (Hurtig & Pichevin, 1995), représentation qui s'est immiscée jusque dans le sens commun. Plus généralement,

... le domaine des sciences n'échappe pas à la présence de mythes et d'autres formations idéologiques qui légitiment la domination masculine, en démontrant sur toutes sortes de bases, neuronales ou autres, que les femmes sont destinées à occuper une position inférieure dans la société (Godelier, 2015, p. 27).

Les premiers travaux sur la différence des sexes émergent au début du 20^{ème} siècle et s'appuient sur des arguments cognitifs et biologiques pour expliquer les divergences entre les femmes et les hommes (Swim & Hyers, 2009). Le darwinisme a massivement participé à l'essentialisation des sexes, justifiant la hiérarchisation qui s'opérait et les rapports de domination qui s'établissaient (Hurtig & Pichevin, 1982). Ceci est d'autant plus affirmé que les « essentialized categories of difference such as race and gender have a ubiquitous appeal, not only in everyday common-sense understandings but also in the reified universe of scientific knowledge » (Augoustinos et al., 2015, p. 324). Par sa visibilité, le sexe vient délimiter les catégories femmes-hommes et se présente comme une évidence : les différences observées, qu'elles soient psychologiques ou comportementales, sont considérées comme des faits de nature (Hurtig, 2005 ; Wood & Eagly, 2010).

Face à cette omniprésence du biologique, la psychologie sociale n'est pas restée indifférente. Bien qu'elle ait contribué à nourrir cette idée (Swim & Hyers, 2009), elle a aussi su la remettre en cause. En se présentant comme complexe, la différence entre les sexes a attiré l'attention des recherches féministes nord-américaines dès 1970 (Wood & Eagly, 2010) et des psychosociologues, notamment avec les travaux d'Hurtig & Pichevin (1985). L'intérêt était de questionner l'asymétrie entre les sexes et de déplacer le regard pour mettre en perspective les variabilités interindividuelles, en particulier pour le groupe femmes (Hurtig & Pichevin, 1982). Ces réflexions mettent en lumière que la « dissemination of scientific knowledge is not uninterested and neutral but involves a strategic and political dimension; bits and pieces of science can be used to justify the status quo or to promote social change » (Kronberger, 2015, p. 367). En effet, s'appuyer sur des arguments essentialistes vient maintenir le *statu quo* entre femmes et hommes quand, à l'inverse, montrer l'aspect construit de ces différences permet plutôt d'engager un changement social ou, du moins, de remettre en cause le *statu quo*. D'ailleurs, il peut être intéressant de souligner la concordance temporelle entre les travaux qui questionnent l'asymétrie entre les sexes et l'émergence des politiques éducatives. Enfin, le débat entre nature et culture se cristallise, dans ces recherches, autour des notions de sexe et de genre, où « the term « sex » designates female and male categories [...], the term « gender » refers to the meanings that individuals and societies ascribe to males and females » (Wood & Eagly, 2010, p. 630). Pour autant, l'articulation des réflexions féministes et psychosociales dépasse cette

conception simpliste du sexe : la variable sexe devient une variable psychologique construite et se veut, dans cette acception, sociale (Hurtig & Pichevin, 1985).

b. Le genre en éducation : penser les rapports sociaux entre les sexes

Au regard de ces définitions, nous privilégierons le terme de sexe à celui de genre, nous intéressant aux stéréotypes apposés sur les catégories femmes-hommes. Nous envisageons le fondement de la différence entre les sexes comme « a social reading of biological sex » (Pichevin & Hurtig, 2007, p. 450), où les corps des femmes et des hommes s'envisagent comme supports physiques de structuration des relations entre les deux catégories (Héritier, 1996). Quant au concept de genre, celui-ci se réfère aux catégories féminin-masculin, qui délimitent ce qui est culturellement admis pour les femmes et les hommes, et correspond ainsi à un processus dynamique qui met en exergue les rapports asymétriques entre sexes (Pichevin & Hurtig, 2007). Plus encore, le genre permet d'envisager comment les cultures construisent des normes et attentes spécifiques sur les comportements, rôles et activités de ce que doit être une femme et un homme (Sczesny et al., 2019). Et c'est bien en considérant les divergences spatiales et/ou temporelles que l'examen des constructions sociales peut se faire. Si d'un contexte, d'une époque à l'autre, femmes et hommes ne sont pas pensés de la même manière, c'est que l'origine de ces différences se veut davantage sociale que naturelle (Bosak et al., 2018 ; Eagly et al., 2019 ; Sczesny et al., 2008).

Depuis 1990 en France, les études sur le genre sont intégrées au champ éducatif et visent à visibiliser les diverses manifestations de discrimination à l'égard des filles en contexte scolaire, via l'analyse des rapports sociaux de sexe (Dayer & Collet, 2014). Ce focus sur les filles soulève une interrogation : sont-elles les seules à subir des discriminations à l'école ? À l'évidence non, puisqu'elles bénéficient d'une meilleure réussite. Le concept de genre, en « fond[ant] une politique tantôt libérale d'égalité, tantôt radicale de critique des normes » (Fassin, 2014, p. 40) a toute sa place dans le contexte scolaire. L'école est à la fois un lieu de transmission et de socialisation dans lequel les élèves apprennent les rôles sociaux qui correspondent à leur sexe, mais elle est aussi un espace d'émancipation (Klinkenberg, 2016). En définitive, « parce que c'est un lieu de socialisation, celle-ci peut contribuer à la naturalisation de l'ordre du monde où à sa dénaturalisation » (Fassin, 2014, p. 41). Il peut donc également être essentiel de

... rappeler que les rôles de sexe sont avant tout des modes relationnels qui varient selon les contextes dans lesquels les individus s'inscrivent. Ils n'appartiennent pas en soi aux individus, mais relèvent de la situation, et chaque individu, de chaque sexe, peut mobiliser des rôles qui relèvent traditionnellement du « féminin » et du « masculin » (Tostain, 2016b, p. 355).

Ipsa facto, si l'école promeut des rôles stéréotypiques, les élèves inscrits dans cette situation pourraient s'y conformer ; si elle tend à la dépasser, alors ils et elles pourraient mobiliser des rôles contre-stéréotypiques de leur sexe. C'est ici que se situerait l'enjeu du genre en éducation puisqu'il permet de rendre compte des rapports asymétriques qui se jouent et de dénaturiser leur existence (Marro, 2012). Ce concept ne se limite donc pas qu'aux filles, mais il paraît dissimuler la variabilité intra-sexe (Tostain, 2016b). Pour autant, il invite à une transformation des savoirs (Spear & da Costa, 2018), et les impulsions ministérielles s'en sont d'ailleurs saisies. L'intégration de ce concept dans les manuels scolaires des sciences de la vie et de la terre pour les lycéen.ne.s, la mise en place des ABCD de l'égalité et, plus récemment, « la préparation d'une circulaire destinée à imposer la mise en œuvre de la loi de 2001 qui stipule que chaque élève a droit à trois séances annuelles d'éducation à la sexualité » (Gallot & Pasquier, 2018, p. 5) sont des objets polémiques. S'agissant de l'ABCD de l'égalité,

... la mobilisation réussie contre la « théorie du genre » a permis de présenter la poursuite d'une lutte pour l'égalité femmes/hommes comme dangereuse pour les individus et, plus largement, pour la civilisation, parce qu'elle abolirait la différence entre les sexes [...]. La violence de la rhétorique des opposants aux « ABCD de l'égalité » est révélatrice [...]. Elle jette un discrédit durable sur la cause de l'égalité à l'école, sur celles et ceux qui la portent et sur les concepts mobilisés (Salle, 2019, p. 27).

C'est sur cette base que la prétendue « théorie du genre » s'est cristallisée dans le sens commun et dans les discours politiques, venant s'opposer aux savoirs scientifiques produits par les études sur le genre qui renvoient non pas à une théorie, mais à un champ de recherche spécifique (Barus-Michel & Molinier, 2014).

2.4. La formation comme objet psychosocial : un nouveau regard

L'égalité entre les sexes en éducation se situe au croisement, mais aussi dans un aller-retour continu, des sphères scientifique, politique (*cf.* Mansour & Morin-Messabel, 2011) et sociale. Les recherches en sciences humaines et sociales s'appuient sur les politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons pour étayer l'intérêt scientifique porté à cet objet, en même temps qu'elles nourrissent, ou devraient nourrir, les textes officiels (Kollmayer et al., 2016 ; Spear & da Costa, 2018 ; Stangor, 2009). Cependant, il semble que la formation initiale des PE à l'égalité des sexes reste un espace relativement peu investi (Murray & Maguire, 2007). Les recherches interrogent davantage les effets de la formation que son contexte et les interactions formateur.trice.s-formé.es qui s'inscrivent dedans (Collet, 2018 ; Pasquier, 2010 ; Petrovic, 2013b).

La psychologie sociale aurait tout intérêt à explorer ce contexte pour au moins deux raisons. Tout d'abord, notre discipline s'intéresse au sexisme depuis la deuxième moitié du 20^{ème} siècle et son appétence pour cet objet ne s'est pas tarie, comme en témoigne la multitude des études sur les stéréotypes liés au sexe (Swim & Hyers, 2009). Ces concepts psychosociaux étant au cœur des préoccupations éducatives (Babad, 2015), nous pouvons nous étonner que les chercheur.es n'aient pas investi ce champ d'application, d'autant qu'« au niveau de la lutte contre les discriminations liées au sexe, la psychologie sociale et ses travaux, sont ainsi au premier plan » (Tostain, 2016a, p. 165). Puis, les dispositifs de lutte contre les discriminations dans les médias peuvent faire écho aux injonctions des politiques éducatives quant à la déconstruction des stéréotypes, ces derniers étant pensés comme des « représentations négatives dont il faut se prémunir, des images déformées qui conduisent à des discriminations » (Seurrat, 2010, p. 107). Ce lien de causalité entre stéréotypes et discriminations se retrouve bien dans la formation à l'égalité femmes-hommes (Dhume, 2020).

Un autre point commun émerge entre la sphère médiatique et celle scolaire. Si « le « stéréotype » n'est pas clairement défini ; [qu']il existe un certain flou sémantique autour de ce terme » (Seurrat, 2010, p. 111), l'espace de formation révèle une méconnaissance de la notion (Pasquier, 2013a). Ceci constitue la visée de ce travail de thèse : interroger le concept de stéréotype au long de la formation des futur.es PE, mais également celui qui depuis quelques années incarne son contraire, et parfois son remède, à savoir le contre-stéréotype. Comment ces concepts psychosociaux traversent-ils le champ scientifique pour se retrouver au cœur du sens commun ? Cette interrogation nous semble d'autant plus cruciale que les recherches sur les stéréotypes se situent dans un contexte expérimental. Comment passons-nous de ce type d'investigation à une application dans le champ de l'éducation ? L'autre question sous-tendue par ce travail est la suivante : peut-on former aux stéréotypes et contre-stéréotypes ? Et si oui, comment ? Est-ce l'espace de formation qui apporte la notion de stéréotype aux PE en devenir ou bien puisent-ils et elles dans d'autres lieux pour fonder leur connaissance, leur appréhension, de cette notion ?

Le concept de stéréotype en traversant le domaine scientifique se retrouve propulsé dans un contexte social et politique spécifique : celui de l'éducation. Nous le percevons, ces questionnements nous amènent inévitablement à inscrire notre approche dans celle des représentations sociales (Moscovici, 2013a, 2013b) puisqu'« elle a d'emblée été conçue pour étudier comment le jeu de la science devient en partie le jeu du sens commun » (Moscovici & Hewstone, 1984, p. 546). D'autant que la connaissance du sens commun « se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale » (Jodelet, 1984, p. 366). De ces constats découle notre choix d'étudier la formation comme contexte d'éducation des

enseignant.es. Cette approche nous permet d'observer et de comprendre la manière dont « the circulation of knowledge from a core of experts or « virtuosi » into the wider mass public involves the transformation of abstract and conceptual ideas into more accessible images, metaphors, concrete objects and habitual practices » (Bauer & Gaskell, 1999, p. 165).

3. Résumé du premier chapitre

En partant des travaux psychosociaux qui s'intéressent aux stéréotypes de sexe à l'école, nous avons présenté la prédominance de l'approche sociocognitiviste et de la méthode expérimentale. Nous avons souligné l'intérêt porté par notre discipline aux situations d'apprentissage et d'évaluation, celles-ci étant teintées et impactées par les stéréotypes des enseignant.es, qui se répercutent sur le rapport au savoir, les performances et les choix d'orientation des élèves. L'identité des filles et des garçons se construirait à partir des stéréotypes qui leur sont attribués. Partant de là, nous avons relevé deux critiques majeures. La première, qui est aussi la plus récurrente, concerne le contexte de recherche. Les études menées sur le système scolaire tendent à privilégier la méthode expérimentale à la recherche écologique, alors que les espaces de classe « are complex environments not easily understood through one method or one source of information » (Ruzek & Pianta, 2015, p. 238). La seconde propose aux travaux de sortir des *seuls stéréotypes* pour intégrer d'autres facteurs explicatifs, ou compréhensifs, aux phénomènes observés (Tostain, 2016a, 2016b).

Cette première clarification faite, nous avons circonscrit notre objet de recherche. La formation initiale des PE à l'égalité entre les sexes se trouvant au carrefour de discours scientifiques et politiques, nous avons tenté d'illustrer la manière dont ces sphères communiquent. L'enjeu des formations réside dans la réduction des différences, des écarts de performance et des inégalités, simultanément qu'elles doivent favoriser la promotion de l'égalité. À ces ambitions, l'orientation des filles, et plus récemment des garçons, constitue une ligne directrice à laquelle s'ajoutent les stéréotypes et les discriminations. En un sens, si les enseignant.es doivent interroger les premiers, c'est pour mieux lutter contre les secondes. Dans cette perspective, nous avons introduit la notion de contre-stéréotype, celle-ci pouvant s'établir comme levier de l'égalité filles-garçons.

Puis, la mise en réflexion du concept de genre, dans les débats scientifiques et sociétaux qu'il suscite et dans son insertion nécessaire, mais problématique, au sein du système scolaire, nous a amené.es à éclairer nos choix terminologiques. À ce terme, nous privilégions celui de sexe qui « refers to the bodies of men and women, the medium and the mediator of social relationships between the sexes » (Pichevin & Hurtig, 2007, p. 450).

Enfin, en considérant les pistes de recherche actuelles, nous avons pu spécifier notre démarche. L'enjeu de ce travail est de saisir, à travers l'approche des représentations sociales (Moscovici, 2019b), la manière dont les notions de stéréotype et de contre-stéréotype sont appréhendées par les futur.es PE.

Chapitre 2 - Le stéréotype : un concept psychosocial en tension

Ce chapitre propose de contextualiser la notion de stéréotype en psychologie sociale, d'en retracer l'histoire et de saisir la manière dont les différentes approches la conceptualisent. Si « les études de psychologie sociale [...] utilisent [...] le concept de stéréotype dans sa déclinaison « préjugé », « réputation » » (Grandière, 2015, pp. 8-9), nous dépasserons cette conception uniforme de notre discipline et du stéréotype.

Cette théorisation nous permettra ensuite de revenir sur la manière dont les sciences humaines et sociales pensent les stéréotypes dans le système scolaire. En passant en revue les axes de recherche passés et actuels, nous expliciterons en quoi la notion de stéréotype nous paraît devenir consensuelle lorsqu'elle est appliquée à l'école.

1. Une notion polysémique dans la discipline

1.1. Un mécanisme sociocognitif ancré dans un vide social ?

Initialement, le stéréotype relève du « langage courant » (Seurrat, 2010, p. 109). Si nous nous référons au Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le terme de stéréotype existerait depuis 1796 et désignerait un « cliché métallique en relief obtenu, à partir d'une composition en relief originale (caractères typographiques, gravure, photogravure, etc.), au moyen de flans qui prennent l'empreinte de la composition et dans lesquels on coule un alliage à base de plomb ». Il faudra attendre 1922 et la publication de *Public Opinion*, écrit par Lippmann, pour que les stéréotypes soient intégrés au savoir expert. Lippmann (1922) va largement s'appuyer sur la définition liée à l'imprimerie pour penser ces mécanismes. Cette conceptualisation des stéréotypes fera de Lippmann le précurseur d'un concept qui ne cessera de s'expandre en psychologie sociale et qui traversera la communauté scientifique pour finalement se retrouver au sein même du sens commun (Devine & Sharp, 2009). Bien que la conceptualisation du stéréotype demeure floue et polémique, les évolutions disciplinaires ont contribué à sa simplification (Stangor, 2009). Nous ne pouvons ainsi faire abstraction de son origine ; c'est pourquoi nous devons partir de Lippmann (1922) pour retracer et saisir son historicité.

Dans leur première acception psychologique, les stéréotypes correspondent à des images stockées en mémoire qui vont influencer nos perceptions et interprétations du monde (Lippmann, 1922). Ce lien entre perceptions et stéréotypes est largement repris en psychologie sociale (Devine & Sharp, 2009). En tant que projection d'idées déjà encodées, les stéréotypes constituent une aide pour appréhender notre milieu puisqu'ils permettent de simplifier un environnement complexe (Whitley & Kite, 2013). Les stéréotypes sont ici envisagés à travers leur fonction d'économie cognitive (Lippmann, 1922), et cette première appréhension continue

d'habiter les multiples définitions de ce concept (cf. McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Nous pouvons en convenir, considérer la singularité des choses représente une charge cognitive importante ; les stéréotypes réduiraient cette charge en favorisant une perception globale, typique des choses (Salès-Wuillemin, 2006). Nous le voyons par le langage que nous utilisons, les stéréotypes sont pensés comme des mécanismes cognitifs (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Rien ne laisse alors présumer qu'ils revêtent un caractère négatif. Au contraire, ils permettent de se repérer, de comprendre et de donner du sens (Salès-Wuillemin, 2006). Pourtant, la fonction simplificatrice des stéréotypes les résumerait à n'être que de simples biais perceptifs (Spears, 2002). Cette conception abonde dans la sphère scientifique, où « stereotypes are not so much aids to understanding but aids to misunderstanding » (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002, p. 4). Si « Lippmann ne considère [...] pas le stéréotype de manière négative » (Seurraat, 2010, p. 110), ce rapprochement entre stéréotypes et biais se dessine en filigrane dans son ouvrage. Notre perception ne serait pas infaillible, c'est-à-dire qu'elle ne reflèterait pas la réalité, mais la transformerait (Lippmann, 1922). Et cette transformation ne s'opère pas au hasard. L'utilisation du terme biais illustre combien les stéréotypes guideraient notre attention sur ce qui corrobore nos attentes, confirmant ainsi nos images stockées (Brown & Turner, 2002). En outre, une opposition entre la raison et les stéréotypes émerge. Ces derniers imposeraient un caractère des choses avant même d'avoir usé de notre intelligence (Lippmann, 1922), ce qui traduit une vision assez péjorative des stéréotypes. S'ils sont une aide, ils semblent l'être au détriment de notre capacité de raisonnement.

Décrits initialement comme peu conscients, figés et stables (Lippmann, 1922), les stéréotypes sont désormais conçus comme étant automatiques, inflexibles, imperméables et incontrôlables (Blair, 2002). Cette manière de considérer les stéréotypes perdure dans le temps et est reprise par tout un pan de la psychologie sociale, notamment par l'approche sociocognitive (Spears, 2002). Les recherches sur les stéréotypes tendent à souligner leur caractère automatique (Rivers et al., 2020), et il devient légitime de s'interroger sur le caractère dont il est question. Quand les stéréotypes sont réduits à de simples mécanismes cognitifs, leur automaticité repose sur leur activation (Blair & Banaji, 1996), mais également leur application (Devine & Sharp, 2009). Face à un stimulus particulier, les stéréotypes s'activeraient spontanément puis s'appliqueraient directement audit stimulus. En un sens, ils ne seraient qu'une simple réponse à une stimulation. Pour Blair & Banaji (1996), notre perception est déterminée par l'accessibilité d'une catégorie mentale : plus une catégorie est accessible, plus notre perception est influencée par les attributs qui reposent sur cette dernière. Dans leur expérience de 1996, ces auteures ont montré que les stéréotypes associés aux sexes sont activés automatiquement chez les participant.es, et les temps de réponse en fourniraient la preuve, les associations stéréotypiques étant plus rapides comparativement à celles neutres ou contre-stéréotypiques.

Dans les derniers propos développés se pose la question du lien que les stéréotypes entretiennent avec les catégories mentales, ce qui implique plus largement la catégorisation. L'activation et l'application des stéréotypes sont considérées comme le « fit between the stimulus and the category » (Brown & Turner, 2002, p. 72). Dès lors, « social categories impose themselves upon observers » (Yzerbyt & Rocher, 2002, p. 38), et les personnes ne sont plus que de simples « passive perceivers » (*op. cit.*). Néanmoins, si la catégorisation est pensée comme un processus spontané, celle-ci, pour avoir lieu, doit bien rendre compte de la préexistence de connaissances particulières (McGarty, 2002). En d'autres termes, si nous sommes capables de différencier les choses, c'est bien parce que nous disposons d'un savoir antérieur, d'images déjà encodées (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Lippmann (1922) allait jusqu'à penser que nos stéréotypes orientaient notre perception des différences et des similitudes. Au-delà de savoir lequel précède l'autre, nous pouvons interroger le rôle des stéréotypes dans la catégorisation. Dans les deux manières d'appréhender cette relation, il apparaît une distinction. Dans la première, les éléments sont mis ensemble dans une même catégorie parce qu'ils apparaissent cohérents entre eux. Dans la deuxième, la similitude perçue entre deux éléments permettrait de valider les stéréotypes, confirmant ainsi leur rôle de biais perceptifs.

Lippmann (1922) ne restreint pas les stéréotypes à n'être que des biais perceptifs qui nous parviennent de façon inconsciente. Leur activation et application dépendraient de notre manière de concevoir l'environnement qui nous entoure. Les stéréotypes sont donc dans un double entre-deux : entre inconscient et conscient, d'une part, et entre automaticité et malléabilité, de l'autre (Devine & Sharp, 2009). Le premier continuum rend compte d'une distinction entre les stéréotypes implicites, i.e. avoir connaissance de, et explicites, i.e. adhérer à (Plante et al., 2010). Autrement dit, nous pouvons avoir connaissance des stéréotypes sans adhérer à ces derniers. Le niveau implicite paraît être davantage ancré dans l'approche sociocognitive (Semin, 2008), témoignant d'un mécanisme de l'ordre du réflexe (Kumar et al., 2015). Ce niveau traduirait une connaissance et une intériorisation des stéréotypes (Vescio et al., 2009). Les stéréotypes ne seraient alors qu'un traitement de l'information, sociale, qui nous parvient (Semin, 2008). Par exemple, Passolunghi et al. (2014) ont pu mettre en exergue des associations implicites en mathématiques plus fortes chez les femmes que chez les hommes : parce que les femmes représentent un groupe stigmatisé dans cette matière, elles associent davantage les hommes aux mathématiques. Cette étude permet d'étayer la connaissance d'un stéréotype, mais également son internalisation. Les résultats obtenus par Huguet & Régner (2009) vont dans ce sens : si les participantes pensent les compétences géométriques des filles plus élevées que celles des garçons, elles sous-estiment pourtant leurs performances vis-à-vis de celles de leurs homologues masculins. Bien qu'elles n'adhèrent pas au stéréotype selon lequel les garçons seraient meilleurs en mathématiques, elles ont tout de même conscience de ce dernier et ont fini

par l'intégrer, en se sous-estimant. Dans la même lignée, la recherche menée par Morin-Messabel et al. (2017) révèle que les filles, comparativement aux garçons, pensent la tâche de géométrie comme étant plus difficile, alors même qu'elles l'ont surperformée. Paradoxalement, cette intériorisation se retrouve dans le versant explicite, qui renvoie à l'adhésion aux stéréotypes. En s'intéressant à des étudiantes inscrites dans une filière mathématique, Bonnot & Croizet (2007) ont démontré que ces dernières adhèrent, dans une relative mesure, au stéréotype négatif attribué aux femmes dans cette discipline, malgré leur appartenance à cette dernière. En définitive, elles semblent avoir internalisé le stéréotype qui repose sur les femmes, en même temps qu'elles y adhèrent. Ce niveau explicite paraît être plus ancré dans le social pour deux raisons. La première est que l'adhésion aux stéréotypes est plus tardive chez les enfants, ce qui peut indiquer qu'elle s'élabore dans le temps, mais également selon le contexte familial et scolaire, par exemple, dans lequel ils et elles se trouvent (Kurtz-Costes et al., 2014). La deuxième est que l'adhésion peut être rejetée socialement, notamment lorsque des normes égalitaires sont en place (Kumar et al., 2015). Enfin, le deuxième continuum qui va de l'automatisme à la malléabilité des stéréotypes n'a pas été négligé par les recherches psychosociales. Ces dernières ont d'ailleurs reconnu la flexibilité des stéréotypes (Brown & Turner, 2002). La revue de littérature souligne ainsi que l'automatisme des stéréotypes peut être modulée par notre volonté de les corriger ou de les supprimer (Blair & Banaji, 1996), la motivation des personnes (Sassenberg & Moskowitz, 2005), notamment via l'induction de buts égalitaires ou l'individualisation (Devine & Sharp, 2009), le contexte (Martinot et al., 2008 ; Martinot et al., 2012), mais également par la production ou la présentation de contre-stéréotypes (Lai et al., 2014). Ainsi, les stéréotypes ne seraient ni inévitables, ni pleinement automatiques puisque les intentions, buts et tâches peuvent les moduler.

1.2. Penser le social : les enjeux intergroupes et contextuels

Les travaux psychosociaux ont ainsi participé à véhiculer l'idée selon laquelle Lippmann (1922) cantonnait les stéréotypes à des images figées en mémoire (Spears, 2002) qui s'activaient instinctivement. Cette brève définition ne reflète pas entièrement sa pensée. L'héritage laissé par Lippmann (1922) va bien au-delà d'une simple réponse mécanique induite par un processus cognitif. Nous pourrions dire que considérer les stéréotypes sous ce seul angle ne serait que la face visible de l'iceberg (Semin, 2008). Il est d'ailleurs fascinant de voir comment les neurosciences tentent de se saisir de ce concept (Devine & Sharp, 2009), alors même que plusieurs recherches psychosociales soulignent les limites d'une conception individuelle et cognitive (cf. Klein et al., 2008). Si nous prêtons attention à *Public Opinion* (Lippmann, 1922), et le titre nous paraît être suffisamment évocateur, nous voyons émerger des enjeux plus sociaux, voire identitaires.

« Les stéréotypes résultent d'une construction sociale » (Tostain, 2016a, p. 164). Cette idée, déjà présente chez Lippmann (1922), situe les stéréotypes dans le corps même de nos traditions. Les stéréotypes ne seraient pas neutres ; ils renvoient à la projection que nous avons du monde, projection elle-même inscrite dans un cadre socioculturel (Lippmann, 1922). Cette conception laisse entrevoir la fonction de transmission des stéréotypes, où ils sont envisagés comme des croyances partagées socialement (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Ils s'acquièrent au cours de notre socialisation (Avigdor, 1953) et nous parviennent à travers une « second-hand information conveyed on TV, in newspapers, advertising, movies, novels, fairy tales, jokes, pictures, and conversation with other people » (Fiedler et al., 2008, p. 113). Les stéréotypes constituent une influence centrale puisqu'ils font partie intégrante de notre vie sociale (Lippmann, 1922) et de l'idéologie en présence (Lehmans, 2018 ; Moscovici, 1984). Nous pourrions être tentés d'interpréter le partage des stéréotypes comme une forme de consensus, une vision commune diffusée par la société (Klein et al., 2008). Au-delà d'être des croyances partagées, les stéréotypes sont des croyances normatives (Grandière, 2015). Ils constituent un apprentissage et une prescription des comportements à adopter selon le groupe dans lequel les personnes s'insèrent (Reinhard et al., 2017). *Ipsa facto*, les stéréotypes relèvent d'un référentiel commun et mettent en jeu les normes d'une culture, d'une société (Lyons et al., 2008).

Le travail de Lippmann (1922) soulève bien des enjeux identitaires : nous percevons les choses au prisme de nos habitudes, par la position que nous occupons et souhaitons conserver dans notre société. Les stéréotypes sont ainsi considérés comme des processus sociaux qui rendent compte des relations intergroupes et qui participent à leur régulation, en fondant une frontière entre altérité et identité (Grandière, 2015). Les stéréotypes prennent corps à travers un jeu de dissemblance et de similitude qui s'applique à l'exogroupe : il est à la fois différent de *nous*, mais ses membres sont similaires (Doise, 1984). L'exogroupe devient l'autre et cette altérité peut s'établir dans un rapport de hiérarchie, impliquant une relation de domination (Joffe, 2004). Les catégories femmes-hommes en sont un parfait exemple. Les stéréotypes permettent de maintenir une identité sociale positive, ainsi que le *statu quo* (Vescio et al., 2009). Ce rapport de domination induit « l'élaboration quasi-symétrique (en miroir) des stéréotypes attachés au groupe dominant et dominé, le point d'ancrage étant toujours le groupe dominant » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 88). Conformément aux théories de l'identité sociale et de l'autocategorisation, les stéréotypes peuvent agir comme des marqueurs d'une comparaison sociale entre deux groupes (Spears, 2002). Cette comparaison favoriserait l'émergence d'une « identité dominante » (Joffe, 2004, p. 96). C'est donc en considérant le rôle des stéréotypes dans la comparaison que nous pouvons appréhender la construction des groupes dominants et dominés : parce que les stéréotypes ont une valence, ils permettent aux groupes d'acquérir et de maintenir un statut.

Conjointement, « l'imputation de stéréotypes à un groupe de personnes conduit souvent à un phénomène d'essentialisation de ce groupe » (Lorenzi-Cioldi & Buschini, 2004, p. 289). Là encore, nous retrouvons les traces du travail de Lippmann (1922) pour qui les stéréotypes sont dans un rapport étroit avec les qualités naturelles. Pour autant, si les stéréotypes engendrent l'essentialisation, « naive theories may have a strong impact on the formation of new stereotypes » (Yzerbyt & Rocher, 2002, p. 53). Ce serait donc à partir de nos croyances essentialistes que nos stéréotypes se formeraient ; ils ne peuvent s'activer et s'appliquer à un groupe que s'ils sont déjà établis. En d'autres termes, « on ne peut stéréotyper si l'on ne possède pas d'abord une – ou plusieurs – théorie(s) sur ce qui fonde un groupe et sur ce qui le différencie des autres groupes et permet de le concevoir comme une entité clairement identifiée » (Schadron, 2006, p. 3). Pour exemplifier cela, nous pouvons prendre appui sur les stéréotypes associés aux hommes et aux femmes. Alors que ceux attribués aux hommes reposent sur des qualités agencives, ceux associés aux femmes sont de l'ordre du relationnel (Eagly et al., 2019 ; Sczesny et al., 2019), et les deux sont diamétralement opposés. La formation des stéréotypes implique donc un contenu, matérialisé par nos théories naïves (Yzerbyt & Rocher, 2002), où la forme et le fond sont intrinsèquement liés. Plus encore, le rôle de l'essentialisation dans les relations intergroupes est bien connu. En rendant le groupe entitatif (Doise, 1984), les stéréotypes lui confèrent une identité collective, qui sera perçue comme étant un fait de nature (Lorenzi-Cioldi & Buschini, 2004 ; Wood & Eagly, 2010), et effacent la spécificité de chaque membre. En parallèle, « l'essentialisation renforce l'impact d'un stéréotype sur les personnes qui en font l'objet » (Schadron, 2006, p. 13). Cependant, la formation des stéréotypes émerge particulièrement pour les groupes qui sont pensés comme naturels (Yzerbyt & Rocher, 2002).

Nous pouvons alors nous interroger sur ce qu'il en est lorsque nous n'adhérons pas aux théories essentialistes et qu'au contraire nous pensons les choses sous l'angle des constructions sociales. D'autant que l'activation et l'application des stéréotypes n'étant pas automatiques, il y a fort à parier que leur formation, processus qui les précède, n'ait rien de mécanique. Cette manière de considérer les stéréotypes nous permet de les extirper d'une conception purement cognitive (Semin, 2008), et de les intégrer pleinement au cœur de problématiques contextuelles et identitaires, qui sont elles-mêmes porteuses d'enjeux sociaux et sociétaux (Doise, 2004). En effet, « people do not handle information in a social vacuum » (Yzerbyt & Carnaghi, 2008, p. 37). D'ailleurs, selon le type de culture (e.g. individualiste vs collectiviste), les stéréotypes ne vont pas s'exprimer de la même manière (Fiske et al., 2009). Plus encore, si nous tenons compte du contexte et des enjeux identitaires, nous conviendrons que les individus sont porteurs de plusieurs identités (Doise, 1984), et donc singuliers. Cette singularité serait l'expression d'une diversité (Devine & Sharp, 2009). Dès lors, qu'en est-il des stéréotypes lorsque nous prêtons

attention aux différentes facettes de chaque membre d'un groupe ? Nous pouvons penser que le manque d'entitativité perçue ne favoriserait pas l'émergence des stéréotypes (Schadron, 2006).

Pour asseoir le caractère social des stéréotypes, nous pouvons noter qu'ils s'inscrivent dans des enjeux communicationnels (Douglas et al., 2008). Afin d'établir un référentiel commun, de faciliter la compréhension de notre discours et de maintenir un lien, nous aurions tendance à privilégier des informations stéréotypiques lorsque nous communiquons avec des personnes avec qui nous avons, justement, peu d'attaches (Lyons et al., 2008). Bien que cette tendance puisse être moins présente lors des discussions que nous engageons avec les personnes qui nous sont proches (*ibid.*), elle peut se manifester si nous pensons que l'information stéréotypique est partagée par les membres de notre groupe (Yzerbyt & Carnaghi, 2008). En résumé, les stéréotypes se communiquent pour créer du lien, rendre notre propos intelligible, sans pour autant incarner une condition *sine qua non* à ces effets (Fiedler et al., 2008). Ainsi, le stéréotype a également une fonction d'explication (Salès-Wuillemin, 2006). Il « agit alors comme un outil de régulation dans une société, ayant ce qu'il faut de connu et de stable pour ne pas émouvoir et inquiéter, et de souple pour accueillir la nouveauté et l'adapter » (Grandière, 2015, p. 10). Dans cette perspective, la formation des stéréotypes n'est pas envisagée comme une représentation erronée, mais plutôt comme un effort groupal pour expliquer le monde et les relations sociales (Haslam et al., 2002). Les individus jouent un rôle actif dans la mise en sens de leur environnement (Yzerbyt & Rocher, 2002) : ils vont faire appel aux théories et connaissances antérieures afin d'appréhender les nouvelles informations auxquelles ils font face (McGarty, 2002). En parallèle, les stéréotypes nous donnent à voir la manière dont un groupe pense et comprend le monde (Brown & Turner, 2002). Les stéréotypes permettent donc d'approcher une relative réalité (Grandière, 2015), réalité qui peut évoluer, se modifier selon les instants de vie d'un groupe et les enjeux en présence (Haslam et al., 2002).

Un virage théorique semble se concrétiser dès 1954 avec la parution de *The Nature of Prejudice* d'Allport (Stangor, 2009), et les définitions proposées remplaceront petit à petit celles élaborées par Lippmann. L'affirmation est sûrement excessive, mais le titre ne nous paraît pas sans effet. Alors que Lippmann intégrait les stéréotypes dans l'opinion publique, tout nous laisse penser qu'Allport (1954) s'intéressait aux stéréotypes au prisme des préjugés, ancrant son travail dans une tradition disciplinaire qui l'a précédé. Peu de temps avant la parution de cet ouvrage, Avigdor écrivait que « l'étude des stéréotypes est indispensable à la compréhension du problème plus général des préjugés, dont ils constituent un aspect important » (1953, p. 154). L'auteure précise alors que :

... depuis une vingtaine d'années, un nombre croissant de recherches ont été consacrées, aux États-Unis surtout, à l'étude des préjugés. Cependant, la plupart des psychologues qui

entreprennent ces recherches sont d'avis que la genèse des préjugés communs à un groupe donné ne rentre pas dans le domaine de la psychologie sociale, mais est du ressort de l'histoire ou de l'anthropologie (*op. cit.*).

Un lien inextricable s'établit et se renforce peu à peu entre stéréotypes et préjugés. Si les stéréotypes perpétuent les préjugés (Jost & Hamilton, 2005), ils viendraient également les confirmer (Salès-Wuillemin, 2006). Cette relation, largement conceptualisée par Allport (1954), paraît prendre corps dans une équation plus globale où les stéréotypes seraient les premiers maillons d'une chaîne, soutenant les préjugés et conduisant aux discriminations (Stangor, 2009). La notion de stéréotype a suscité un engouement certain pour notre discipline. Et il s'agissait de « dénoncer presque exclusivement ses conséquences négatives, comme la discrimination » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 78). Cette idée selon laquelle le stéréotype est inhérent aux problématiques intergroupes, aux rapports de domination en jeu et provoque inéluctablement des comportements discriminatoires est fortement admise (Schadron, 2006), bien qu'elle fasse l'objet de critiques (Tostain, 2016a). De même, les accusations qui reposent sur les stéréotypes sont parfois relativisées puisque « thoughts and feelings do not exclude, oppress, and kill people; behavior does » (Fiske et al., 2009, p. 256).

En s'inscrivant dans cette tradition de recherche, Allport (1954) caractérise les stéréotypes par leur imprécision et leur généralisation excessive, ce qui les rendrait négatifs et faux (Eagly & Diekmann, 2005). Qu'en est-il des stéréotypes positifs ? Pour Stangor, « although they can be positive, stereotypes are primarily negative » (2009, p. 2), pour deux raisons. La première étant qu'il y aurait fort à parier que si nous demandions aux personnes d'énoncer de manière spontanée des stéréotypes sur des groupes sociaux, ceux-ci seraient péjoratifs (*ibid.*). La deuxième est que selon lui, « if we express positive stereotypes, it is assumed that we hold the negative ones, too » (*ibid.*, p. 2). En conséquence, si les stéréotypes positifs sont pris en considération par la revue de littérature, ils sont imbriqués à ceux négatifs, plus saillants socialement. Ce point de vue n'est pas nécessairement adopté par l'ensemble des chercheurs. Les stéréotypes n'auraient de conséquences néfastes que lorsque nous les appliquons aux membres d'un groupe et qu'ils ou elles les internalisent (Swim & Hyers, 2009). Ainsi, « the application of those stereotypes can have positive or negative consequences, but that assessment is largely a political judgement » (McGarty, Spears & Yzerbyt, 2002, p. 193). En caractérisant les stéréotypes comme étant foncièrement mauvais, la psychologie sociale adopte-t-elle un jugement politique ? Il semble en tout cas qu'elle prenne part aux différents débats sociaux en termes de droits, de « lutte contre les discriminations » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 78), alimentant les diverses formes de militantisme sur ces problèmes sociaux et sociétaux, se faisant ainsi la garante d'un devoir d'égalité (Pratto et al., 2008). Cet intérêt massif pour les

stéréotypes, les préjugés et les discriminations n'est pas sans lien avec une volonté d'améliorer les relations intergroupes (Fiske et al., 2009), et il n'est que peu étonnant que les études psychosociales sur les stéréotypes s'attachent à saisir les diverses stratégies pour les réduire.

1.3. Une interface entre croyances et connaissances

D'abord terme technique issu de l'imprimerie, le stéréotype est ensuite devenu un concept psychologique, avant de revenir, *in fine*, dans son berceau initial : celui du sens commun. Ce voyage n'est donc pas à sens unique, mais constitue un aller-retour incessant entre deux sphères, parfois pensées comme opposées (Kronberger, 2015). Inscire notre réflexion dans la théorie des représentations sociales nous engage à postuler que ce voyage n'est jamais dans l'extériorité, mais qu'au contraire, la frontière entre science et sens commun est bel et bien poreuse (Moscovici & Hewstone, 1984). Par ailleurs, bien que les stéréotypes soient parfois démarqués des représentations sociales, il nous paraît que « such definitional efforts are generally inconclusive » (Bauer & Gaskell, 1999, p. 173), tant les deux entretiennent des liaisons.

Un point de rupture émerge toutefois lorsque les stéréotypes sont conceptualisés sous l'angle de la cognition sociale (Schaller & Latané, 1996). Le fait que « le corps de travaux sur la cognition sociale étudie la cognition comme processus non social » (Moscovici, 2013a, p. 172) s'avère problématique. Plus encore, en analysant le traitement et le tri de l'information (Moscovici & Hewstone, 1984), cette approche décontextualise ces opérations mentales de l'environnement de l'individu, comme s'il répondait de manière passive à une information dénaturée de significations (Sammüt et al., 2015). L'individu perd ici son statut de « sujet social » (Moscovici, 2013b, p. 32). Par ailleurs, la cognition sociale « s'intéresse aux biais, aux actes manqués de la pensée, aux erreurs de raisonnement de l'homme ordinaire » (Moscovici, 2013a, p. 172). Alors même que les stéréotypes sont des croyances (Swim & Hyers, 2009), ils sont réduits à n'être que des biais perceptifs. En invitant les chercheur.es à revitaliser les stéréotypes, Semin (2008) propose que leur place réside dans « the context of social interaction and communication and not in the head, as mainstream social cognition has allocated it » (p. 13). Il nous paraît que les contenus des stéréotypes ne peuvent être totalement indépendants des représentations sociales si nous considérons que « la plupart des croyances, si ce n'est toutes, se composent de représentations » (Moscovici, 2013b, p. 44). Cette liaison permettrait d'ailleurs de les réintégrer pleinement dans le monde social (Joffe & Staerklé, 2007).

L'approche des représentations sociales offre un point de vue systémique à la connaissance, où l'individu est

... inscrit dans une situation sociale et culturelle définie, ayant une histoire personnelle et sociale. Ce n'est pas un individu isolé. Le sujet social, en tant qu'il est membre d'un groupe,

se trouve défini par ses valeurs, modèles, traditions de savoir, normes (Jodelet, 2015, p. 27).

Ce caractère profondément social tient du fait que la connaissance émerge et se transforme dans les interactions (Psaltis, 2015), au travers de processus communicationnels (Marková, 2000). Les représentations sociales sont le résultat d'une construction et d'une mise en sens (Sammut et al., 2015). Elles s'inscrivent dans un cadre historique, culturel, social, politique, et économique (Wagner et al., 1999), dans lequel les personnes et groupes jouent un rôle actif (Moscovici & Vignaux, 1994). Le contenu des représentations sociales est ainsi pris dans des dynamiques spatiales et temporelles, dans lesquelles la connaissance va émerger et se modifier (Jovchelovitch & Priego-Hernández, 2015). Les stéréotypes semblent bien partager un espace commun avec les représentations sociales, lien d'autant plus étayé par Schaller & Latané (1996) pour qui les stéréotypes ont un caractère partagé, sans pour autant refléter une unanimité absolue. À l'image des représentations sociales, ils sont inscrits dans une culture donnée, dans des communications et leur contenu est tout aussi mouvant (Joffe & Staerklé, 2007). Rattachés aux phénomènes idéologiques, les stéréotypes ont des « effets sur la circulation et la modification des savoirs » (Lehmans, 2018, p. 247), « ils expriment une représentation sociale qu'individus et groupes se forment pour agir et communiquer » (Moscovici, 1984, p. 7). Puis, nous avons mentionné la fonction d'explication des stéréotypes. Cette mise en sens du monde social répondrait à une fonction cognitive alors même que « les recherches réalisées s'inscrivent dans ce que l'on nomme l'étude du « sens commun », c'est-à-dire les théories explicatives élaborées par les individus pour appréhender la réalité sociale » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 84). Il nous semble que l'origine de nos théories, qui relève de nos croyances et connaissances, est tout autant sociale que la réalité que nous souhaitons saisir (Moscovici, 2019b). D'ailleurs, si les stéréotypes font partie du sens commun (Billig, 1984), nous pouvons interroger les recherches qui les limitent à n'être qu'un mécanisme cognitif, quand la connaissance du sens commun se veut être « socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1984, p. 366).

Arrêtons-nous un instant sur ce rapprochement entre sens commun et stéréotypes. L'idée selon laquelle le savoir profane ne répond à aucune logique a été largement véhiculée : sa pensée serait erronée, irrationnelle, ses croyances seraient stéréotypées (Moscovici, 2013a ; Moscovici & Hewstone, 1984). En un mot, sa connaissance ne pourrait être que tronquée, et « lorsque certains disent que le sens commun est banal et stéréotypé, c'est qu'ils se posent en qualité de lointains observateurs » (Moscovici, 2013b, pp. 60-61). Nous pourrions supposer que résumer le sens commun à une pensée stéréotypée n'est pas une association flatteuse. Le sens commun et les stéréotypes semblent cependant souffrir de la même image dépréciative, qui incarnerait leur dénominateur commun. En opposant le savoir naïf et les stéréotypes à la pensée scientifique,

tout se passe comme si cette dernière y était étrangère et qu'elle répondait à une logique implacable, une rationalité sans faille. Toutefois, le lien entre science et sens commun est établi (Moscovici, 2019b), au même titre que la science se doit d'assumer le rôle qu'elle a joué et continue de jouer dans la diffusion de croyances stéréotypées (Grandière, 2015 ; Moscovici, 1999). À titre d'exemple, nous pouvons de nouveau évoquer, sans nous attarder dessus, comment la science, en fournissant des arguments essentialistes sur les différences entre femmes et hommes, a constitué un terreau aux stéréotypes liés au sexe.

La distinction entre représentations sociales et stéréotypes répondrait à celle qui existe entre l'acte de nommer et celui d'étiqueter. Si la nomination comporte un caractère représentationnel et est donc marquée par le social, l'étiquetage serait le fruit d'un processus cognitif qui consiste en l'attribution de traits à un groupe spécifique (Moscovici, 1999). L'association des traits de douceur, de sensibilité, d'altruisme au groupe des femmes serait impossible si nous ne disposions pas déjà d'une représentation particulière de ce groupe. De plus, le stéréotype servirait à catégoriser, classifier, rendre homogène (Billig, 1984). Cette classification se réalise-t-elle de manière arbitraire, indépendamment d'enjeux sociaux ? Si tel est le cas, nous pouvons nous demander pourquoi telle étiquette se retrouve sur tel groupe et non sur un autre (Schaller & Latané, 1996). Mais également pourquoi l'étiquette apposée à un groupe en particulier va varier selon le groupe et le contexte dans lequel l'interaction prend corps. La classification étant présente au sein des représentations sociales (Jodelet, 1984), ceci soulève l'interrogation suivante : comment cette opération peut-elle être porteuse de sens dans les représentations sociales et insignifiante dans les stéréotypes ? En considérant que la différenciation est marquée par les stéréotypes, il est d'autant plus étrange de les considérer comme vides de sens. En outre, si l'acte de nommer « cristallise l'existence du groupe, son identité différente pour ainsi dire » (Moscovici, 1999, p. 87), que pouvons-nous dire des propos de Billig lorsqu'il exemplifie l'étiquette à travers les distinctions « « blanc »/« noir », « français »/« allemand », « homme/femme » » (1984, p. 466) ? Ceci peut se révéler quelque peu dilemmatique. Par exemple, *homme* et *femme* sont bien des noms, en même temps qu'ils sont devenus une étiquette. Le fait d'être étiqueté.e comme femme ou homme nous confèrera, par ailleurs, une identité particulière. Nous pouvons alors proposer que l'étiquette et le nom partagent un espace commun dans l'identité, mais que l'étiquette peut, à plusieurs égards, être plus éphémère que le nom (Moscovici, 1999). Nous reconnaissons déjà que les stéréotypes ne sont pas nécessairement formés, activés et appliqués, de même que nous soulevions leur caractère mouvant. *A contrario*, l'acte de nommer implique une représentation sociale (*ibid.*). En d'autres termes, le nom *femme* comporte inéluctablement une représentation sociale qui va, d'une certaine manière, le matérialiser, mais les étiquettes ne sont pas une condition *sine qua non* à l'existence de ce groupe. Il nous paraît alors que, dans son article, Moscovici (1999) critique

davantage la façon d'étudier les stéréotypes que la notion en elle-même, celle-ci étant déjà intégrée aux représentations sociales (Moscovici & Vignaux, 1994).

Ce terrain partagé va plus loin encore. Alors que nous produisons des représentations sociales pour « rendre familier ce qui nous est étrange » (Moscovici, 2013b, p. 38), les stéréotypes nous permettent également de « saisir les événements, les personnes, pour les resituer dans le connu, pour les intégrer dans un schème existant » (Grandière, 2015, p. 10). Par ailleurs, « ce que l'on nomme préjugé ou stéréotype est censé stipuler, de la même façon, les traits synthétiques d'un groupe, d'une catégorie sociale, qui lui sont plutôt imposés de l'extérieur, sans présupposer une représentation sous-jacente des propriétés qu'elle sous-entend » (Moscovici, 1999, p. 88). Nonobstant, le contenu des stéréotypes implique, *de facto*, des représentations sociales (Joffe, 2015 ; Joffe & Staerklé, 2007). En effet,

... les représentations sociales [...] constituent des théories sociales générales qui donnent sens aux stéréotypes qui s'expriment à un niveau plus spécifique. En ce sens, le stéréotype exprime une représentation sociale qui en constitue le « substrat » en termes de signification (e.g. le stéréotype selon lequel les femmes sont moins disposées pour les matières scientifiques trouve sa « légitimité » dans des représentations sociales du masculin et du féminin) » (Dany et al., 2016, p. 4).

D'autant que les stéréotypes se forment à partir de croyances essentialistes (Lehmans, 2018) et qu'« essentialist representations function as an ideological resource, drawn from the body of collective, everyday knowledge » (Augoustinos et al., 2015, p. 339). Nous rejoignons ainsi Moscovici lorsqu'il critique l'essentialisme comme « principe cognitif de la distinction sociale » (1999, p. 90) et qu'il propose que cette forme de pensée repose davantage sur un « système plus vaste de description et d'explication qui implique divers savoirs populaires et des croyances fortement enracinées » (*op. cit.*).

Enfin, il nous semble que les thémata sont également pertinents dans l'appréhension du contenu des stéréotypes (Joffe, 2015). Les thémata peuvent revêtir plusieurs aspects : « « concepts-images » [...], « conceptions-premières » [...], « notions primitives » » (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 61). Les thémata sont la manifestation de la prégnance et de la longévité des représentations sociales : celles-ci ne connaissent pas de rupture, mais s'inscrivent dans des cadres et des discours qui nous ont précédés (Marková, 2000). S'ils permettent de comprendre la dualité sur laquelle se forment les stéréotypes (Joffe, 2015), c'est parce qu'ils renvoient à des pensées antinomiques, dans lesquelles les oppositions sont interdépendantes, ancrées dans notre culture, notre histoire (Moscovici & Vignaux, 1994). Ainsi, l'opposition femmes-hommes incarne un thémata (Héritier, 1996) qui

... va permettre de dériver un certain nombre de thémata conceptuels (homme = force ; femme = grâce), lesquels vont profiler sur la longue durée nos comportements, nos conduites et surtout nos images, mais aussi vont jouer comme « noyaux sémantiques » générant et organisant des régimes discursifs, des positionnements cognitifs et culturels (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 66).

Les thémata conceptuels dont il est question rendent compte, dans les relations femmes-hommes, d'un rapport hiérarchique, lui-même induit par notre culture, et qui permet à la fois de véhiculer les représentations sociales, mais également de maintenir le *statu quo* (Joffe, 2015). À la lumière de ces différentes lectures, nous prenons le parti selon lequel les contenus des stéréotypes s'établissent à partir des représentations sociales d'une culture donnée et vont délimiter le jeu des relations intergroupes (Joffe, 2015 ; Joffe & Staerklé, 2007 ; Schaller & Latané, 1996). *In fine*,

... ces similitudes nous poussent à penser que les recherches menées sur la dynamique des catégories et des stéréotypes tout comme celles menées sur la dynamique des représentations sociales pourraient trouver un mutuel profit à confronter leurs acquis et leurs interrogations (Moliner & Vidal, 2003, s. d.).

Nous venons de présenter la manière dont les stéréotypes sont, ou peuvent être abordés en psychologie sociale. Il convient d'interroger désormais la projection de ce terme dans le système scolaire. Finalement : qu'en est-il de son usage scientifique quand il se retrouve dans un champ social spécifique ?

2. Vers un consensus en éducation

2.1. L'omniprésence des stéréotypes

Alors qu'initialement les établissements scolaires français étaient non-mixtes, cette répartition des filles et des garçons au sein de l'école soulevait le problème de la ségrégation entre les sexes (Bataille & Rakoto-Raharimanana, 2013 ; Pezeu, 2011 ; Zancarini-Fournel, 2004). Nous aurions pu être tenté.es de penser que l'instauration de la mixité aurait remédié au problème. Pourtant, l'école est régulièrement mentionnée dans la perpétuation des stéréotypes, alimentant les différences filles-garçons, qui se matérialisent ensuite en des inégalités d'orientation (Détrez & Perronnet, 2017). Les enjeux de mixité et de non-mixité restent discutés (Pahlke, Bigler & Patterson, 2014 ; Pahlke, Hyde & Allison, 2014), particulièrement sur le rôle que jouent ces contextes en matière de ségrégation sexuée (Frawley, 2005). La division sexuée s'opère de manière explicite en contexte de non-mixité, mais devient plus insidieuse en contexte de mixité (Wiseman, 2008). Finalement, la mixité, ne paraît pas avoir les effets escomptés en matière d'égalité entre les sexes, notamment parce que

... the mixing of the sexes or « coeducation » [...] became the standard practice in American elementary schools during the first half of the 19th century, but it did not arouse much comment at the time [...]. During most of our history, people did not discuss what were appropriate gender relations in the schools, for everyday practices seemed self-evident (Tyack & Hansot, 1988, p. 33).

Dès lors, les études scientifiques et les politiques éducatives insistent régulièrement sur l'absence de réflexion qu'il y a eu dans son application (Morin-Messabel & Salle, 2013 ; Mosconi, 2010 ; Salle, 2016) et sur la nécessité de l'inscrire dans la formation des futur.es enseignant.es (Gómez et al., 2019). Ces écrits restent souvent de l'ordre du théorique, sans apporter de solutions pragmatiques, et se cristallisent autour du renforcement des stéréotypes de sexe tant du côté des élèves, que du côté des enseignant.es (Morin-Messabel, 2014 ; Mosconi, 2010). Cet effet trouverait son explication dans le processus de catégorisation (Duru-Bellat, 2010). Que pouvons-nous dire jusqu'ici ? Assurément que la catégorisation est dans une dualité. Alors qu'elle « permet à l'individu d'organiser son expérience subjective de l'environnement social » (Monteil, 1997, p. 91), elle serait à l'origine des dysfonctionnements de la mixité. Nous ne pouvons que reconnaître la puissance des catégories femmes-hommes et féminin-masculin, fortement intégrées par les enfants (Lenton et al., 2009), et qui sont déjà présentes bien avant leur entrée à l'école (Kollmayer et al., 2016). Le sexe comme donnée biologique se scinde dans une binarité « presque » sans faille et incarne un matériel particulièrement propice à une catégorisation sans équivalent (Héritier, 1996). Cette opération de catégorisation n'entraîne-t-elle, voire ne contient-elle, que des stéréotypes ? Au vu de la partie précédente, il semblerait que nous puissions répondre par la négative, pour deux raisons. La première est que la catégorisation relèverait d'un apprentissage culturel (Duveen & Lloyd, 2013). La seconde est que

... children are not passive individuals who only incorporate what adults make available to them; they are not simply adaptive beings. On the contrary, they are agents of the process that makes sense to the cultural practices they participate in, and, in that process, they produce children's cultures in a collective and creative way (da Silva, 2018, p. 527).

La catégorisation ne pose pas de problème en elle-même. Il convient surtout de penser la *manière* dont l'école fonde cette distinction, et la *matière* qui organise cette dernière. Si la mixité reste problématique, c'est parce qu'elle induirait des situations de compétition qui vont alors favoriser des comparaisons intergroupes (Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Gauthiez-Rieucan, 2010 ; Tenailleau, 2011). Pour autant, la compétition n'est pas inhérente à la mixité, elle relève plutôt du système scolaire dans son ensemble (Souchal et al., 2013). « Le statut social et la compétition semblent être les dimensions principales permettant d'expliquer les relations intergroupes et les stéréotypes liés à ceux-ci » (Lamberts, 2015, p. 28). Le sexe ne vient pas seulement marquer une

opposition entre deux groupes, il implique une hiérarchie dans laquelle des relations de pouvoir sont en jeu (Doise, 2003). À l'école, ces enjeux hiérarchiques et de pouvoir se matérialiseraient à travers la transmission et l'apprentissage de compétences différenciées : chacun des deux sexes apparaît performant dans des matières spécifiques (Toczek, 2005). Quand le français, l'art et les langues vivantes sont considérés comme des matières *féminines* (Collet, 2012 ; Duru-Bellat, 1994 ; Dutrévis & Toczek, 2007), les STIM et l'éducation physique et sportive (EPS) sont davantage pensées comme étant *masculines* (Bond, 2016 ; Lavy & Sand, 2018 ; Riley & Ungerleider, 2012). Ce clivage résulte de ce que nous pourrions appeler « la culture scolaire », qui englobe à la fois les matériels et les acteur.trice.s pédagogiques.

Intéressons-nous tout d'abord aux supports pédagogiques dont « le principal atout est de fournir un discours » (Czáka, 2014, p. 114) institutionnel (Brugeilles & Garcin, 2013). Si les manuels scolaires sont des « vecteurs essentiels d'éducation et de socialisation » (Sinigaglia-Amadio, 2010, p. 46), nous n'avons pourtant que trop connaissance de leur caractère stéréotypé (Lignon et al., 2012). À titre d'exemple, les femmes sont invisibilisées tant dans les manuels de science (Collet, 2008), que dans ceux d'histoire (Salle & Gallot, 2013). Bien que certains manuels de science tendent à une parité numérique, les positions d'autorité scientifique valorisées sont réservées aux hommes (e.g. prix Nobel), quand, asymétriquement, les femmes sont décrites dans des positions à faible autorité (e.g. enseignante, infirmière) (Villar & Guppy, 2015). Lorsque les matériels pédagogiques ne hiérarchisent pas les sexes, ils les différencient, ce qui est le cas des manuels d'EPS qui proposent des activités distinctes selon le sexe des élèves (Czáka, 2014). Ces éléments ne relèvent pas de l'anecdotique. Ils abondent dans la littérature jeunesse, où femmes et hommes sont représenté.es de manière traditionnelle et où une surabondance des personnages masculins est notée, quand le livre ne véhicule pas une représentation androcentrée (Brugeilles et al., 2009 ; Chatard et al., 2005 ; Petrovic, 2004). Ces supports pédagogiques fondent les apprentissages explicites simultanément qu'ils fournissent une vision stable, sinon rigide, des femmes et des hommes et de ce qui relève du féminin et du masculin.

Cette « culture scolaire » s'établit également par le biais, voire par *les* biais, des acteurs et actrices pédagogiques, qui

... send clear and harmful messages that are very influential as children form beliefs in their own abilities. Children's perceptions of gender roles are affected not only by overt forms of gender bias, such as being told they can or cannot do a task because of their gender, but also by the « hidden curriculum » (Frawley, 2005, p. 221).

Les exercices spécifiquement proposés aux filles et aux garçons ainsi que la nature et la fréquence des interactions en EPS en constituent une illustration (Couchot-Schiex, 2013). De la même manière, les garçons sont davantage mobilisés en mathématiques et en sciences (Lavy &

Sand, 2018). Là encore, les appartenances groupales pèsent sur les interactions enseignant.e-élèves, où les stéréotypes sont transmis de manière implicite (Kumar et al., 2015).

Pour revenir à notre préoccupation, qui était de déterminer la *manière* et la *matière* dont l'école construit la distinction, nous pouvons présumer que la « culture scolaire » et ses différentes composantes structurent la *manière*, et que les stéréotypes liés au sexe constituent la *matière*. Cependant, tout semble se passer comme si ces composantes transmettaient, par plusieurs voies, de façon implicite ou explicite, une même *matière*, renforçant ainsi sa portée. Les élèves seraient face aux mêmes stéréotypes de sexe. Le système scolaire paraît donc véhiculer des stéréotypes figés, une conception univoque de ce que *sont* les femmes et les hommes, le féminin et le masculin.

Ces divers éléments contribuent progressivement à l'élaboration du « rapport socio-sexué au savoir » des élèves (Mosconi, 1989, citée par Dayer & Collet, 2014, p. 14) et viennent s'ajouter à un environnement social déjà marqué par les stéréotypes. En effet, les médias destinés aux enfants portent l'empreinte des stéréotypes liés au sexe (Reinhard et al., 2017) et peuvent affecter l'intérêt des enfants pour certaines activités. À cet égard, « stereotypical depictions of females on television influenced girls' interest in STEM and their beliefs about those who are interested in STEM » (Bond, 2016, p. 96). Pour continuer sur ces filières, nous pouvons voir que les représentations associées à ces dernières vont largement guider les intérêts et, de fait, l'engagement des femmes et des hommes. En guise d'exemple, le milieu de l'informatique, initialement rapproché des métiers du tertiaire et du secrétariat, connaissait un investissement massif de la part des femmes jusqu'à ce que lui soit associée la figure du hacker, dans les années 1990-2000, avec la généralisation du micro-ordinateur (Collet, 2004). Cette figure contenant elle-même des représentations spécifiques, le hacker est un être logique et technique, qui apparaît doué en mathématiques, les femmes ont progressivement désinvesti ce milieu (*ibid.*). De la même manière, l'ingénierie renvoie à un champ d'exercice masculin (Fontanini, 2001) et l'EPS a été conçue comme une préparation des hommes au service militaire (Czáka, 2014). Ces représentations ne sont pas simplement de l'ordre du sens commun, la recherche scientifique a largement contribué à la diffusion d'une image dépréciative des femmes dans le milieu des sciences, la justifiant par des explications essentialistes (Swim & Hyers, 2009).

Que pouvons-nous conclure de tout cela ? Très certainement qu'« if children only see representations of traditional gender [...], children will likely endorse traditional sex roles, stereotypes, and behaviors » (Reinhard et al., 2017, p. 5). L'école comme lieu d'éducation reflète, en même temps qu'elle participe à, la connaissance du sens commun (Jodelet, 1984). Pourtant, d'un point de vue philosophique, l'éducation, particulièrement celle scolaire, devrait constituer un lieu de formation à la citoyenneté et à l'émancipation (Morin & Pistoletto, 2015). *In fine*,

l'école est prise dans un entre-deux : elle est à la fois une reproduction et une remise en question du système (Spear & da Costa, 2018).

Nous avons conscience d'avoir axé spécifiquement notre propos autour des femmes et des STIM, mais ce fait ne relève ni du hasard, ni d'un suivisme, ni d'une volonté politique. Le paradoxe d'une meilleure réussite scolaire des filles, mais d'un moindre investissement de ces dernières dans des domaines de prestige (Détrez & Perronnet, 2017) traduit des enjeux sociaux plus globaux, et passionnants pour qui veut étudier les phénomènes à l'œuvre dans l'élaboration de la différence entre les sexes.

2.2. Une opérationnalisation psychosociale : la menace du stéréotype

À travers la diffusion de stéréotypes, les différentes sources de connaissance en jeu dans la sphère sociale, qu'elles tiennent du sens commun ou de la recherche scientifique, fabriquent insidieusement un rapport socio-sexué au savoir. Il est généralement admis en psychologie sociale, et plus globalement au sein des sciences humaines et sociales appliquées au système scolaire, que les stéréotypes liés au sexe et aux disciplines ne sont pas sans effet sur l'estime de soi et la performance des élèves (Morin-Messabel, 2014).

Ces quelques lignes peuvent apparaître bien trop banales pour introduire la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995). Cependant, comme le titre est assez annonciateur et le phénomène bien connu, nous avons préféré ne pas user de moyens détournés, l'intrigue ne se trouvant assurément pas ici. Ce phénomène présente un intérêt dans notre réflexion pour trois raisons. La première est qu'il fournit une explication sociale aux différences de performance entre les groupes, rendant, de fait, les arguments essentialistes caduques. Autrement dit, la menace du stéréotype appuie le fait que « les performances cognitives d'un sujet ne sont [...] pas indépendantes des conditions sociales dans lesquelles elles sont réalisées » (Monteil, 1997, p. 183). La deuxième est que depuis son opérationnalisation par Steele & Aronson en 1995, nombreuses sont les recherches psychosociales qui l'ont répliquée (*cf.* Régner, Steele & Huguet, 2014), propulsant ainsi la discipline au cœur des problématiques éducatives. Enfin, les études basées sur ses effets mentionnent généralement les données du Programme for International Student Assessment (PISA), une enquête de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), pour justifier leur démarche, ce qui illustre la présence d'enjeux politiques (Stangor, 2009).

L'étude princeps de Steele & Aronson (1995) a permis de mettre au jour l'impact des stéréotypes négatifs sur les performances des groupes cibles et les mécanismes en jeu. Depuis, nous savons qu'en situation d'évaluation, l'anxiété de confirmer de tels stéréotypes a pour conséquence d'interférer sur le fonctionnement intellectuel et de réduire les performances

(*ibid.*). Outre la réduction des performances, la menace du stéréotype a un impact sur l'intérêt et la motivation pour le domaine en question, amenant les membres du groupe cible à adopter des stratégies protectrices de l'estime de soi et, *d'in fine*, de se désidentifier dudit domaine (Shenouda & Danovitch, 2014). Les membres des groupes stigmatisés peuvent également recourir à une autre stratégie protectrice, celle de vouloir surpasser les performances des groupes privilégiés (Monteil, 1997). Cette stratégie peut entretenir des liens avec le syndrome d'imposteur.e et se retrouve chez les femmes ayant investi des filières STIM et/ou des hautes études (Cokley et al., 2015). Plus les femmes pensent usurper leur réussite, plus leurs performances sont élevées du fait d'une persévérance plus grande et, bien que leurs performances soient protégées, ce syndrome n'est pas sans conséquence sur leur estime de soi et leur bien-être (*ibid.*). Les effets de la menace du stéréotype sont d'autant plus dramatiques que les personnes stigmatisées n'ont pas besoin d'adhérer, à une échelle intra-individuelle ou intra-groupale, au stéréotype négatif qui repose sur leur groupe ; le seul aspect culturellement partagé de cette mauvaise réputation suffit à induire cette menace (Kiefer & Sekaquaptewa, 2006). Toutefois, les effets seraient plus probants lorsque ces mêmes personnes adhèreraient au stéréotype négatif accolé à leur groupe (Passolunghi et al., 2014).

Si « stereotype – and by extension stereotype threat – are highly sensitive to both content and context » (Boykin et al., 2015, p. 94), nous avons vu que le contenu des stéréotypes femmes-hommes apparaît quelque peu figé dans le système scolaire. Qu'en est-il alors du contexte ? L'école est un milieu propice à l'étude de cette menace : les élèves font face à un.e enseignant.e, figure d'autorité détenant un fort pouvoir évaluatif (Max & Delmas, 2013). Nous avons également souligné combien l'école constitue un lieu de compétition (Lamberts, 2015). En effet, les évaluations étant sommatives (Monteil, 1997), leur enjeu réside plus dans l'obtention de la meilleure performance que dans l'acquisition et la consolidation d'un apprentissage (Souchal et al., 2013). Les filles semblent être les premières impactées par un tel fonctionnement évaluatif, bien que la variation du cadre de travail suffise à infléchir leurs performances (Martinot et al., 2008). Ainsi, en comparaison intergroupe, contexte proche des situations de classe et dans lequel les filles disposent d'un stéréotype positif, leurs performances augmentent quand, la comparaison intersexe (i.e. travail de groupe), serait préjudiciable pour leurs performances, le stéréotype étant ici favorable aux garçons (*ibid.*). Toujours au niveau contextuel, nombreux sont les travaux psychosociaux qui se sont attachés à souligner l'importance de la présentation de la tâche (Chalabaev et al., 2014 ; Laurin, 2016). La manière dont un exercice est présenté n'est pas sans incidence sur la performance des élèves et les consignes peuvent activer, ou non, des stéréotypes.

Une fois ce cadre posé, un élément interroge notre discipline : la menace du stéréotype est-elle un phénomène qui se développe précocement ou tardivement ? À en croire l'expérience de Shenouda & Danovitch (2014), cet effet se retrouverait chez les filles de 4 ans lorsqu'elles sont impliquées dans une tâche spatiale particulièrement représentative des STIM (i.e. reproduire une série de dessins à partir de Lego), mais concernerait moins les filles de 10 ans qui sont familières du jeu, bien qu'elles associent davantage les garçons à ces jouets et assignent les blocs de couleur aux sexes. À l'inverse, il a été observé que les écarts de performance en mathématiques et sciences se creusent entre les filles et les garçons dès la 4^{ème} et sont d'autant plus forts en terminale, comparativement au CM1, malgré une plus grande sensibilisation aux questions d'égalité entre les sexes (Reilly et al., 2015). Le fait que la menace du stéréotype s'élabore avec le temps et que les écarts s'alourdissent au fil du parcours scolaire tiendrait du contact prolongé avec l'école et le renforcement des stéréotypes avec l'âge (Martinot et al., 2012).

Les recherches mentionnées apportent toutes leur pierre à l'édifice dans la compréhension des processus en jeu dans la menace du stéréotype. Les effets et résultats peuvent se compléter et se contredire, mais un dénominateur commun structure ces études : elles testent toutes la menace du stéréotype auprès d'une population féminine. Alors que Steele & Aronson (1995) postulaient que la menace pouvait affecter n'importe quel groupe social qui dispose d'un stéréotype négatif connu, nous pouvons penser que les travaux se sont davantage attachés à saisir ce phénomène auprès des membres de groupes stigmatisés. Cette invisibilité des garçons est d'autant plus intrigante que la menace du stéréotype « also contributes to gender differences favoring females in reading remains unanswered. This is surprising as the gender gap in reading is three times bigger than the gender gap in math (OECD, 2014) » (Pansu et al., 2016, p. 26). Ce phénomène peut d'ailleurs s'observer lorsque les groupes disposent d'une très bonne réputation dans un domaine donné. Sous certaines conditions, les membres de ces groupes peuvent sous-performer en raison d'une pression liée à la crainte d'infirmier le stéréotype positif (Keller & Bless, 2008). Par ailleurs, si la menace du stéréotype émerge chez les filles très performantes en mathématiques, la menace est reliée, chez les garçons peu performants, à la manière dont ils refabrique leur expérience scolaire et, plus précisément, à une mémoire scolaire négative sur cette matière (Régner et al., 2016). Un tel résultat n'est pas sans lien avec le feedback enseignant sur la performance des élèves qui, progressivement, va les situer dans un rapport à l'école et à la matière (Frawley, 2005 ; Monteil, 1997).

L'hétérogénéité des études et des effets obtenus nous amène à reconsidérer l'homogénéité que semble recouvrir le terme de menace du stéréotype, mais aussi sa portée. En effet, ce phénomène reste opérationnalisé en contexte expérimental, mais peu en contexte écologique

(Casad et al., 2017), et les résultats obtenus dans ce cadre sont relativement mitigés (Vallée et al. 2020). D'ailleurs, à l'école, les performances mathématiques des élèves tendent à être similaires et la parité est presque acquise au lycée dans la filière scientifique (Tostain, 2016a). Les politiques éducatives, à l'image de la recherche scientifique, mettent pourtant régulièrement en garde contre ce phénomène qui aurait la vie dure auprès des filles et des STIM, mais intègrent peu la menace de stéréotype qui s'opère en lecture chez les garçons. Cela ne peut que nous interroger et se révéler relativement déroutant. En outre, si la menace du stéréotype est rattachée à une menace de l'identité (Max & Delmas, 2013), présumer un effet systématique et généralisable serait réduire l'identité des individus à l'état de variable, dénaturée de son contexte social, de sa pluralité et de sa complexité (Duveen, 2013).

Alors que nous avons tenté préalablement de mettre en lumière l'articulation des représentations sociales et des stéréotypes, il s'avère que les stéréotypes ne seraient que l'unique source des tourments scolaires. Les sciences humaines et sociales appliquées au système scolaire dépeignent un tableau bien sombre de ces derniers, mettant de côté l'ensemble des travaux qui offrent une conception, si ce n'est plus lumineuse, plus nuancée de l'effet des stéréotypes. En définitive, dès qu'ils franchissent la porte de l'environnement scolaire, les stéréotypes ne sont que trop prépondérants, négatifs, et responsables à eux seuls des écarts de performance entre les filles et les garçons.

2.3. De la réduction à la déconstruction des stéréotypes

Dans la lignée des parties précédentes, les recherches psychosociales sur les relations intergroupes assurent, à divers degrés, un lien de causalité entre stéréotypes, préjugés et discriminations où, pour éviter les dernières, il faudrait réduire les premiers (Fiske et al., 2009). Il est fascinant de voir comment cette préconisation psychosociale se trouve projetée dans tout un ensemble de lois en faveur de l'égalité entre les sexes dans le milieu de l'enseignement français. À ce titre, le « document officiel de 2013 souligne particulièrement la notion de « déconstruction des stéréotypes » dans le domaine éducatif » (Morin-Messabel, 2014, p. 25). D'une recommandation scientifique sur la *réduction* des stéréotypes, que cela soit dans les travaux anglophones ou francophones, nous passons à une ambition politique de *déconstruction*. C'est ainsi qu'en 2013, lorsque le gouvernement d'alors annonce dans une quasi-simultanéité la loi du mariage pour tous et l'expérimentation de l'ABCD de l'égalité, « la question du stéréotype devient publiquement discutée et médiatisée » (Lehmans, 2018, p. 217). Si ce dispositif entraîne une cristallisation du terme de genre dans l'opinion publique (Salle, 2019), il n'en reste pas moins que le concept de stéréotype sera largement repris et affiché par les contestataires de ces deux mesures. Ce bref rappel contextuel nous amène à considérer que la déconstruction des stéréotypes est à la fois un langage politique, mais également un langage *naïf*.

Les études sur la menace du stéréotype n'ont pas pour seule visée de mettre au jour les processus en jeu dans ce phénomène. Leur intérêt réside dans la recherche de solutions quant à la réduction de ses effets délétères (Régner, Steele & Huguet, 2014). Si l'enjeu majeur serait de repenser l'école (Steele, 1997), des facteurs contextuels et psychologiques plus spécifiques sont à envisager, conjointement. Concernant les premiers, délaissés les évaluations sommatives, particulièrement préjudiciables pour les élèves appartenant à des groupes stigmatisés, au profit de celles formatives, i.e. qui visent à tester la maîtrise des connaissances (Souchal et al., 2013), serait une première piste. D'autant que ces évaluations ont l'avantage de « fournir des informations à l'apprenant pour qu'il atteigne l'objectif fixé » (Monteil, 1997, p. 34), en même temps qu'elles renseignent « l'enseignant ou le formateur sur le bon déroulement de sa démarche pédagogique et didactique » (*ibid.*, p. 60). En outre, il s'agirait de veiller à la présentation de la tâche (Laurin, 2016), c'est-à-dire à la formulation des consignes. À titre d'exemple, orienter une consigne d'EPS sur l'évitement des pertes (i.e. ne pas perdre de points) permettrait d'augmenter les performances sportives des filles, cette consigne étant davantage congruente avec le stéréotype négatif qui leur est associé, qu'une consigne tournée sur la réussite (Chalabaev et al., 2014). De la même manière,

... girls' performances in a mathematics test depended on the presence (or not) of a group discussion, on the one hand, and the debate's topic, on the other hand. When the stereotype² is debated in a mixed discussion, girls aren't affected by the threat and perform better than in a « classic » situation of threat (i.e. without a group discussion) (Vallée et al., 2020, p. 1335).

Enfin, une conception neutre des disciplines permettrait de mettre en avant les compétences effectives à développer pour réussir dans le domaine visé (Morin-Messabel, 2014), tout en diminuant les stéréotypes associés aux filières.

Relativement aux facteurs psychologiques, l'objectif serait d'aider les élèves à dépasser les menaces qui pèsent sur leur identité et qui « parasitent » leur fonctionnement intellectuel et motivationnel (Spitzer & Aronson, 2015). Les enseignant.es sont à mobiliser puisqu'ils et elles peuvent jouer un rôle de soutien dans ce dépassement (Frawley, 2005). Bien qu'il soit complexe de changer les croyances des individus (Stangor, 2009), celles-ci étant inscrites dans nos habitudes, il semble que c'est en passant par une modification des pratiques que nous pouvons toucher à ces dernières (Devine & Sharp, 2009). Arrêtons-nous un instant sur ce le lien entre croyances et pratiques. Ici, la question de savoir si les croyances déterminent les pratiques ou si

² « Girls do less well than boys in mathematics » (Vallée et al., 2020, pp. 1333-1334).

les pratiques influent sur les croyances peut se poser. À cela, la réponse fournie par l'approche des représentations sociales est loin d'être univoque (Abreu Lopes & Gaskell, 2015). Tandis que les « croyances sont essentielles [...] pour la vie en pratique » (Moscovici, 2013b, p. 43), les représentations sociales permettent de « comprendre les formes de pratiques du savoir et de savoirs pratiques » (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 28). Modifier les pratiques pourrait d'ailleurs engager une transformation des croyances (Abreu Lopes & Gaskell, 2015). Finalement, croyance et pratique sont dans une interdépendance, où chacune peut s'influencer. Ce point clarifié, revenons-en aux interventions psychosociales orientées sur les facteurs psychologiques. Concrètement, lors des évaluations, trois possibilités sont proposées. La première serait d'informer les élèves de la menace du stéréotype et de leur expliquer ses effets délétères afin de les « prévenir » de telles conséquences (Souchal et al., 2013). La seconde consisterait à réguler les émotions des élèves en les invitant à écrire ou verbaliser leurs peurs et leur stress en amont de l'évaluation (Spitzer & Aronson, 2015). Enfin, et bien que les effets varient selon les groupes d'âge, il pourrait s'agir de privilégier « l'activation » d'une identité qui est reliée à un stéréotype positif dans le domaine visé par l'évaluation (e.g. identité culturelle), plutôt que « d'activer » l'identité sexuée des élèves (Ambady et al., 2001).

Au niveau des pratiques pédagogiques, l'individualisation (Spitzer & Aronson, 2015) constituerait une piste possible, puisqu'elle consiste à invoquer les caractéristiques individuelles de l'élève et ses compétences propres, plutôt que celles qui sont reliées à ses appartenances catégorielles. Dans la même perspective, l'affirmation de soi, i.e. amener les élèves à s'affirmer et à valoriser leurs valeurs personnelles (Souchal et al., 2013), et les sois possibles (Spitzer & Aronson, 2015), i.e. favoriser la projection des élèves dans le futur en pensant à la personne qu'ils et elles veulent être ou à l'impact qu'ils et elles peuvent avoir sur autrui, ont des conséquences positives sur la motivation et les performances des individus. Au niveau des appartenances groupales, l'enjeu serait d'insister sur la variabilité intra-groupe (Stangor, 2009), l'expression du féminin et du masculin n'étant pas monosémique (Wood & Eagly, 2010, 2015). Proposer des cours qui intègrent la notion de diversité et le point de vue des minorités viendrait extraire les élèves d'une perspective historique basée uniquement sur la vision dominante (Stephan & Stephan, 2005). Cette dernière solution peut faire écho à la présentation de modèles de réussite (Steele, 1997), notamment de modèles contre-stéréotypiques (Kiefer & Sekaquaptewa, 2006 ; Régner, Steele, Ambady, Thimus-Blanc & Huguet, 2014).

Ces différentes préconisations psychosociologiques sous-tendent l'idée selon laquelle « appropriate environmental pairings and mental representations have the potential to counter the associations that have been learned in the past » (Devine & Sharp, 2009, p. 70). Toutefois, qu'en est-il de leur généralisation en contexte écologique ? Si l'affirmation de soi et les modèles

d'identification semblent réduire la menace du stéréotype dans une situation expérimentale, Arnold et al. (2019) ne retrouvent aucun effet significatif de ces interventions lorsqu'elles sont appliquées aux situations de classe. En outre, ces études visent principalement à réduire l'activation des stéréotypes, mais non à prévenir leur formation alors même que « changing stereotypes at their source could potentially be a more effective strategy » (Koenig & Eagly, 2019, p. 206). La question que nous pouvons désormais nous poser est la suivante : qu'en est-il des préconisations adressées au contexte éducatif ?

La nécessité de former les futur.es enseignant.es à la notion de stéréotype (Pasquier, 2016 ; Petrovic, 2013b ; Retelsdorf et al., 2015) paraît répondre à l'idée selon laquelle « connaître certaines modalités de notre fonctionnement sociocognitif peut [...] largement contribuer à nous rendre plus lucides de nos pratiques quotidiennes » (Monteil, 1997, p. 64). L'enjeu est donc d'amener les PE en devenir à prendre conscience de l'influence que peuvent avoir leurs propres stéréotypes sur leurs pratiques pédagogiques et, en conséquence, sur l'opérationnalisation du traitement différencié (Théberge, 1999). En d'autres termes, nous pouvons supposer que la revue de littérature qui part de ce postulat considère que « si les gens prenaient conscience de leurs illusions, ils laisseraient tomber préjugés et stéréotypes » (Moscovici, 1999, p. 92). Au-delà d'une prise de conscience, il s'agit de « transformer en « savoirs savants » ce qui était auparavant des « savoirs d'expérience » » (Fassa, 2014, p. 84). À ce titre, les apports théoriques issus des sciences humaines et sociales devraient permettre de repenser les pratiques pédagogiques (Pasquier, 2013b ; Petrovic, 2013b). Le défi sous-jacent dépasse la seule visée de conscientisation pour s'approcher d'une volonté de déconstruction (Cacouault-Bitaud & Gaussoit, 2012 ; Naskali & Kari, 2020) et de reconstruction de nouvelles représentations (Gauthiez-Rieucou, 2010). En nous référant à la définition qu'en donne le CNRTL, le terme déconstruire signifie « défaire une construction ». L'ambition politique de déconstruction peut paraître cohérente étant donné que les stéréotypes traduisent, effectivement, une construction sociale des différences intergroupes. Nous pouvons cependant nous étonner que la convention de 2013 n'insiste *que* sur la déconstruction des stéréotypes et passe sous silence la nature et le caractère des nouvelles représentations qui sont à reconstruire. Plus encore si les stéréotypes sont soutenus par des représentations sociales, pourquoi n'est-il pas plutôt question de déconstruire les représentations de la différence des sexes ? Probablement parce que « les stéréotypes sont présentés comme des représentations qui ne sont pas questionnées [et qu'] il conviendrait de les rendre conscientes pour les disqualifier » (Seurrat, 2010, p. 114). Dès lors, la déconstruction aurait pour but d'identifier ce qui relève du stéréotype, de l'interroger, et de penser ses significations. Néanmoins, la question de ce qui doit être reconstruit, et comment, paraît rester ouverte (Stangor, 2009).

3. Résumé du deuxième chapitre

Nous avons vu que la conceptualisation des stéréotypes en psychologie sociale dépend des traditions de recherche. Bien que chacune admette l'existence de mécanismes cognitifs et l'influence *du* social, les points de controverse se trouveraient dans la combinaison des deux et dans le niveau étudié. Soit nous avons affaire à des cognitions déjà-là, un répertoire de pensées toutes faites qui nous guident. Soit les cognitions sont prises dans un processus de *re*création de sens parce qu'elles portent la trace de nos expériences sociales. Par ailleurs, si la cognition sociale inscrit le stéréotype dans une perspective individuelle, les travaux sur les rapports intergroupes et ceux sur la pensée sociale l'étudient comme un phénomène purement social et groupal. Cette polysémie notionnelle paraît trouver sa source dans la manière dont Lippmann (1922) a décrit les stéréotypes.

Comme mécanisme cognitif, le stéréotype correspond à une image emmagasinée en mémoire qui influence notre perception du monde. Sa fonction simplificatrice le résume à n'être qu'un biais perceptif. Il est de l'ordre du réflexe et apparaît stable. S'il est automatique, il est également malléable. De même, il oscille entre un état inconscient et conscient. L'approche sociocognitiviste porte un intérêt certain à l'activation et l'application du stéréotype, comme s'il était une réponse à un stimulus. Toutefois, le stéréotype est pris dans un niveau implicite et explicite, et il nous semble que sa seule connaissance ne nous prédétermine pas à l'activer et l'appliquer.

Au sein des enjeux intergroupes et contextuels, c'est la fonction de transmission qui est considérée. Les stéréotypes deviennent des croyances partagées. Comme reflet de l'idéologie, ils relèvent d'un apprentissage et mettent au jour les normes d'une société, d'une culture. Parallèlement, ils rendent compte des rapports de pouvoir qui structurent les relations intergroupes et viennent nous renseigner sur la manière dont un groupe approche la réalité qui l'entoure. Pris dans des enjeux communicationnels, les stéréotypes assureraient un référentiel commun. Néanmoins, c'est bien la place qu'ils occupent au sein des dynamiques intergroupes qui questionne la psychologie sociale : reliés aux préjugés et aux discriminations, leurs conséquences ne pourraient être que néfastes. Alors que les stéréotypes se forment au prisme de théories essentialistes, il nous semble que leurs contenus sont sous-tendus par des représentations sociales.

Enfin, nous avons montré la manière dont les stéréotypes constituent un axe de recherche majeur pour les sciences humaines et sociales lorsqu'elles souhaitent appréhender les différences et inégalités filles-garçons à l'école. De la mixité aux supports pédagogiques en passant par les pratiques enseignantes, tout est une affaire de stéréotype. Cependant, les multiples opérationnalisations de la menace du stéréotype illustrent bien d'autres enjeux. La

compétition instaurée à l'école, l'accent mis sur la performance plus que sur la consolidation des apprentissages, la manière de présenter les consignes évaluatives et la mémoire scolaire développée par les élèves sont autant de facteurs explicatifs quant aux écarts de performance qui se jouent entre filles et garçons. Plus encore, lorsque ces travaux proposent de réduire les effets de la menace du stéréotype, plusieurs pistes sont livrées. Il s'agirait alors de repenser le fonctionnement du contexte scolaire, de sortir les élèves d'une identité seulement sexuée pour privilégier d'autres appartenances groupales, et d'ainsi les amener à se penser comme des individus à part entière. D'autres recommandations, bien sûr, portent plus directement sur les stéréotypes. Face à la multitude des préconisations, les stéréotypes se distinguent et sont largement repris par les politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons qui, au-delà d'en réduire les effets, orientent leurs injonctions sur leur déconstruction.

Chapitre 3 - Le contre-stéréotype : un concept en réflexion

Après nous être intéressé.es aux stéréotypes, nous allons désormais voir la manière dont les contre-stéréotypes ont été conceptualisés au regard des premiers. Ce premier exercice nous permettra de dessiner les pourtours d'une notion qui demeure floue, dépassant ainsi son apparente évidence terminologique.

En présentant les données dont nous disposons, nous discuterons des effets et limites des informations contre-stéréotypiques et des modèles d'identification. Dans cette perspective, nous adopterons un regard critique sur les approches méthodologiques employées et questionnerons leur mobilisation dans la réduction des stéréotypes. Au fur et à mesure, la distinction entre les informations contre-stéréotypiques et les modèles d'identification s'éclaircira.

Enfin, nous relierons l'ensemble des enjeux soulevés aux préoccupations actuelles du système scolaire en matière d'égalité entre les sexes.

1. Un remède aux stéréotypes ?

1.1. Une notion indéfinie, mais non indéfinissable

Alors que la notion de stéréotype est datée et associée à un nom précis, qu'elle jouit de plusieurs définitions et connaît une remarquable intégration dans le monde social, traversant le savoir expert et profane, la notion de contre-stéréotype ne paraît pas disposer du même sort. À notre connaissance, les recherches qui évoquent ou opérationnalisent les contre-stéréotypes ne font mention d'aucun.e auteur.e central.e, ni de date clé quant à la formulation du concept. Au fur et à mesure de nos lectures, les premiers travaux qui sont référencés dans l'étude des contre-stéréotypes semblent dater de la fin des années 1970 (*cf.* Bigler & Liben, 1992), sans qu'aucune étude princeps ne soit stipulée. À cet égard, l'étude d'Eisenstock (1984) figure parmi les références bibliographiques les plus anciennes, utilisées dans la présente recherche.

Le contre-stéréotype semble donc être un concept ahistorique. La notion, qui n'a pas intégré le dictionnaire, paraît rester indéfinie, tant par la communauté scientifique que par le sens commun. À titre d'exemple, lorsque la Manif pour tous contestait l'expérimentation de l'ABCD de l'égalité en 2013, la presse³ mentionnait l'album jeunesse *Papa porte une robe* comme élément de résistance. Alors que ce livre est un matériel contre-stéréotypé, les opposant.es n'ont pas évoqué ce concept, mais ont privilégié le slogan « Pas touche à nos stéréotypes de genre ! ». Concernant le savoir expert, les recherches que nous citerons dans la suite de ce travail ne

³ *Cf. Le Nouvel Observateur* du 30/01/2014, *Le Figaro* du 31/01/2014, *Libération* du 03 et 12/02/2014.

donnent, *a priori*, aucune définition précise de la notion. Au mieux elles l'exemplifient, au pire, elles énoncent, dans leur protocole expérimental, une variation des contenus en proposant soit des stéréotypes, soit des contre-stéréotypes, afin de saisir si ces derniers ont un effet quant à la réduction des premiers. Il est vrai que nous avons proposé une définition. La lecture de l'article de Finnegan et al. (2015) a permis de concrétiser notre réflexion et nous avons soumis la définition suivante : le contre-stéréotype serait l'inverse du stéréotype. Afin de rendre notre propos plus tangible, et nous n'avons d'ailleurs pas failli à la règle, nous avons poursuivi en soulignant qu'« une personne, un personnage, devient contre-stéréotypique lorsque lui est attribué un trait de personnalité ou un comportement stéréotypique, généralement associé à l'autre sexe (e.g. une femme douée en mathématiques) »⁴. Nous avons utilisé l'exemple pour définir, ce qui, nous le concédons, est insuffisant pour caractériser un concept. Ensuite, nous postulons que le contre-stéréotype est le contraire du stéréotype. Par là même, nous désignons la notion à travers l'opposition qu'elle entretient avec celle de stéréotype, son nom étant sémantiquement parlant : il implique, de fait, une relation antagonique. Jusque-là, il pourrait être reproché à nos propos de n'être qu'une simple élucubration tant les ancrages théoriques manquent. Toutefois, ces réflexions ne s'inscrivent pas dans un vacuum ; la relation entre stéréotypes et contre-stéréotypes est quelque peu étayée par Blair et al. (2001) qui indiquent que « stereotypes and counterstereotypes are often bipolar opposites, and as such they are unlikely to be represented independently » (p. 830). Les contre-stéréotypes se construisent en miroir des stéréotypes, dans un lien d'interdépendance, voire dans un espace partagé de représentations.

Explorons plus en détail cet espace partagé. Alors que les « stereotypes are consensual beliefs about the attributes of people belonging to a social category » (Koenig & Eagly, 2019, p. 205), « people may sometimes designate the race or gender of an accomplished individual to point out that person's counterstereotypicality or even that the person is breaking a category norm (e.g., first woman astronaut) » (Pratto et al., 2008, p. 309). Ces citations illustrent le continuum sur lequel se situeraient les stéréotypes et contre-stéréotypes, allant du *typique* et du *normal* à l'*atypique* et à l'*anormal*. Par ailleurs, si le stéréotype stabilise les groupes et leurs membres (Grandière, 2015), le sous-typage éclaire particulièrement bien la manière dont le contre-stéréotype les déstabiliserait puisque ce processus

... allows people to exclude the deviant member from their representation of the group. Because the deviant is recategorized as an exception to the rule, the group can still be perceived as equally, if not more, stereotyped than before the encounter with the deviant.

⁴ Cf. la page 12 du présent manuscrit.

Somehow, meeting a counterstereotypical out-group member has people consider that the group comprises true members, those who confirm people's stereotype, on the one hand, and untrue members, those who fail to be incorporated in the boundaries of the group, on the other (Yzerbyt & Carnaghi, 2008, p. 33).

Par conséquent, le fait que les informations cohérentes avec le stéréotype du groupe soient mieux retenues comparativement à celles qui lui sont incongruentes (Jussim et al., 2009), n'est que peu étonnant. De même, cela peut expliquer pourquoi « many objectively untrue stereotypes fail to be extinguished even in the face of overwhelming counterevidence » (Schaller & Latané, 1996, p. 68).

Ceci peut apparaître contradictoire tant nous nous sommes efforcé.es, au long de ce travail, de montrer l'aspect changeant des stéréotypes (Haslam et al., 2002). La revue de littérature sur les contre-stéréotypes cantonnerait-elle les stéréotypes à leur simple aspect figé ? Ceci est d'autant plus étonnant que le monde social rend compte d'une remarquable diversité (Flannigan et al., 2013) et qu'à ce titre :

... even apparently inflexible stereotypes eventually change to the extent that change occurs in the roles that group members typically occupy. As new roles become common, the qualities associated with them will be perceived as characteristic of group members (Eagly & Diekmann, 2005, p. 31).

Néanmoins, les croyances essentialistes qui sous-tendent la formation des stéréotypes permettraient de « passer outre la diversité du groupe » (Lorenzi-Cioldi & Buschini, 2004, p. 289). Nous pourrions être tenté.es de penser que les contre-stéréotypes, s'ils sont qualifiés de *déviant*s et *d'anormaux*, seraient de l'ordre d'une « contre-nature » qui ne permettrait pas de modifier la représentation du groupe et de ses membres. Cette hypothèse reste néanmoins de l'ordre de la spéculation.

Parallèlement, nous postulons que les contre-stéréotypes avaient pour finalité de contrer ou d'infirmer le stéréotype (Finnegan et al., 2015). Le terme même de contre-stéréotype serait-il un raccourci sémantique de la visée qu'un tel concept a à l'égard des stéréotypes ? Il est possible de penser que la notion n'est pas définie puisqu'elle est suffisamment évocatrice, sa finalité étant inscrite dans son nom. Les contre-stéréotypes permettent littéralement de contrer l'activation des stéréotypes (Lai et al., 2014) et sont donc investis dans une tradition sociocognitiviste. En outre, il semblerait que l'influence des contre-stéréotypes s'étende à l'application des stéréotypes (Kawakami et al., 2007). Quand les stéréotypes renvoient à une perception unique, sinon unificatrice, des groupes et de leurs membres, les contre-stéréotypes se référeraient à une vue plus diversifiée de ces derniers (Bodenhausen et al., 2009), favorisant une représentation

plus individuelle des membres (Gocłowska & Crisp, 2013). Appréhender les personnes de manière individualisante permettrait d'améliorer les relations intergroupes (Gocłowska et al., 2013) et, dans le même temps, de diminuer les préjugés (Gawronski et al., 2008).

Enfin, les recherches qui se sont attachées à saisir les effets des contre-stéréotypes rappellent la liaison qu'ils entretiennent avec les stéréotypes. Le fait de penser à un contre-stéréotype augmenterait les associations contre-stéréotypiques en mémoire et inhiberait, dans le même temps, les stéréotypes (Blair et al., 2001). Il est cependant d'autant plus intéressant de voir que les stéréotypes et contre-stéréotypes ne s'annulent pas, mais partagent un espace commun. Lorsque les personnes sont invitées, dans un cadre expérimental, à réaliser une tâche de « suppression » des stéréotypes, les stéréotypes comme les contre-stéréotypes sont rendus d'autant plus accessibles en mémoire (Gawronski et al., 2008). Ces résultats, *a priori* paradoxaux, viennent étayer l'espace partagé entre stéréotypes et contre-stéréotypes.

Pour conclure, nous pouvons proposer que les contre-stéréotypes peuvent être définis comme étant la transposition d'un trait de personnalité et/ou d'un comportement stéréotypé du groupe *x* au groupe *y*, à la seule condition que ces deux groupes soient pris dans une relation de dualité. En un sens, le contre-stéréotype serait bien l'inverse du stéréotype, les deux termes étant reliés *dans* et *par* plusieurs catégories d'opposition : typique vs atypique, conforme vs déviant, normal vs anormal, mais surtout unique vs divers.

1.2. Les bénéfices au niveau sociocognitif

En 1986, Katz écrivait ceci :

... the question of whether it is beneficial for children to be socialized in accordance with traditional sex role expectations is a matter of continuing debate. For those who feel the usefulness of sex typing may be outdated, a particularly germane issue is whether and how existing practices might be changed (p. 592).

L'étude comparative de Lai et al. (2014) indique qu'à un niveau sociocognitif, les scénarii fortement contre-stéréotypiques seraient une technique d'intervention efficace dans la réduction de l'activation des stéréotypes. Bien qu'une forte association stéréotypée demeure, l'utilisation d'images contre-stéréotypées vient également modifier la perception qu'ont les individus des rôles de sexe : chaque femme et homme contre-stéréotypique est pensé.e comme pouvant endosser un rôle contre-stéréotypé (Finnegan et al., 2015). De plus, entraîner les personnes à des associations contre-stéréotypiques valorisées vs des associations stéréotypiques dévalorisées aurait pour effet de diminuer les préjugés et d'améliorer les relations intergroupes (Lai et al., 2014). Pour Lenton et al. (2009), proposer des représentations hétérogènes des catégories sociales, notamment en attribuant un stéréotype incongruent,

permettrait d'apprendre aux individus à penser un membre d'un groupe de manière contre-stéréotypée.

L'ensemble de ces bénéfices peut toutefois être nuancé. La présentation d'un enfant jouant avec des jeux contre-stéréotypés de son sexe ne réduirait pas la différenciation sexuelle opérée par les enfants âgés de 18 à 37 mois (Etaugh & Duits, 1990). Néanmoins, la persistance des stéréotypes dépend des enfants. C'est ainsi que les réponses qui vont dans le sens de « gender equality were dictated by children's own personal experience » (Doni, 2020, p. 5). D'un point de vue plus sociocognitif, les enfants qui classifient de manière non-binaire retiennent mieux l'information contre-stéréotypée puisqu'ils et elles pensent que femmes et hommes peuvent exercer différents métiers, sans que cela ne leur apparaisse contre-stéréotypique (Bigler & Lynn, 1992). Cette meilleure réception des informations contre-stéréotypées pourrait dépendre du « level of cognitive flexibility (i.e. the ability to recognize the arbitrariness of gender classification of behavior) » (Katz, 1986, p. 599).

Ce résultat nous amène à considérer des conditions plus sociales. À cet égard, « affirmative action and quotas » (Koenig & Eagly, 2019, p. 227), « profound political and economic transitions » (Bosak et al., 2018, p. 125) et une éducation non-sexiste (Bigler & Lynn, 1992) sont autant de pistes possibles pour amener les individus à s'émanciper des stéréotypes sexués. La seule présentation de contre-stéréotypes ne constituerait pas une condition suffisante puisque l'éducation (Andreoletti & Lachman, 2004) et la non-adhésion aux stéréotypes ne sont pas sans rôle.

Selon un axe plus individuel, la motivation (à penser différemment), l'intérêt pour la tâche et le fait de ne pas avoir une pensée schématique modéreraient l'automatisme des stéréotypes et renforceraient les effets positifs des contre-stéréotypes (Gocłowska & Crisp, 2013). Cette conclusion ne se retrouverait pas chez les participant.es qui adhèrent aux stéréotypes étant donné le caractère déroutant, voire menaçant, du contre-stéréotype, celui-ci allant à l'encontre de leur conception traditionnelle des choses (Andreoletti & Lachman, 2004). Nous pourrions nous interroger sur l'intérêt des contre-stéréotypes, les effets se ressentant seulement pour les personnes dont la pensée est considérée comme étant « progressiste ». D'ailleurs, pour Devine & Sharp (2009), « individuals who want to be low-prejudiced must choose to practice « saying no » to stereotypes or engage in counterstereotypic imagery » (p. 71). Ces différentes préconisations ont quelque chose de presque tautologique puisqu'elles s'appliquent à des personnes qui, soit investissent une forme de pensée non-stéréotypée, soit ont la volonté de ne pas recourir aux stéréotypes. Par ailleurs, recommander aux individus de s'engager dans ce type de pratique reviendrait à considérer que les stéréotypes s'activent de manière inconsciente et automatique, indépendamment de la façon dont les personnes appréhendent le monde. Nous proposons déjà

que les personnes qui recourent aux constructions sociales pour penser les différences intergroupes auraient moins recours aux stéréotypes, ceux-ci étant formés à partir de croyances essentialistes (Schadron, 2006). Par conséquent, le fait que l'intention des individus ait un rôle dans la diminution des stéréotypes et l'acceptation des contre-stéréotypes (Sassenberg & Moskowitz, 2005) semble peu étonnant et, à notre sens, éclaire peu les implications des contre-stéréotypes. Nonobstant, une étude récente menée par Damer et al. (2019) vient redonner un certain éclat aux contre-stéréotypes : ils seraient particulièrement efficaces pour réduire les heuristiques de pensée, en particulier chez les sujets qui ne sont *a priori* ni curieux, ni enclins à s'engager dans une nouvelle conception des choses. En ce sens, les contre-stéréotypes deviennent de véritables clés pour penser la diversité.

En dehors des aspects motivationnels, la tâche présentée peut avoir une influence (Lai et al., 2014). Promouvoir un contre-stéréotype (King et al., 2020) ou inviter les participant.es à se focaliser sur un membre contre-stéréotypique d'un groupe (Gawronski et al., 2008) activeraient une association contre-stéréotypique et réduiraient celle stéréotypique. Un tel effet deviendrait d'autant plus probant lorsque la consigne serait, dans le même temps, axée sur la « suppression » des stéréotypes (Galinsky & Moskowitz, 2007). La promotion de membres contre-stéréotypiques serait particulièrement bénéfique pour les groupes stigmatisés puisqu'elle réduirait les stéréotypes et préjugés négatifs à leur égard, simultanément qu'elle favoriserait l'humanisation dudit groupe et améliorerait, alors, les relations intergroupes (Prati et al., 2015). Ce résultat tiendrait de la volonté de résoudre le décalage cognitif en jeu. Le membre contre-stéréotypique, en occupant un rôle qui *a priori* ne serait pas congruent avec son groupe, vient infirmer les attentes des participant.es (*ibid.*).

Cependant, « people commonly express hostility to various counterstereotypical behaviors » (Wood & Eagly, 2010, p. 643). À ce titre, les personnes contre-stéréotypiques seraient évaluées plus positivement que celles stéréotypiques lorsqu'elles sont décrites via un adjectif, mais plus négativement lorsqu'elles seraient associées à un comportement ou une activité (Rubin et al., 2013). Le recours aux traits de personnalité contre-stéréotypiques, bien qu'il encourage une perception singulière de l'individu (ce qui est valorisé dans les sociétés individualistes), pose le problème de sa durabilité et de son ancrage, ce qui ne serait pas le cas des comportements, qui tendent à être plus ponctuels (*ibid.*). En associant un trait contre-stéréotypé à un groupe, cela reviendrait finalement à stéréotyper de nouveau ses membres. Et l'objectif de ces recherches ne réside certainement pas dans le remplacement d'un stéréotype par un contre-stéréotype. Il s'agit plutôt de rendre compte de la diversité des membres d'un groupe donné (Flannigan et al., 2013). Dans cette perspective, jouer sur les comportements, activités et rôles apparaît plus adéquat (Finnegan et al., 2015). Boseovski et al. (2015) ont proposé, à des enfants de 4 à 5 ans, puis de 6

à 8 ans, d'évaluer des personnages stéréotypiques vs contre-stéréotypiques. Pour ce faire, les auteures ont modulé le sexe des personnages (femme vs homme), le domaine (couture/ballet vs foot/construction), et leur niveau d'expertise (expert.e vs profane), en veillant à ce que le personnage contre-stéréotypique soit toujours expert. Si les enfants de 4 à 5 ans préfèrent apprendre avec le personnage de leur endogroupe, les enfants de 6 à 8 ans privilégient le modèle expert, bien que les garçons plus âgés soient moins favorables à la femme contre-stéréotypique (*ibid.*). Nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante.

Puis, les contre-stéréotypes auraient un effet dès lors qu'ils seraient exposés sur le long terme (Blair et al., 2001). Leur exposition doit donc s'ancrer dans une démarche durable et stable, ou sous forme épisodique, pour réduire les stéréotypes (Gawronski et al., 2008). À l'inverse, une exposition sur le court terme ne permettrait pas d'obtenir un tel effet (Kawakami et al., 2007).

Finalement, les contre-stéréotypes peuvent constituer un élément de réponse à la question posée par Katz en 1986 puisqu'ils permettent de réduire l'activation des stéréotypes (Lai et al., 2014), de diminuer les préjugés (Lucchini & Dodman, 2015), de promouvoir la diversité (Flannigan et al., 2013), mais également de modifier les dynamiques intergroupes (Lewis et al., 2019), dépassant ainsi le seul niveau sociocognitif. Sur ce dernier point, la présentation d'un groupe d'étudiant.es en STIM qui comprend des prises de parole contre-stéréotypées (i.e. les femmes parlent davantage que les hommes et elles recourent à un langage plus technique) vient équilibrer la répartition de la parole dans les groupes exposés quand, dans les groupes contrôles, les hommes parlent davantage que les femmes (*ibid.*).

Si nous transposons ces éléments au système éducatif, la recherche menée par King et al. (2020)

... provides consistent support for the efficacy of counterstereotyping as a means to change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. From pre-test to post-test in every intervention condition [...], children became more likely to indicate that boys liked dolls and that girls liked trucks (p. 14).

De même, entraîner les futur.es PE à repérer des associations contre-stéréotypiques aurait un effet positif sur leurs biais évaluatifs puisque « pre-service teachers who had been assigned to the training condition marked the essay significantly better, and gave a more positive prognosis with respect to the male target's graduation level than participants of the control group » (Baadte, 2020, pp. 1015-1016).

1.3. La résistance des uns, l'impuissance des autres

Les divers bienfaits des contre-stéréotypes mis en exergue dans la partie précédente ont soulevé plusieurs questionnements et, parfois, quelques limites. Certaines conditions ont été discutées quant aux implications des contre-stéréotypes dans la réduction des stéréotypes. Nous avons

observé certaines contradictions dans les conclusions données par la revue de littérature. *Ipsa facto*, les effets des contre-stéréotypes semblent être à pondérer et il nous incombe d'étayer les études qui soulignent leur inefficacité dans la diminution des stéréotypes.

D'un point de vue cognitif, Blair & Banaji (1996) ont montré que les contre-stéréotypes ne réduisent, de manière significative, l'activation des stéréotypes que lorsque la tâche présentée comporte une faible charge cognitive. L'applicabilité d'un tel résultat dans un contexte écologique mérite d'être interrogée, d'autant plus que les situations d'enseignement impliquent de considérer une multitude de facteurs (Brinkworth & Gehlbach, 2015).

Au niveau social, un point a particulièrement retenu notre attention quant à l'efficacité des contre-stéréotypes. De ce que nous avons pu constater, toutes les personnes ne sont pas sensibles aux contre-stéréotypes, ce qui nous invite à envisager la variabilité intra-individuelle. C'est ainsi que les individus « with more education » seraient davantage réceptifs aux contre-stéréotypes que les personnes « with less education » (Andreoletti & Lachman, 2004, p. 143). Nous avons préalablement mentionné que les stéréotypes n'étaient pas si automatiques chez les personnes engagées dans une pensée « flexible » (*cf.* Gocłowska & Crisp, 2013). Toutefois, les croyances et parcours contre-stéréotypés des filles ne semblent ni impacter leur adhésion au stéréotype négatif des femmes en mathématiques, ni les prévenir des effets délétères de la menace du stéréotype (Bonnot & Croizet, 2007 ; Huguet & Régner, 2009). En ce sens, les croyances contre-stéréotypées ne garantiraient pas l'effacement des stéréotypes, pas plus qu'elles n'amélioreraient les performances et le sentiment de compétence, voire le choix de carrière.

Une autre limite des contre-stéréotypes est à souligner, celle de leur acceptation. Bien que les personnes contre-stéréotypées transgressent les normes et attentes liées au sexe, elles peuvent être tolérées du fait de leur singularité (Meijs et al., 2015). L'étude de Boseovski et al. (2015) révèle néanmoins un biais de favoritisme pro-endogroupe chez les enfants de 4 à 5 ans : ils et elles privilégient les personnages de leur endogroupe au détriment du niveau d'expertise desdits personnages. Les jeunes enfants paraissent indifférent.es à la condition stéréotypique ou contre-stéréotypique, leurs préférences étant marquées par leur identité de sexe (Duveen, 2013). Pour autant, les garçons de 6 à 8 ans seraient moins favorables à la femme contre-stéréotypée, en regard des autres conditions (Boseovski et al., 2015). Le sexe et le comportement adopté par le personnage incarneraient des facteurs essentiels dans l'identification des garçons de 9 à 12 ans (Eisenstock, 1984). Dès lors, les garçons adhéreraient davantage, ou du moins auraient davantage connaissance des stéréotypes liés au sexe, comparativement aux filles (Doni, 2020). Notons que les garçons ne sont pas les seuls résistants aux femmes contre-stéréotypiques, les filles peuvent également rejeter un tel personnage. Lorsqu'il est demandé à des enfants de 7 à 9

ans d'évaluer une fille contre-stéréotypée (i.e. décrite comme courageuse) et un garçon contre-stéréotypé (i.e. présenté comme doux), ils et elles tendent à évaluer négativement le personnage féminin, mais valorisent celui masculin (Devif et al., 2018). Ce résultat s'étend aux adultes : le comportement contre-stéréotypé est déprécié lorsqu'il est adopté par une femme, mais apprécié lorsqu'il est endossé par un homme (Meijs et al., 2015). La transgression des filles et des femmes peut être valorisée à condition qu'elle n'entrave pas leurs rôles de sexe et qu'elle se combine à ces derniers, c'est-à-dire qu'elle reste partielle (Lamberts, 2015). C'est ainsi que les « girls identify with characters associated with strength and beauty » (da Silva, 2018, p. 530). En considérant les différents apports théoriques, ces conclusions ont de quoi surprendre. En effet, la transgression des normes et rôles liés au sexe est généralement plus aisée et admise pour les filles que pour les garçons (Cacouault-Bitaud & Gaussot, 2012), le masculin étant à la fois valorisé et érigé comme norme (Hurtig, 2005). La récurrence de l'androcentrisme dans les supports pédagogiques (Brugeilles et al., 2009) est un bel exemple, les filles sont invitées à s'identifier au masculin quand l'inverse paraît moins vrai.

Mais qu'en est-il des garçons et hommes contre-stéréotypés ? La recherche menée par Wilbourn & Kee (2010) indique que, face aux hommes maïeuticiens ou maîtres d'école, les enfants de 8 à 9 ans vont intégrer une profession hiérarchiquement supérieure, et donc socialement valorisée, telle que chirurgien ou directeur d'école. En d'autres termes, ils et elles associent une activité masculine à l'homme contre-stéréotypé. Ce résultat peut traduire la connaissance, voire l'adhésion des enfants aux stéréotypes de sexe, d'une part, et à la hiérarchie qui structurent les relations femmes-hommes, de l'autre (Duveen, 2013). À l'inverse, Flannigan et al. (2013) ont observé des jugements plus négatifs à l'encontre des hommes investis dans des professions considérées comme étant féminines. Tout ceci nous amène à penser que :

... it does not appear too difficult to get girls to behave in less stereotypically feminine ways (which may be associated with enhanced status), whereas the task appears to be considerably more formidable with boys (where greater risk of punishment may be perceived) (Katz, 1986, p. 598).

L'enjeu paraît résider dans des rapports asymétriques de pouvoir ou, pour le dire autrement, dans la valence différentielle des sexes (Héritier, 1996). Les filles auraient davantage tendance, en comparaison des garçons, à rompre avec la puissante binarité femme-homme, féminin-masculin (da Silva, 2018), puisqu'il en irait de leur statut.

Enfin, notons que, malgré la dévalorisation des personnes investies dans des métiers contre-stéréotypiques de leur sexe, les individus engagés dans des professions stéréotypiques ne sont pas valorisés pour autant (Flannigan et al., 2013).

2. Un modèle possible d'identification

2.1. Enjeux et intérêts

Avant d'approfondir nos propos, prenons un instant pour définir et dessiner les contours de ce qui constitue un modèle d'identification contre-stéréotypique. S'il peut être circonscrit au fait d'être « a person who belongs to a surprising combination of social categories » (Prati et al., 2015, p. 31), Marx & Roman (2002) proposent de combiner 4 critères pour permettre au modèle contre-stéréotypique d'engager une identification. Premièrement, le modèle doit appartenir à l'endogroupe des personnes exposées à sa réussite ; deuxièmement, les résultats obtenus par le modèle doivent être atteignables et/ou perçus comme tels ; troisièmement, une similarité physique et psychologique doit être ressentie entre les membres du groupe en question et le modèle exposé ; enfin, le domaine investi par le modèle doit présenter un intérêt pour les personnes ciblées (*ibid.*). Le modèle rend la réussite possible et montre comment parvenir à celle-ci. Il devient le garant du succès (Lockwood, 2006), sans avoir à être conscient du rôle qu'il occupe, ni à être présent physiquement (Marx & Roman, 2002). Nous proposons de revenir sur les 4 composantes du modèle d'identification afin d'en discuter les portées.

Concernant le premier critère, les modèles contre-stéréotypiques sont, de manière générale, des personnes de groupes stigmatisés qui viennent infirmer le stéréotype négatif qui leur est associé dans un domaine donné, ou dans lequel les membres sont sous-représentés (Martin, 2012). À titre d'exemple, les modèles peuvent être des femmes dans les STIM (van Camp et al., 2019) et dans des carrières de prestige (Lockwood, 2006), mais aussi des personnalités telles qu'Hillary Clinton (Taylor et al., 2011) ou Barack Obama (Marx et al., 2009), selon les populations visées. Au vu de notre objet de recherche, la lectrice ou le lecteur ne sera pas étonné.e de trouver, par la suite, une majorité d'études sur l'influence que peuvent avoir de tels modèles auprès des femmes.

Relativement à la réussite, la présentation de Barack Obama produit des effets contradictoires. Alors que la recherche de Marx et al. (2009) révèle une amélioration des performances chez les afro-américain.es exposé.es à la réussite du président américain, Aronson et al. (2009) ne retrouvent pas un tel résultat, la victoire aux présidentielles reflétant une réussite probablement trop importante, et donc inatteignable. Cette hypothèse irait à l'encontre du postulat selon lequel un modèle hautement compétent serait plus influent qu'un modèle faiblement compétent (Marx & Roman, 2002). Puis, l'explication donnée à la réussite du modèle peut moduler son impact (Spitzer & Aronson, 2015). Par conséquent, une étudiante en mathématiques qui se présente comme ayant dû travailler laborieusement et rigoureusement augmentera davantage les performances mathématiques des filles qu'une étudiante qui se décrit comme étant douée et qui invoque, de fait, un don inné (Bagès et al., 2008 ; Bagès & Martinot, 2011). L'étude de Taylor et

al., (2011) confirme ces données : Hillary Clinton devient un modèle lorsque sa réussite tient à des arguments internes (i.e. ses efforts et ses compétences), et il suffit que des arguments externes soient mobilisés (i.e. la chance et la renommée de son mari) pour que les scores mathématiques des femmes diminuent.

La similarité physique et psychologique admet également des conclusions parfois opposées. Si une femme « féminine » rend la féminité compatible avec les STIM et incarne un modèle (Martin, 2012), cette articulation peut, parallèlement, être perçue comme incohérente et conduire au rejet du modèle (Betz & Sekaquaptewa, 2012). Pour autant, proposer un modèle femme qui adopte des caractéristiques associées aux filières STIM (e.g. solitaire, geek) serait préjudiciable puisque ces traits de personnalité seraient éloignés de ceux accolés aux femmes (Cheryan et al., 2013). À la lumière de ces lectures, une critique peut être émise. En préconisant une similarité physique et psychologique entre le modèle et les membres du groupe ciblé, nous serions tentés de penser que la revue de littérature sous-tend une certaine homogénéité des membres d'un groupe donné. Cette recommandation paraît omettre la variabilité intra-groupe et véhiculer l'idée selon laquelle les individus forment un agrégat, agrégat représenté par un modèle qui serait prototypique. Le modèle ne viendrait-il pas maintenir les stéréotypes véhiculés sur les groupes ? Fermons cette parenthèse. En testant l'orientation des stratégies de réussite académique (i.e. promotionnelle vs préventive), Lockwood et al. (2002) ont montré que les personnes orientées en promotion préfèrent un modèle qui adopte des stratégies pour parvenir à sa réussite, pendant que celles orientées en prévention sont davantage motivées par le modèle engagé dans des stratégies d'évitement de perte. Ce résultat étaye particulièrement bien l'effet de similarité. D'ailleurs, l'étude de van Camp et al. (2019) rend compte de l'importance d'amener les étudiantes de STIM à considérer les points de ressemblance qu'elles entretiennent avec le modèle d'identification. Pour ces participantes, les auteures notent une modification des stéréotypes implicites (i.e. elles associent davantage les femmes aux STIM) ainsi qu'un plus grand sentiment de compétence dans la discipline. Si un modèle femme en STIM n'aurait un effet bénéfique que pour les filles déjà inscrites dans ces filières (Drury et al., 2011), le seul fait d'être en présence d'un modèle qui infirme les stéréotypes associés aux domaines des sciences, de l'ingénierie et de l'informatique suffirait à stimuler l'intérêt des femmes pour ces secteurs (Ehrlinger et al., 2017).

Pour continuer sur les enjeux de tels modèles, les femmes qui occupent des postes de leader sensibiliseraient les femmes à ce type de fonction (Galloway & Ishimaru, 2015). Elles permettraient d'augmenter leurs aspirations professionnelles, mais également de réduire leur sentiment de menace de comparaison, tout en amenant les participantes à être plus égalitaires (Simon & Hoyt, 2010). Plus encore, un modèle féminin qui réussit en sciences (Good et al., 2010)

ou en mathématiques (Bagès & Martinot, 2011) rehausserait les performances des filles, ce qui ne semble pas être le cas pour une seule information contre-stéréotypée. Lorsqu'un avatar féminin affirme être bon en géométrie, donnant ainsi à voir une information contre-stéréotypique, la performance des filles en géométrie chute (Morin-Messabel et al., 2017). Puis, les femmes exposées à des femmes contre-stéréotypiques exprimeraient moins de stéréotypes de sexe comparativement à celles qui sont confrontées à des femmes stéréotypiques (Dasgupta & Asgari, 2004). De même, les étudiantes engagées dans les filières STIM auraient moins de stéréotypes implicites que les étudiant.es en sciences humaines ou les étudiants de STIM (Smeding, 2012). Il conviendrait également de proposer différents contre-stéréotypes, voire de les multiplier, afin d'affecter les stéréotypes implicites (Miller et al., 2015). Ces conseils sont repris par les politiques qui axent désormais leurs discours sur les bienfaits de la diversité, bien qu'un tel terme ne permette pas d'engager une réflexion critique quant à la construction des différences (Skelton, 2015). À un niveau global, les politiques s'emparent de ce langage afin de réduire les préjugés et de visibiliser la pluralité intercatégorielle, mais également intra-catégorielle (Bodenhausen et al., 2009). Dans le cadre plus spécifique de l'éducation, la diversité permettrait d'encourager la diversification des orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons (Biemmi, 2015).

Ainsi, les programmes télévisuels destinés aux enfants durant ces dernières années introduisent de plus en plus de personnages contre-stéréotypiques, bien que des stéréotypes soient toujours présents (Kahlenberg, 2017). Présenter des modèles contre-stéréotypiques à la télévision permettrait aux enfants de considérer la diversité des personnes et des rôles qu'elles endossent (Durkin, 1985). Dans cette perspective, les États-Unis proposent plusieurs programmes télévisuels qui mobilisent des femmes scientifiques afin de contrer les stéréotypes associés aux STIM (Long et al., 2001). Alors que les hommes sont plus nombreux dans ces programmes (Long et al., 2010), aucune distinction n'apparaît entre femmes et hommes quant au temps qu'ils et elles passent à l'écran (Long et al., 2001). Leur statut et leur intelligence sont également similaires (Long et al., 2010). Une telle exposition induirait un changement de croyances chez les enfants (Durkin, 1985), c'est-à-dire qu'ils et elles auraient des attentes moins stéréotypées en matière de rôles sexués, à condition qu'ils et elles soient fréquemment exposé.es à de tels modèles (Bond, 2016). De la même manière, présenter des femmes qui investissent un métier contre-stéréotypique peut modifier la représentation des enfants (Doni, 2020). S'ils et elles considèrent initialement la profession comme étant masculine, ils et elles la pensent, ensuite, comme étant unisexe (Fontanini, 2009).

Les modèles contre-stéréotypiques jouiraient de plusieurs vertus : effet bénéfique pour les personnes, modification des représentations, au sens de perceptions, des sexes et des

professions et amélioration des performances. Ces différents éléments, articulés à la prépondérance des stéréotypes dans les supports pédagogiques, nous amènent à envisager l'importance de proposer des modèles contre-stéréotypiques au sein du système scolaire. D'autant qu'une telle inclusion permettrait de mobiliser les élèves qui ne se reconnaissent pas dans les modèles stéréotypiques (Théberge, 1999).

2.2. Entre exception et exclusion

Nonobstant, le modèle contre-stéréotypique peut s'avérer bien impuissant face aux représentations solidement ancrées. Il n'est pas toujours accepté et peut également être l'objet d'un rejet.

En premier lieu, le modèle peut figurer comme l'exception qui confirme la règle et engendrer un effet de sous-typage (Miller et al., 2015). Si une seule femme est présentée comme modèle dans un domaine stéréotypique des hommes, il est possible qu'elle incarne un exemple d'une sous-catégorie du groupe des femmes, devenant ainsi *exceptionnelle* (Whitley & Kite, 2013). Elle ne modifierait pas les stéréotypes négatifs qui reposent sur les femmes dans les filières et professions qui sont jugées comme étant masculines. Bien qu'une personne contre-stéréotypique infirme, voire modifie, les stéréotypes attribués à son groupe, il est probable que la rigidité des stéréotypes entraîne une relégation du modèle dans une sous-catégorie de l'endogroupe (Queller & Mason, 2008). Cette sous-catégorie sera isolée du reste du groupe et les stéréotypes associés à ce dernier seront préservés, malgré la connaissance d'un membre transgressif (*ibid.*). Collet (2013) exemplifie tout à fait ces propos en montrant que les femmes exceptionnelles en science sont tolérées puisqu'elles ne remettent pas en cause l'ordre établi. En disposant d'un statut prodigieux et en incarnant une figure emblématique du monde scientifique, Marie Curie ne pourrait constituer un modèle d'identification pertinent pour les filles puisqu'elle serait « hors du commun » (*ibid.*, p. 4). En parallèle, Morin-Messabel (2014) propose qu'« être le seul représentant de son groupe dans une situation d'étude ou d'examen a des effets négatifs sur la performance des individus » (p. 31), ce qui se matérialise à travers l'effet solo. À cet égard, l'impact positif du modèle femme en STIM sur les étudiantes inscrites dans ces filières s'expliquerait par l'évitement d'un tel effet puisqu'il réduirait le sentiment de menace et le désinvestissement du cursus au fil du parcours (Drury et al., 2011). De la même manière, les enseignantes en STIM favoriseraient « une comparaison sociale ascendante » (Max & Delmas, 2013, p. 127) et se présenteraient alors comme des modèles pour les filles (Master et al., 2014). Il semble donc nécessaire de proposer plusieurs modèles afin d'assurer, et de pérenniser, une influence positive. Jusqu'ici, le modèle d'identification contre-stéréotypique paraît être accepté, bien qu'il ne remette pas nécessairement en question les stéréotypes liés au sexe et aux domaines.

En deuxième lieu, et malgré les bénéfices énoncés, la recherche de Rudman & Phelan (2010) sur les femmes leaders met en évidence une faible estime de soi chez les participantes, indépendamment de la condition (i.e. exposition ou non au modèle contre-stéréotypique). Les participantes exposées au modèle vont alors privilégier les emplois dits féminins au détriment de ceux dits masculins afin d'éviter la situation de comparaison, particulièrement menaçante (*ibid.*). Outre ces impacts négatifs sur les personnes cibles, les femmes contre-stéréotypiques peuvent être rejetées, notamment par les femmes, puisqu'elles provoqueraient une certaine menace de liberté, allant à l'encontre de la vision traditionnelle des sexes (de Lemus et al., 2015). Un tel modèle peut être évalué plus négativement par les participantes qu'une femme décrite comme étant stéréotypique (Marfaing & Tafani, 2011). Ces résultats sont loin d'être anecdotiques et illustrent l'effet backlash, i.e. le rejet social d'une personne contre-stéréotypique, qui témoigne d'une fonction défensive des sujets exposés (Rudman, 1998). Dès lors, le backlash garantit la promotion et le maintien des stéréotypes (Rudman & Fairchild, 2004). S'il est généralement admis que les personnes qui postulent un emploi doivent valoriser leurs qualités internes, une telle présentation de soi serait désavantageuse pour les femmes, l'internalité étant une caractéristique masculine (Rudman, 1998). Au niveau de sa fonction défensive, le backlash s'expliquerait, chez les hommes, par la peur de perdre leurs privilèges (i.e. l'occupation de postes socialement valorisés) quand, chez les femmes, il tiendrait au fait qu'une personne de leur endogroupe réussisse dans un domaine où le groupe échoue généralement (*ibid.*). Cet effet se retrouve également chez les hommes qui adoptent des traits de personnalité dits relationnels, le soupçon de l'homosexualité pesant sur eux (Rudman & Fairchild, 2004). En un sens, les personnes qui transgressent les stéréotypes prescriptifs de leur groupe de sexe seraient sanctionnées socialement (Rudman & Phelan, 2008). À notre connaissance, le backlash serait plus saillant pour les femmes qui adoptent un comportement contre-stéréotypique. Les femmes sont ainsi exposées à un double standard. Bien qu'il soit demandé aux femmes managers d'être agentiques (du fait de leur statut), elles doivent, dans le même temps, conserver les caractéristiques relationnelles qui leur sont associées pour être acceptées (De Moura et al., 2018 ; Heilman & Okimoto, 2007). Lorsque les femmes s'engagent dans des métiers « masculins », elles vont développer et adopter des stéréotypes liés aux hommes, tout en conservant et valorisant ceux liés aux femmes (Doutre, 2014). Nous pouvons présupposer que la manière de jouer sur les stéréotypes de sexe serait une condition potentielle pour diminuer l'effet backlash. Cependant, en adoptant des comportements et traits de personnalité stéréotypiques, les personnes contre-stéréotypiques contribuent à leur invisibilisation, ce qui a pour effet de maintenir et de légitimer les stéréotypes sexués (Rudman & Fairchild, 2004).

Enfin, la recherche menée par Morin-Messabel & Ferrière (2013) étend ces différentes conclusions au système scolaire, en interrogeant les modèles contre-stéréotypiques en

littérature jeunesse. Après avoir proposé 4 albums jeunesse contre-stéréotypés à des élèves de grande section de préélémentaire, les réponses des enfants deviennent davantage stéréotypées, notamment sur des personnages très ancrés et genrés, tels que la princesse. Une certaine résistance aux modèles contre-stéréotypiques peut être notée, particulièrement si nous considérons que de tels supports pédagogiques sont moins bien compris, renforcent les différences entre sexes et ne permettent pas une identification (Mercier-Faivre, 2013). Morin-Messabel & Ferrière (2013) nous invitent à veiller aux contre-stéréotypes trop dichotomiques et à privilégier des histoires qui n’amorcent pas d’éléments stéréotypés ou qui incluent des variations intra-groupales. L’utilisation du neutre en littérature jeunesse serait à favoriser afin d’ouvrir les possibles, d’engager l’identification de toutes et tous, mais également de déconstruire les stéréotypes (Mercier-Faivre, 2013).

À ce stade de notre propos, l’école semble soulever des enjeux quant à l’étude des stéréotypes et contre-stéréotypes. Au vu de la complexité qu’ont les enseignant.es à se saisir des modèles contre-stéréotypiques, la formation des futur.es PE incarne un espace d’investigation à privilégier. La partie suivante s’attachera à étudier ce point.

2.3. Une figuration problématique à l’école

Nous avons préalablement évoqué l’importance accordée à l’égalité entre les sexes au niveau des politiques éducatives et la manière dont l’inclusion de modèles contre-stéréotypiques dans les matériels pédagogiques peut entrer en résonance avec cette ambition (Jarlégan, 2009). À ce titre, interroger les contenus des albums jeunesse constituerait une piste intéressante (Zancarini-Fournel, 2013).

En articulant ces volontés aux différentes études que nous avons mentionnées jusqu’ici, les contre-stéréotypes peuvent s’avérer efficaces dans la réduction des stéréotypes et dans la promotion de la diversité. Pour Desombre, « le meilleur moyen de lutter contre les stéréotypes est de placer les individus dans des situations contre-stéréotypées et de proposer des situations qui infirment les stéréotypes à l’égard de certains élèves » (2014, p. 5). La partie précédente nous invite à la prudence quant à la généralisation de telles conclusions. Au-delà des paradoxes soulevés par les résultats, certaines conditions pourraient entraîner des effets rebonds, particulièrement dans les situations de classe. Nous avons également abordé les résistances qui se sont cristallisées autour des albums jeunesse contre-stéréotypés lors de l’expérimentation de l’ABCD de l’égalité, non sans lien avec une forte essentialisation des sexes (Barus-Michel & Molinier, 2014). L’ensemble de ces éléments nous amène à questionner la manière dont les enseignant.es et élèves de primaire appréhendent les contre-stéréotypes. Avant d’explorer ce point, considérons le matériel à disposition.

L'édition Talents-Hauts et le label Lab-Elle représentent des références en matière de littérature jeunesse contre-stéréotypée : ils prennent le parti de contrer les stéréotypes récurrents dans les albums, en proposant des modèles féminins ou de mixité, afin de contrecarrer l'androcentrisme et les modèles traditionnels (Costes & Houadec, 2013). Une telle ambition rejoindrait les objectifs de la littérature, à savoir « faire évoluer les représentations, projeter les élèves dans l'avenir, leur transmettre des valeurs, les aider à construire un idéal » (*ibid.*, p. 487). Néanmoins, ces lignes éditoriales ou associatives semblent être minoritaires dans la liste de références conseillée par l'Éducation nationale et, bien que les contre-stéréotypes soient appliqués en littérature jeunesse, « leur diffusion est restreinte, voire confidentielle » (*ibid.*, p. 486). Ce genre de matériel ne fait donc pas l'objet d'une généralisation en éducation, alors même qu'il permet de « mettre en évidence la prégnance des stéréotypes et d'interroger leur pertinence » (Pasquier, 2013a, p. 292). Ces constats rendent compte des limites matérielles auxquelles font face les enseignant.es et élèves. Malgré la mise en exergue récurrente des travaux de sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation sur la surabondance des stéréotypes sexués et les effets délétères qu'ils peuvent entraîner, rien ne semble être mis en œuvre pour limiter leur transmission. Les préconisations politiques quant à l'intégration de la diversité, via la présentation d'éléments contre-stéréotypés, relèveraient davantage du discours que de l'action. Ceci est d'autant plus étonnant que « les enfants, surtout petits, sont rarement choqués quand les illustrations vont à l'encontre des stéréotypes » (Collet, 2008, p. 7).

Cependant, ce dernier point peut prêter à controverses. Ferrière & Morin-Messabel (2013) ont proposé un album jeunesse contre-stéréotypé à deux enseignantes de préélémentaire dans le cadre d'une lecture offerte et ont analysé les interactions entre les enseignantes et leurs élèves. Les filles prennent davantage la parole que les garçons, qui peinent à se saisir de l'album et qui ne sont que peu mobilisés par les enseignantes (*ibid.*). Cet élément tiendrait directement du choix du livre, qui met en scène une héroïne à qui l'on accole le surnom de « princesse ». Le fait que les filles interagissent davantage illustre un rapport asymétrique, et ce résultat est loin d'être positif puisque ces situations de classe ne sont pas plus égalitaires que celles observées d'ordinaire, les garçons étant marginalisés au cours de l'exercice (*ibid.*). Les enseignantes semblent également être en difficulté face à un tel matériel : elles ne se saisissent que peu des éléments qui font débat (*ibid.*).

De plus, les enfants de 7 à 9 ans semblent préférer les illustrations stéréotypées comparativement à celles contre-stéréotypées et, lorsqu'ils et elles doivent décrire les personnages, leurs discours apparaissent relativement stéréotypés (Devif et al., 2018). L'hypothèse émise est qu'« 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 » (*ibid.*, p.

160), ce qui traduit une certaine résistance à l'égard des contre-stéréotypes. Ces réticences sont également observables chez les enseignant.es de primaire comme en témoigne la deuxième étude (Devif et al., 2018). Lors d'entretiens individuels semi-directifs, nous avons proposé aux enseignant.es un album jeunesse contre-stéréotypé qui présente une petite fille qui souhaite devenir pilote de formule 1. En même temps qu'ils et elles valorisent les modèles traditionnels de la littérature jeunesse, le personnage contre-stéréotypé est décrit négativement puisqu'il ne pourrait incarner un modèle d'identification, voire serait rejeté par les élèves (*ibid.*). Pour appuyer ces arguments, les enseignant.es recourent à des éléments discursifs stéréotypés qui s'inscrivent dans les différences entre sexes. Sur 9 enseignant.es, seule 1 choisit de travailler avec le matériel contre-stéréotypé, le reste de l'échantillon préférant utiliser un album stéréotypé ou neutre (*ibid.*). Ces résultats invitent à réfléchir sur la formation initiale des enseignant.es. Alors que l'égalité entre les sexes est encadrée législativement, elle paraît être une thématique soit absente, soit complexe à intégrer, tant du côté des enseignant.es que du côté des élèves.

Ensuite, l'institution scolaire invisibiliserait, ou du moins peinerait à expliquer

... les trajectoires professionnelles de celles et ceux qui font le choix d'une orientation contre-stéréotypée et qui, paraissant mues par un même ressort, aboutissent pourtant le plus souvent à des situations diamétralement opposées (réussite éclatante des hommes isolés dans un secteur professionnel réputé féminin *versus* difficultés accrues rencontrées par les femmes évoluant dans un milieu considéré comme masculin) (Salle, 2016, p. 3).

Dans la même perspective, Flamigni & Pfister-Giauque (2013) ont questionné les pratiques enseignantes face aux filles et garçons qui choisissent d'investir une filière contre-stéréotypique de leur sexe. La valorisation de ces élèves par les enseignant.es s'accompagne d'une énumération d'atouts et de qualités stéréotypiques du sexe de l'élève. En d'autres termes, l'identité sexuée de l'élève en situation de minorité influence l'enseignant.e dans la description qu'il ou elle fait de l'élève (*ibid.*). Ce faisant, la fille ou le garçon contre-stéréotypique devient l'exception qui confirme la règle et il ou elle représente alors une sous-catégorie de son groupe de sexe (*ibid.*). L'élève est bien catégorisé selon sexe puisque les enseignant.es lui attribuent des caractéristiques stéréotypiquement sexuées (*ibid.*). La citation de Salle (2016) et ces conclusions tendent à confirmer la complexité que soulèvent les contre-stéréotypes en éducation, qu'ils soient des personnages d'album jeunesse ou, plus problématique encore, des élèves. L'ensemble de ces données semblent aller dans le sens d'une omniprésence des stéréotypes dans le contexte scolaire.

Pour conclure, nous avons conscience de n'avoir, dans cette partie, présenté que de brefs travaux sur la question, ce qui est critiquable, d'autant plus que les études sur lesquelles nous

nous sommes appuyé.es sont francophones. En dépit du nombre limité de recherches et de l'invariance du contexte étudié, il nous paraît que ces études sont particulièrement intéressantes au vu de notre objet. Elles le sont davantage si nous tenons compte de leur caractère écologique, ce qui, nous l'avons mentionné auparavant, semble peu commun dans la revue de littérature qui s'attache à saisir les effets des stéréotypes et contre-stéréotypes dans le système scolaire. Bien que la recherche internationale et nationale s'intéresse de façon croissante aux contre-stéréotypes, qu'elle ne cesse de souligner la nécessité de les intégrer au monde social, notamment dans les sphères médiatique et scolaire, très peu de travaux se consacrent à leur étude *in vivo* et à la manière dont les personnes se les représentent. L'attrait pour la notion se trouverait principalement dans ses effets en termes d'identification, de performance et de sentiment de compétence. La façon dont les personnes pensent et s'approprient les contre-stéréotypes demeure un axe de recherche marginal et constituerait un angle mort.

Ipsa facto, le présent travail vise à éclairer ces zones d'ombre. Le système scolaire nous paraît être un milieu tout à fait pertinent pour répondre à une telle ambition, d'autant plus que le contre-stéréotype se situe à la croisée d'intérêts scientifiques et politiques, et qu'il fait largement écho à la notion de stéréotype. Cette volonté de saisir la manière dont le contre-stéréotype s'intègre à la vie sociale, au quotidien professionnel, le place comme objet représentationnel. Alors que la communauté scientifique s'abstient d'une définition, le concept « allant de soi », nous souhaitons appréhender la façon dont les futur.es PE le font leur, l'inscrivent, par un jeu de langage et de pratiques, dans leur système de références, dans leurs connaissances.

3. Résumé du troisième chapitre

À partir d'une analogie avec la notion de stéréotype, nous avons essayé d'apporter un éclairage au concept de contre-stéréotype, concept ahistorique et indéfini. Trop évident pour être explicite, ce n'est que dans sa mise en contraste avec le stéréotype que le contre-stéréotype peut être pensé. Nous avons ainsi inscrit les deux notions dans un rapport antinomique. Quand le premier se réfère au *normal* et au *typique*, le second renvoie à l'*anormal* et l'*atypique*. Ce faisant, nous avons assumé que les stéréotypes et contre-stéréotypes partagent un espace représentationnel. Avant d'entrer plus en détail dans la revue de littérature, nous avons résumé le contre-stéréotype à n'être « que » l'inverse du stéréotype.

Nous avons présenté les différentes études qui interrogent les effets d'informations contre-stéréotypiques. Nous considérons que l'information contre-stéréotypique renvoie au fait qu'un membre d'un groupe *x* adopte un trait de personnalité et/ou un comportement généralement associé au groupe *y* ; les deux groupes devant se situer dans un rapport binaire. Les informations contre-stéréotypiques sont principalement utilisées dans les recherches sociocognitives qui visent à réduire l'activation des stéréotypes. Malgré la pluralité et la divergence des résultats

obtenus, les recherches laissent à penser que de telles informations sont insuffisantes pour diminuer les stéréotypes puisqu'elles ne seraient efficaces qu'auprès de personnes ayant une pensée flexible, voire « progressiste », ou motivées à penser autrement. Loin d'inscrire les individus dans une dynamique sociale, ces travaux questionnent les personnalités susceptibles d'être convaincues par des contre-stéréotypes.

Ensuite, nous avons vu que les contre-stéréotypes peuvent s'ériger en modèles d'identification dès lors que 4 critères sont réunis, à savoir : l'appartenance à l'endogroupe des membres cibles, le caractère atteignable de la réussite, la similarité physique et psychologique, et l'intérêt des individus pour le domaine investi (Marx & Roman, 2002). Particulièrement développés dans la recherche états-unienne, les effets des modèles d'identification sont surtout analysés au niveau des médias et sont destinés aux personnes appartenant à des groupes stigmatisés. L'objectif étant de promouvoir la diversité, notamment professionnelle. Bien que les impacts soient positifs sur les performances, les modèles d'identification peuvent devenir l'exception qui confirme la règle, entraînant un effet de sous-typage, ou une menace.

Enfin, l'analyse des contre-stéréotypes en éducation paraît rester sporadique et les retombées hétérogènes. En ce sens, la visée du présent travail s'en trouve renforcée. Il nous semble essentiel d'interroger la manière dont la notion de contre-stéréotype est appréhendée en formation initiale des PE, celle-ci pouvant être un levier dans l'éducation-non sexiste.

Synthèse de la première partie et problématisation

En étudiant la formation des futur.es PE à travers le regard psychosocial (Moscovici, 1984), nous nous engageons à cerner la manière, voire les manières, dont les PE en devenir se représentent les notions de stéréotype et de contre-stéréotype. Si notre discipline n'est pas restée étrangère au système scolaire, elle l'aurait surtout questionné d'un point de vue expérimental et au travers des biais perceptifs (Arnold et al., 2019 ; Brinkworth & Gehlbach, 2015). À la rédaction et à la lecture de cette phrase, deux choses sont à noter.

Tout d'abord, qualifier les stéréotypes de biais perceptifs peut constituer une expression réductrice (Haslam et al., 2002 ; Spears, 2002) puisqu'ils sont polysémiques. D'ailleurs, la plurivocité du terme se dessinait déjà dans la première définition qu'en a donnée Lippmann (1922). Les stéréotypes peuvent ainsi être définis à travers des tensions. Ils sont des processus sociocognitifs (Moscovici, 1999, 2013a) et des marqueurs, ou témoins, d'enjeux identitaires et contextuels (Brown & Turner, 2002). Ils sont fixes, mais changeants puisqu'automatiques, mais malléables (Blair, 2002 ; Devine & Sharp, 2009). Ils peuvent avoir des effets négatifs (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002) et engendrer des situations dramatiques (Salès-Wuillemin, 2006), mais ils sont aussi des systèmes de croyances et de connaissances (Joffe, 2015 ; Joffe & Staerklé, 2007 ; Jussim et al., 2009) qui permettent la compréhension et l'appréhension de notre monde (McGarty, 2002). Au niveau scolaire, la conception négative des stéréotypes semble prédominer, tant du côté des travaux issus de sciences humaines et sociales que du côté des discours politiques. Il convient de lutter contre, ou du moins de les réduire, afin de garantir l'égalité entre les sexes (Biemmi, 2015 ; Desombre, 2014 ; Lavy & Sand, 2018 ; Morin-Messabel, 2013, 2014). La question d'égalité s'articulerait à celles liées aux stéréotypes et aux contre-stéréotypes. Si les premiers construisent et perpétuent les inégalités de sexe, les seconds incarneraient leur antidote (Lai et al., 2014). Relativement à la notion de contre-stéréotype, nous avons tâché de montrer comment ce concept s'est construit en miroir des stéréotypes (Blair et al., 2001), dans leur acception sociocognitiviste. Quand les stéréotypes sont une image figée, les contre-stéréotypes imposent une diversité (Gocłowska et al., 2013 ; Gocłowska & Crisp, 2013). Leur intégration à l'école répondrait à l'enjeu de réduction des stéréotypes (Spitzer & Aronson, 2015), voire de déconstruction (Lucchini & Dodman, 2015). Des réserves sont néanmoins émises quant aux bénéfices des contre-stéréotypes (Rudman, 1998) et leur inclusion à l'école est, sinon exceptionnelle, complexe (Devif et al., 2018).

Ce premier point éclairé, nous devons maintenant préciser celui du contexte. Bien que nous ayons introduit notre propos en nous référant au système scolaire, le lieu que nous investiguons est bien celui de la formation initiale des PE. Cet espace n'a pas été choisi par hasard. Si nous l'avons privilégié c'est parce que la formation ne paraît être analysée ni dans ses mises en place,

ni dans ses effets ; au mieux les recherches en dressent un bilan (Petrovic, 2013b). Les notions de stéréotype et de contre-stéréotype resteraient ainsi méconnues dans ce contexte (Pasquier, 2013a). En nous intéressant à l'appréhension de tels concepts chez les futur.es PE, nous ancrons par là même notre recherche dans l'approche des représentations sociales (Moscovici, 2019b). Notre dessein est le suivant : saisir la manière dont ces concepts psychosociaux sont transmis et intégrés *dans* la formation et *par* les formé.es. *De facto*, nous entreprenons d'interroger les représentations sociales de ces notions. La formation des PE en devenir peut incarner une passerelle entre le savoir commun et le savoir expert (Dayer & Collet, 2014) puisqu'elle constitue un lieu où les connaissances se rencontrent (Carugati, 1990 ; Kronberger, 2015 ; Jovchelovitch & Priego-Hernández, 2015). La diversité des formateur.trice.s et collègues, le rapport direct au terrain et aux injonctions législatives font de cette institution un terrain de recherche riche. La pluralité des acteurs et actrices concerné.es implique une *réélaboration* des représentations, dans laquelle différentes formes de savoir communiquent (Jodelet, 1984). La formation présente d'autant plus d'intérêt pour l'étude des représentations sociales qu'elle permet de saisir les discours et pratiques *in the making* (Jodelet, 2015 ; Marková, 2000), en contextes situés.

Étudier ces mécanismes de façon écologique et « through the plurality of voices and meaning » (Zittoun, 2020, p. 73) nous permet de considérer « le rôle actif des individus » (Tostain, 2016b, p. 346) et les contraintes institutionnelles auxquelles ils et elles sont soumis.es (*ibid.*). En même temps que les représentations véhiculées et construites dans ce contexte vont « assurer la pertinence et la régularité [des] liens et [des] conduites en collectivités » (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 27), interroger ce dispositif en se plaçant du côté des multiples acteurs et actrices « rappelle à ces mêmes acteurs le pouvoir de se saisir des situations, de les transformer » (Tostain, 2016b, p. 346). En s'inscrivant dans la théorie des représentations sociales, notre recherche « focuses on the study of phenomena which are at the centre of social life and of the daily reality of individuals, groups and societies, be it political, ecological, related to health issues, and so on » (Marková, 2000, p. 455). Et il paraît que les stéréotypes et contre-stéréotypes de sexe figurent pleinement dans la réalité des PE en devenir.

En un mot, la problématique de ce travail de thèse peut être résumée à : comment les futur.es PE appréhendent, dans leurs discours et leurs pratiques, les notions de stéréotype et de contre-stéréotype ? Ces questionnements reviennent à cerner les différentes formes de savoir, qu'elles soient naïves ou expertes (Bauer & Gaskell, 1999 ; Fassa, 2014 ; Grover, 2015 ; Moscovici & Hewstone, 1984 ; Pasquier, 2013b), qui entrent en jeu dans la construction d'une telle connaissance.

À ce titre, l'approche méthodologique dans laquelle s'ancre cette étude est qualitative puisque « we aim to find out more about people's experiences, their thoughts, feelings and social practices » (Willig, 2013, p. 136). Quatre étapes de recherche ont été pensées pour éclairer les processus à l'œuvre dans la formation enseignante. Adopter une démarche de triangulation méthodologique, dans ce contexte, nous permet d'« étudier la complexité des phénomènes [et] de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement » (Apostolidis, 2006, p. 214). Cette posture offre « une lecture de plusieurs facettes distinctes, mais congruentes de l'objet étudié » (Haas & Kalampalikis, 2010, p. 5), aboutissant alors « à une version plus fine de l'objet étudié » (*op. cit.*). L'enjeu étant de considérer cette situation dans sa totalité (Flick, 2018b).

La première phase de recherche s'intéresse aux discours des futur.es PE sur leur formation, ce qui nous engage à appréhender le sens accordé et les pratiques pédagogiques qui se développent en lien avec les notions de stéréotype et de contre-stéréotype. De la sorte, mener des entretiens individuels semi-directifs aux différents temps de la formation à l'égalité des sexes (i.e. avant, pendant et après) donne accès au « complex stock of knowledge about the topic under study » (Flick, 2009, p. 156). Réaliser les entretiens de manière sérielle permet d'une part, d'éviter un effet que nous pourrions qualifier de « bilan », de l'autre, d'analyser la manière dont les formé.es élaborent leurs connaissances (Petrovic, 2013b).

En complément de cette première étape de recherche, nous avons proposé des focus groups à des PE en devenir, qui ne sont pas dans la première étude. Trois types de focus group sont conduits : un composé de M1, un qui concerne les M2, et un mixte (i.e. M1 et M2). Cette disposition nous invite à cerner le rôle de facteurs spécifiques dans l'influence de « la perception et la représentation d'un objet culturel ou d'une situation sociale donnée » (Kalampalikis, 2004, p. 282), à savoir ici, le fait d'être formé.e aux questions d'égalité (M2) ou non (M1). L'intérêt est donc de voir comment les participant.es, selon leur niveau d'étude, vont discuter des supports, se les approprier et construire, collectivement, des représentations. Les focus groups peuvent approcher la réalité du métier d'enseignant.e puisque les formé.es s'inscrivent dans des équipes éducatives qui sont susceptibles d'influencer la façon dont est portée la question d'égalité (Jacquemet, 2013).

Souhaitant explorer la formation dans sa complexité, la participation aux formations spécifiquement dispensées sur les questions d'égalité s'imposait. L'observation de ces séances a pour objectif d'interroger celles et ceux qui transmettent les savoirs scientifiques et orientent la pédagogie enseignante (Dhume, 2020). Observer les formations à l'égalité vient situer la recherche dans le contexte ordinaire de classe et permet de saisir les dynamiques en présence

(Wragg, 1999), ainsi que la construction d'un savoir commun autour des objets qui nous intéressent.

Enfin, étudier les textes officiels produits par les politiques éducatives en matière d'égalité entre les sexes s'avère nécessaire (López et al., 2018). Cette quatrième opération de recherche répond à notre volonté de considérer la formation dans sa globalité ; et taire sa dimension politique serait renoncer à l'une de ses facettes. L'analyse des textes officiels publiés depuis 1984 ; i.e. première convention interministérielle signée, jusqu'à 2019 nous incite à examiner le lien entre les discours des politiques éducatives et les acteurs et actrices concerné.es, qu'ils et elles soient formé.es ou formateur.trice.s. Ce faisant, nous interrogeons l'influence des discours politiques sur la manière dont les stéréotypes et contre-stéréotypes sont représentés, transmis, appropriés et médiatisés dans la formation.

Partie II - Méthodologie

Jusqu'à présent, nous avons délimité notre objet de recherche en l'articulant aux questions qui animent notre discipline et les sciences humaines et sociales. En adoptant un regard critique sur les notions de stéréotype et de contre-stéréotype, nous avons montré leur importance dans la formation initiale des PE lorsqu'elle est orientée sur les problématiques d'égalité entre sexes. Plus encore, nous avons veillé à rendre compte des enjeux actuels que de tels concepts soulèvent dans cet espace. En se trouvant à la croisée d'un langage scientifique, politique et social, la notion de stéréotype est au cœur des préoccupations éducatives et, *ipso facto*, de formation. À l'inverse, celle de contre-stéréotype peut revêtir une certaine étrangeté. En nous intéressant aux manières dont les futur.es PE appréhendent, dans leurs discours et pratiques, les notions de stéréotype et de contre-stéréotype, nous ancrons notre recherche dans l'approche des représentations sociales.

Dès lors, le chapitre 4 rend compte de la complexité de notre terrain de recherche. En premier lieu, nous ferons appel aux données recueillies par l'Association de Recherche sur le Genre en Éducation et Formation (ARGEF) en 2017 afin de les confronter à l'offre de formation proposée par l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) investi. Cette comparaison nous permettra de saisir plus finement la spécificité de notre terrain. Puis, nous proposerons de spécifier notre démarche. En la situant dans l'approche compréhensive, nous justifierons de l'intérêt que recouvre la triangulation méthodologique (Kalampalakis & Apostolidis, 2021).

À partir de là, le chapitre 5 présentera les différentes opérations de recherche menées. Nous expliciterons, théoriquement et pragmatiquement, nos outils. Nous préciserons leurs objectifs, les populations visées et la façon dont nous nous en sommes saisi.es. Nous spécifierons également les analyses réalisées. L'ambition du chapitre 5 est de distinguer les entretiens individuels semi-directifs des focus groups, des observations de formation et de l'analyse des textes officiels. Chacune de ces étapes nous permettra de mieux cerner notre objet, d'en éclairer ses multiples facettes.

Chapitre 4 - Appréhender la complexité du terrain

Dans ce chapitre, nous penserons notre terrain au prisme de son aspect organisationnel. L'état des lieux que nous établirons se fera en considérant la manière dont l'INSPÉ investit structure son offre de formation en matière d'égalité entre les sexes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le document de l'ARGEF (2017). Ceci nous permettra d'initier une réflexion sur la manière dont cette formation *doit être* dispensée et dont elle l'est effectivement.

Ensuite, nous définirons notre approche méthodologique et illustrerons l'importance de nous situer dans une démarche compréhensive et de triangulation. Nous commencerons alors à édifier notre positionnement vis-à-vis du terrain.

1. État des lieux de la formation initiale à l'égalité des sexes

Souhaitant investiguer la formation en contexte écologique, nous avons contacté un INSPÉ de la région pour recruter nos participant.es. L'objectif était double. D'une part il s'agissait de se faire connaître des enseignant.es-chercheur.es en charge des formations à l'égalité, de créer une relation de confiance ; de l'autre, cela engageait une proximité certaine avec notre objet de recherche. Comme lieu de formation des métiers de l'enseignement, primaire et secondaire, l'INSPÉ était tout désigné pour devenir notre terrain d'étude. Investir cet espace nous permettait de capturer, à l'image d'une photographie qui rend compte d'une réalité inscrite dans un espace-temps donné, les enjeux des formations à l'égalité des sexes et de questionner, plus globalement, les façons dont sont dispensées ces dernières, *in situ*. Pour mieux saisir la réalité de ce contexte, considérons l'offre de formation proposée sur l'égalité femmes-hommes.

Une première remarque concerne l'organisation. S'agissant des maquettes des différents INSPÉ de la région, l'ensemble des Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) comporte une phase de sensibilisation obligatoire lors de la première année (2 heures) et une formation optionnelle lors de la deuxième (8 heures). Les enseignements, qu'ils soient de l'ordre de la sensibilisation ou de la formation, s'articulent autour d'apports théoriques, sans offrir d'analyse de pratiques pédagogiques. Dans le cadre de la sensibilisation, l'égalité s'inscrit en « éducation à » et rejoint d'autres thématiques. Sur ce point, l'ARGEF (2017) rappelle que l'égalité ne doit pas se limiter à la transversalité, mais qu'elle doit s'intégrer pleinement dans les disciplines. Enfin, durant les deux années de Master, un séminaire de recherche est proposé plus spécifiquement sur la question du genre.

La deuxième remarque a trait aux injonctions politiques. En dépit du caractère obligatoire des formations à l'égalité depuis « la loi de Refondation de l'école de la République (9 juillet 2013) » (ARGEF, 2017, p. 1), ce dispositif reste optionnel. De la même manière, alors qu'il doit favoriser « l'acquisition des compétences professionnelles spécifiques [...] en précisant les gestes

professionnels attendus » (*op. cit.*), les études de cas demeurent absentes, et les pratiques pédagogiques ne sont pas analysées. Comment transposer en actes ce qui reste à l'état théorique ? Si les données de l'ARGEF (2017) recensent les offres de formation, elles ne questionnent pas « l'exercice de la professionnalité et l'acquisition des compétences » (p. 5). Le recueil effectué permet d'identifier les INSPÉ qui inscrivent directement l'égalité dans leurs maquettes, laissant deviner le « volontarisme des formateurs et formatrices et leur compétence à aborder cette question » (*ibid.*, p. 3). L'inclusion de l'égalité dans les formations est donc variable.

Cette autonomie fait directement écho à la spécificité des formateur.trice.s rencontrés.es dans le cadre de notre thèse. En tant que membres d'un groupe de recherche sur les questions d'égalité, ils et elles sont engagé.es sur cette question. L'INSPÉ étudié devient ainsi un lieu particulier, et l'on comprendra que notre intérêt se soit porté sur lui.

2. Démarche qualitative et stratégie de triangulation

En nous posant la question du sens accordé aux stéréotypes et contre-stéréotypes, et les pratiques pédagogiques qui en découlent, la démarche compréhensive nous paraît incontournable. Mais « que signifie s'intéresser à la question du sens ? C'est prendre en compte la spécificité de l'humain [...], le tenir également comme un acteur qui construit des significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 188). Si nous n'interrogeons pas la place occupée dans le monde *stricto sensu* des différents publics rencontrés, nous analysons bien leur rapport à des objets spécifiques dans leur contexte professionnel.

De fait, l'approche méthodologique dans laquelle se situe ce travail est qualitative. Il s'agit d'étudier la subjectivité, l'expérience et les pratiques afin de saisir les significations qui en émanent (Flick, 2007). La recherche qualitative, par la contextualisation et la proximité des objets qu'elle offre, permet de cerner la complexité des phénomènes en jeu (Flick, 2009) et d'approcher une vision holistique des faits observés (Jodelet, 2003). C'est dans cette proximité que leur compréhension est rendue possible, en appréhendant la réalité des acteurs et actrices concerné.es, la manière dont ils et elles donnent sens aux questions de stéréotype et de contre-stéréotype et les intègrent à leur répertoire de connaissances et de pratiques (Flick, 2018a). De telles caractéristiques correspondent à notre volonté. Nous tendons à une immersion dans le milieu, à faire lien avec les personnes concernées, à créer un espace d'échanges afin d'être au plus proche de leur univers et des significations sous-jacentes (Jodelet, 2003). Ces dernières ne pouvant être rendues tangibles qu'en observant les interactions et les communications *in the making* (Flick, 2018a).

La recherche qualitative s'avère essentielle pour qui souhaite accéder aux « dimensions notionnelles, normatives, expérientielles, affectives » (Jodelet, 2003, p. 145) qui accompagnent un objet particulier. Cet ancrage méthodologique nous conduit inéluctablement à prendre « en considération le contexte d'existence (dimensions écologiques, conditions de vie, etc.) » (*ibid.*, p. 150) de la population visée. Nous admettons être dans une relation subjective avec notre terrain et nos données, que les réalités auxquelles nous faisons face sont guidées par nos choix théoriques, d'une part, et par notre présence, d'autre part, celle-ci induisant une production de connaissances inscrites dans des interactions et communications spécifiques (Flick, 2007). Les méthodes qualitatives impliquent également une certaine flexibilité (Flick, 2009), « une procédure plus intuitive, mais aussi plus souple, plus adaptable à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses » (Bardin, 2007, p. 147). La souplesse dont il est question ici peut se référer au caractère continu de la recherche qualitative. Elle est une construction des différentes versions de la réalité, réalité située dans un contexte spatio-temporel singulier et guidée par l'orientation que lui donne le ou la chercheur.e (Flick, 2018a).

De façon plus concrète, la formation à l'égalité a été étudiée de manière graduelle, il s'agissait de « démarrer la recherche sans hypothèses, à partir de questions de recherche » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 189). Le protocole méthodologique a été repensé au fil des lectures, de la première confrontation au terrain, suivant « un mouvement de va-et-vient entre modèle théorique et matériel empirique » (*ibid.*, p. 191).

Si les entretiens semi-directifs auprès des PE en devenir fondent la ligne directrice de cette étude, les opérations de recherche ont été envisagées dans une suite logique. À ce titre, Ruzek & Pianta (2015) insistent sur la nécessité de multiplier les méthodes pour saisir les processus qui s'opèrent, ce qui s'est confirmé après le recueil des premiers éléments discursifs. Les discours des entretenu.es ont mis en évidence l'importance d'interroger le collectif (i.e. focus groups), les formateur.trice.s (i.e. observations) et les textes officiels (i.e. recueil de données). Questionner les différentes populations concernées par la formation met en lumière l'hétérogénéité des points de vue et la diversité du sens, nous permettant alors d'en avoir une appréhension plus fine (Jodelet, 2003). *Ipsa facto*, la triangulation méthodologique s'est imposée : combiner les méthodes, où chacune répond à sa propre logique (Flick, 2018b), et les publics offre une vision plus claire et globale du phénomène étudié (Flick, 2009). La pluralité des productions de connaissances enrichit les données obtenues en même temps qu'elle amène un éclairage particulier, laissant entrevoir la spécificité des facettes de l'objet de recherche (Kalampalikis & Apostolidis, 2021).

Chapitre 5 - Description des quatre opérations de recherche

Notre approche méthodologique étant clarifiée, spécifions désormais l'ensemble des outils développés. En détaillant les 4 étapes de recherche opérées, nous expliciterons les fondements théoriques des outils utilisés en présentant l'intérêt qu'ils recouvrent pour notre recherche. À chaque fois, nous indiquerons i) la procédure de recrutement et l'échantillon, ii) le contexte et la conduite, iii) la construction de l'outil et iv) la méthode d'analyse.

En partant des entretiens individuels semi-directifs menés auprès des futur.es PE de manière sérielle (n=43), nous arriverons aux focus groups réalisés (n=3) avec des PE en devenir (M1, M2, mixte), puis aux observations des séances de formation à l'égalité entre sexes (n=4) pour, enfin, en venir à l'analyse des textes officiels (n=7). Ces descriptions se feront écho, chaque outil étant pensé en articulation avec les autres.

1. Cerner l'évolution des discours à travers les entretiens semi-directifs

1.1. *Un apport considérable pour qui souhaite accéder à l'univers de pensée*

La richesse de l'entretien réside dans la production des discours des personnes interrogées, qui laisse entrevoir leurs « systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (van Campenhout & Quivy, 2001, p. 172). Cette méthode reste particulièrement subjective puisqu'elle renseigne sur la façon dont l'enseignant.e pense son activité pédagogique, sans nécessairement coller à la *réalité* de sa pratique (Pasquier, 2010). À cet égard, « toute connaissance est donc exposée aux biais, car elle doit naître quelque part, être détenue par un sujet et se référer à quelque chose » (Jovchelovitch, 2006, p. 214). Bien que l'entretien permette d'éclairer une facette de la réalité, il peut également présenter des biais : celui de la désirabilité sociale et celui de l'orientation discursive. Par les questions posées, nous activons un certain discours chez les interrogé.es, nous les incitons à parler d'un objet spécifique (Roulston & Choi, 2018). En émergeant dans une situation donnée, les discours recueillis peuvent avoir une coloration particulière, qui sera guidée par la façon dont la question a été formulée et comprise par l'interviewé.e, qui mobilisera une forme de connaissance adaptée. En ce sens,

... chaque entretien est processus de communication qui façonne nécessairement ce qui est communiqué [...]. Sous cet angle, le contenu de cette matière doit être considéré – analysé et interprété par la suite –, avant toute chose, comme extrait d'un événement de communication intersubjective (Kalampalikis & Moscovici, 2005, p. 16).

Les éléments subjectifs énoncés renseignent « l'intentionnalité éducative des personnes rencontrées et sur la façon dont elles perçoivent leur action » (Keddie, 1971 cité par Pasquier, 2013a, p. 282). Nous intéressent aux « processes through which knowledge is generated,

transformed and projected into the social world » (Duveen, 2000, p. 2), cette méthode de recueil nous paraît la plus pertinente. Elle donne accès à la question du sens, de la signification (Willig, 2013). Comme le souligne Bardin (2007) :

... on a donc affaire à une parole relativement spontanée, à un discours parlé, qu'une personne – l'interviewé – orchestre plus ou moins à sa guise [...], il explore, parfois à tâtons, une certaine réalité qui se faufile à travers le « défilé étroit du langage », de son langage, car chaque personne se sert de ses propres moyens d'expression pour rendre compte d'évènements, de pratiques, de croyances, d'anecdotes, de jugements... (pp. 93-94).

L'entretien est également privilégié du fait de sa flexibilité. Bien qu'il soit structuré par un guide, construit en accord avec les objectifs de recherche, l'ouverture des questions et la souplesse de sa réalisation permettent de s'adapter directement à la personne interviewée (Morgan & Guevara, 2008). Dans l'entretien se joue « la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine » (van Campenhoutd & Quivy, 2011, p. 170) où

... s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur (*op. cit.*).

Cette interaction demeure particulière puisque chaque personne occupe une place délimitée : le ou la chercheur.e pose les questions pendant que l'interviewé.e répond (Brinkmann, 2008). Si l'entretien se fait au service de la recherche, il n'empêche qu'un rapport humain est investi puisqu'il engage une certaine réflexivité (Flick, 2009) ; pendant que le sujet parle, il ou elle met en sens ses énoncés, se reprend, les reformule, se rend compte. Ainsi, « beyond the necessary asymmetry of a research interview, we established dialogues » (Zittoun, 2020, p. 71).

1.2. Le recrutement : entre création et maintien du lien

Pour procéder au recrutement, nous avons contacté les formateur.trice.s chargé.es des questions d'égalité et affilié.es à un INSPÉ de la région. Ce premier contact a permis d'exposer nos attentes, notamment en termes d'échantillon, de faire lien avec les deux personnes-ressources, mais également de se familiariser avec le fonctionnement de cette institution particulière.

Grâce à l'aide et au soutien des personnes-ressources, nous avons pu présenter la recherche aux PE en devenir, et nous avons veillé à masquer les objectifs de l'étude. La présentation de notre travail de thèse était soit directe, c'est-à-dire en classe, soit indirecte, c'est-à-dire par le biais d'un administratif qui disposait du listing mail des étudiant.es. Dans le premier cas, les

personnes intéressées nous indiquaient leurs nom, prénom, numéro de téléphone et adresse mail afin que nous puissions prendre contact avec elles ; dans le deuxième, le personnel administratif contactait les étudiant.es de M1 en leur exposant la recherche et fournissait notre contact.

Précisons ici ce que nous entendons par « masquer les objectifs ». L'égalité étant encadrée par les politiques éducatives et discours de l'INSPÉ, énoncer explicitement cet intérêt aurait pu engendrer un dialogue normé, imposé par le statut même d'enseignant.e. Nous avons donc modulé l'objet de recherche auprès des futur.es participant.es en précisant nous intéresser aux compétences pédagogiques développées pendant la formation. De la même manière, nous n'avons pas spécifié qu'à la suite du premier entretien (T0), deux autres seraient proposés (T1 et T2). Ils et elles étaient recruté.es pour un seul entretien. Ce « pied dans la porte » est assumé. Engager les participant.es au fur et à mesure de l'étude et non de façon immédiate nous évitait de faire face à un trop grand nombre de refus.

Population

Souhaitant être au plus proche de la réalité de l'INSPÉ, et parce que la recherche qualitative ne prétend pas à une quelconque représentativité (Jodelet, 2003), nous n'avons pas imposé de critère pour participer aux entretiens, excepté celui d'être inscrit.e en Master 1 MEEF 1^{er} degré. Nous totalisons 43 entretiens, et nous nous attacherons, dans les lignes qui suivent, à détailler les échantillons de chaque série (T0, T1 et T2).

Au T0, notre population se compose de 20 étudiant.es, dont 17 femmes et 3 hommes ($M_{\text{âge}}=26,2$). Au niveau des âges, nous pouvons noter la répartition suivante : plus de la moitié des participant.es ($n=13$) se situe dans la tranche d'âge des 20-25 ans, puis des 30-35 ans ($n=4$), et les 3 dernières participantes se retrouvent dans les tranches des 25-30 ans, 35-40 ans et 40-45 ans. 2 participant.es sont dans le dispositif Emplois d'Avenir Professeur (EAP), bénéficiant ainsi d'un contrat d'apprentissage sous rémunération et d'un encadrement par un.e tuteur.trice enseignant.e. Ceci implique un rapport différent à la classe : durant leurs années de formation, il leur est demandé d'être en classe 2 demi-journées par semaine. De plus, 3 interrogées sont étudiantes-chômeuses du fait d'une reprise d'études. Nous le voyons, les parcours sont quelque peu hétérogènes : certain.es ont investi ce Master à la suite d'une Licence, d'autres sont en reconversion professionnelle. Toutefois, les étudiant.es ont principalement suivi un parcours linéaire en sciences humaines et sociales. Les participant.es ont toutes et tous été exposé.es aux 2 albums jeunesse, mais dans un ordre de présentation qui varie, afin de ne pas induire un effet de support. Les entretiens ont duré environ 55 minutes.

Sur les 20 participant.es de la première série d'entretiens, 16 futur.es PE ont accepté de reconduire l'expérience au T1. Sur les 4 personnes qui n'ont pas accepté la passation, 2 ont abandonné le Master et 2 autres n'ont pas donné suite. Puis, 1 entretien s'est réalisé via Skype et n'a pu être inclus dans l'analyse du fait de la mauvaise qualité sonore d'enregistrement. Ainsi, notre échantillon se compose de 15 sujets en Master 2 MEEF 1^{er} degré, dont 13 femmes et 2 hommes ($M_{\text{âge}} = 27$). De façon logique, la majorité des entretenu.es ($n=10$) se situe dans la tranche d'âge des 20-25 ans, viennent ensuite les 30-35 ans ($n=2$), les 3 dernières participantes se retrouvent dans les 25-30 ans, 35-40 ans et 40-45 ans. Sur les 15 interrogé.es, 12 sont en parcours A (i.e. obtention du concours à l'issue du M1) et 3 sont en parcours B (i.e. concours à représenter en M2). Le rapport au terrain est là aussi différent. Les M2A sont stagiaires et ont, à ce titre, une classe à mi-temps, et donc un temps en classe supérieur aux M2B qui restent davantage sur des modalités de stage proches du M1 (i.e. observation de la classe, prise en charge des élèves quand cela est possible, stage étalé sur une durée réduite). Concernant l'INSPÉ, 3 participantes ont changé de département. Relativement aux lieux de stage, 11 participant.es sont en périphérie d'une grande ville, 3 en zone urbaine, et 1 participante se trouve en périphérie et zone urbaine. La majorité des entretenu.es ($n=12$) a à leur charge un double niveau ou plusieurs classes et nous pouvons noter que plus de la moitié des futur.es PE enseigne à l'école élémentaire ($n=8$), un tiers en préélémentaire ($n=5$) et une minorité encadre à la fois des préélémentaires et élémentaires ($n=2$). De plus, 5 participant.es suivent, ou vont suivre, une question professionnelle exclusivement dédiée à l'égalité filles-garçons. Au niveau de la répartition des albums jeunesse, 8 participant.es ont lu *Le panier de Stéphane* (i.e. stéréotypé) et *Quand Lulu sera grande* (i.e. contre-stéréotypé) a été proposé à 7 sujets. La durée moyenne des entretiens est de 58 minutes. Les 15 participant.es ont accepté de participer au dernier entretien.

Enfin, au T2, sur les 15 participant.es de la deuxième série d'entretiens, 7 sujets n'ont pas souhaité reconduire l'entretien. Ceci est dû au manque de temps, du fait de leur professionnalisation, mais également aux situations personnelles en évolution. D'autres personnes n'ont tout simplement pas donné suite aux relances. Ainsi, notre échantillon est constitué de 8 femmes ($M_{\text{âge}} = 27,25$). Un peu plus de la moitié des participantes ($n=5$) se situe dans la tranche d'âge des 20-25 ans, 1 dans les 25-30 ans, 1 dans les 30-35 ans et enfin, 1 dans les 35-40 ans. Sur les 8 interrogées, 5 sont en remplacement et 3 sont en renouvellement de leur poste de stagiaire. Au niveau des écoles, toutes sont en périphérie d'une zone urbaine. La majorité des entretenu.es ($n=6$) s'occupe des classes d'élémentaire et a la charge de doubles niveaux, 1 seule est affiliée au préélémentaire, et 1 est à la fois en préélémentaire et élémentaire. Les entretiens ont duré 53 minutes.

Temps d'entretien	Nb part./sexe	Âge moyen	Durée moyenne
T0	20 participant.es 17 F – 3 H	26,2	55 mn
T1	15 participant.es 13 F – 2 H	27	58 mn
T2	8 participantes	27,25	53 mn

Tableau 1. Composition des 3 séries d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès des futur.es PE

1.3. Un cadre à adapter

Avant chaque entretien, nous avons veillé à privilégier un temps de discussion informelle afin d'établir un premier dialogue, évitant ainsi de rendre le rapport chercheure-participant.e trop saillant.

Au début des entretiens, nous explicitions, au travers de la consigne de départ, les modalités de l'entretien, à savoir : le cadre dans lequel il s'effectuait, son caractère anonyme et confidentiel, sa durée et nous demandions l'autorisation d'enregistrer la totalité du discours en expliquant l'usage du dictaphone et l'utilisation faite des données (Roulston & Choi, 2018). Nous précisions qu'ils et elles avaient le droit de se rétracter à tout moment de l'entretien et avons ainsi recueilli, avant de commencer, leur consentement libre et éclairé.

Afin d'être au plus proche de la réalité des participant.es, de recueillir un discours spontané et libre/libéré, rendu possible seulement à travers un rapport de confiance, nous avons fait preuve de souplesse tant dans les échanges (Jodelet, 2003), que dans les lieux de rencontre. Dans les échanges, parce que nous avons usé du tutoiement lorsqu'il était souhaité par l'entretenu.e, et conservé le vouvoiement quand celui-ci était instauré. Le tutoiement a pris place avec les participant.es jeunes, le faible écart d'âge et un statut d'étudiant.e partagé aidants. Les entretiens devant se réaliser à plusieurs temps de leur parcours, instaurer une relation bienveillante, basée sur l'échange, et un climat convivial (Jodelet, 2003) nous semblait primordial. Cependant, convivial ne veut pas dire amical et dénué de cadre. Nous avons veillé, chaque fois que nécessaire, à recentrer l'entretien quand ils et elles s'en éloignaient, à demander des précisions quand ils et elles restaient dans l'implicite, conservant ainsi notre rôle de chercheure (van Campenhoudt & Quivy, 2011). Dans ces rapports, nous avons insisté sur l'aspect humain : ils et elles pouvaient se confier sur l'INSPÉ, être critiques s'ils ou elles avaient à l'être, leurs paroles étaient conservées en lieu sûr. Au fil des entretiens, cette approche a permis d'établir un réel

lien : ils et elles osaient davantage parler, se décharger des difficultés rencontrées, exposer leurs réalités, les contradictions auxquelles ils et elles sont confronté.es (Jodelet, 2003). Dans les lieux, il s'agissait de s'adapter à leurs contraintes spatio-temporelles. En tant que futur.es PE, ils et elles partagent leur temps entre l'INSPÉ, la classe, et leur vie personnelle. Nous avons donc insisté sur la flexibilité des espaces et horaires. Les entretiens se sont ainsi déroulés tant à l'INSPÉ que dans des lieux de vie.

À chaque fin d'entretien, nous remercions les participant.es en leur demandant si un prochain entretien était envisageable.

1.4. Cheminement des guides d'entretien

En nous intéressant à la manière dont s'élaborent leurs connaissances des notions de stéréotype et de contre-stéréotype au cours de leur formation, nous avons choisi de conduire les entretiens aux différents temps du Master. Situer les entretiens au fil de leur professionnalisation permet de cerner les écarts de discours et de pratiques qui peuvent se créer d'un temps à l'autre (Pasquier, 2010). Plus précisément, cette opération de recherche tend à répondre à plusieurs questions qui s'inscrivent sur deux axes :

i) Sur la formation à l'égalité : quels discours ? Quelles représentations ont les futur.es enseignant.es de leur rôle de médiateur.trice de l'égalité ? Comment ils et elles s'en saisissent dans leur quotidien ? Comment s'approprient-ils et elles cette éducation à l'égalité ?

ii) Sur les stéréotypes et contre-stéréotypes : quels discours, connaissances et pratiques s'élaborent ?

Il s'agit ainsi de comprendre l'assimilation de ces notions au long de leur parcours, et les pratiques qui peuvent émerger. Cerner les apports théoriques de la formation et leur appropriation permet de toucher à un aspect plus pragmatique. À ce titre, Rouyer et al. (2014) insistent sur une double nécessité : celle d'appréhender les représentations véhiculées et les pratiques pédagogiques en jeu. Ensuite, interroger les matériels scolaires engage la question de l'application et de l'appropriation des contenus de formation (Pasquier, 2013b ; Petrovic, 2013b). L'utilisation de supports pédagogiques réduirait les éventuelles résistances des enseignant.es, notamment sur les questions d'égalité et d'inégalité (Plateau, 2011), d'autant qu'ils et elles dénonceraient davantage la présence du sexisme dans les matériels pédagogiques que dans leurs propres pratiques (Jacquemet, 2013). En outre, les albums jeunesse permettent « de transmettre en classe, une culture de l'égalité des sexes tout en développant, chez les élèves, le goût pour la lecture active et critique » (Marro et al., 2016, p. 2). Notre choix d'approcher leurs connaissances des stéréotypes et contre-stéréotypes au travers d'albums jeunesse se trouve ainsi justifié par la revue de littérature. Cette volonté suit également le dispositif que nous

avons mis en place lors de notre deuxième année de Master (Devif et al., 2018). Ce travail de thèse s'inscrit alors dans une continuité. Les deux dimensions présentées viennent interroger « les pratiques enseignantes, les discours, les politiques scolaires, et les formations qui prennent en compte les questions d'égalité » (Delcroix, 2016, p. 1).

Les guides d'entretien (*cf.* Annexes 1, 2 et 3) ont été conçus autour des 2 axes mentionnés et, malgré leur proximité, ont connu une certaine évolution. Cette progression dans la construction de notre outil nous invite à « recourir à divers modes d'approche au cours de l'entretien » (Jodelet, 2003, p. 156), mais également à spécifier nos questions au fur et à mesure du parcours des futur.es PE. Si au T0 la formation à l'égalité entre les sexes occupe une place moindre au regard de la formation générale, elle s'impose au T1 pour s'articuler à un versant plus professionnel au T2. Cette manière d'introduire l'égalité correspond à la maquette du Master MEEF. Lors de la première série d'entretiens, les PE en devenir ayant eu peu d'apports sur cette notion, nous souhaitons voir si celle-ci surgissait comme questionnement spontané, si elle s'intégrait à leur appréhension professionnelle. À partir du T1 (i.e. M2), l'égalité a été interrogée de manière plus formelle, puisque proposée dans l'offre de formation sous forme de questions professionnelles, c'est-à-dire de thématiques transversales. Rappelons toutefois que les questions professionnelles restent au libre choix des étudiant.es. Enfin, le T2 correspond à la première année de professionnalisation : les formées⁵ ayant obtenu le concours et validé le Master, elles intègrent le métier. Le fait d'interroger l'égalité dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes faisait donc sens. Malgré la similarité des guides d'entretien, nous avons veillé à alterner l'ordre des questions pour chaque temps, afin de ne pas être dans une redondance du matériel. Entrons désormais dans le détail des guides d'entretien.

Pour saisir la façon dont les futur.es PE se représentent les stéréotypes et contre-stéréotypes, nous avons privilégié la présentation d'albums jeunesse (*cf.* Annexes 4). Les matériels choisis, 4 au total, sont tous à destination des enfants âgés de 3 à 5 ans ; ce choix est relié à l'androcentrisme récurrent dans la littérature jeunesse, notamment avec les animaux anthropomorphiques (Max & Delmas, 2013). Au T0, nous proposons à chaque participant.e les 2 supports, et nous veillions à alterner l'ordre de présentation des albums. Ainsi, *Bonjour Docteur* renvoie au matériel stéréotypé en tant qu'il reprend le schéma traditionnel des albums pour enfant, et *La princesse coquette* se réfère au support contre-stéréotypé puisqu'il met en scène une héroïne féminine qui adopte des comportements et rôles généralement attribués aux hommes. L'enjeu était de recueillir des éléments perceptifs (i.e. quelles descriptions, perceptions

⁵ L'emploi du féminin est voulu puisque notre échantillon du T2 est composé exclusivement de femmes. Nous userons ainsi toujours du féminin en nous référant à ce temps.

des personnages ?) et pragmatiques (i.e. quelle utilisation en classe ?). Au T1, afin d'éviter un effet de familiarité, nous avons introduit 2 nouveaux albums jeunesse, tout en s'assurant qu'ils répondent aux mêmes critères que les premiers. Dès lors, *Le panier de Stéphane* correspond à l'album stéréotypé et met en scène un personnage masculin qui rencontre des animaux anthropomorphes, et *Quand Lulu sera grande* est l'album contre-stéréotypé. À l'image de *La princesse coquette*, le personnage est une petite fille avec une apparence stéréotypique des femmes, mais engagée dans des activités masculines. Ici, nous avons insisté sur la dimension pragmatique, c'est-à-dire que nous invitons les participant.es à se projeter en classe : comment utiliser l'album lors d'une séquence pédagogique ? La principale différence avec le premier entretien se situe dans la présentation des supports, ils et elles ne voyaient qu'1 seul des 2 albums. Enfin, au T2, nous avons présenté les 4 albums jeunesse utilisés lors des précédents entretiens. Sachant que chaque participante n'avait eu connaissance que de 3 albums, chacune devait s'approprier un nouveau matériel. Après l'introduction des 4 albums, nous leur demandions d'en choisir 1 avec lequel elles souhaiteraient travailler en classe, de justifier ce choix et de nous expliquer la façon dont elles pourraient l'utiliser, le présenter, en classe. Cette question nous donnait accès aux critères de sélection qui font sens pour elles, à l'appréhension d'un matériel stéréotypé ou contre-stéréotypé ainsi qu'à la visée pédagogique d'un album jeunesse. Puis, nous leur demandions de classer les supports du moins stéréotypé au plus stéréotypé. Cette « tâche » nous permettait d'approfondir les premiers éléments discursifs, de saisir si 2 albums d'un même type étaient distingués et les éléments qui rendent un matériel stéréotypé ou contre-stéréotypé.

Nous intéressés à l'expérience des interrogé.es, nous avons proposé, au T0, des situations de classe inspirées des scénarii recueillis sur le *Bulletin officiel* (BO) hors-série du 2 novembre 2000 (cf. Annexes 5). Le premier scénario renvoie aux interactions, et le deuxième au travail en groupe. Nous interrogeons ainsi le traitement différencié des élèves et le contexte-même de mixité, engageant la question de l'égalité en pratiques. Ces scénarii ont été personnalisés afin qu'ils deviennent des situations de classe dans lesquelles les participant.es pouvaient se projeter. Cet aspect pratique, plus tacite au T1, est réintroduit plus explicitement au T2. Lors de ce temps, nous questionnions les pratiques égalitaires développées en classe. L'enjeu était de savoir si les enseignantes mettaient en place une pédagogie égalitaire, ou du moins ce qui leur paraissait en être une dans leur quotidien professionnel. Ici, nous souhaitons accéder à l'articulation théories-pratiques. Autrement dit, nous interrogeons la façon dont le savoir constitué en formation se trouvait matérialisé en pratiques. Nous pouvions ainsi considérer les éventuels écarts entre les discours et les mises en place.

Relativement à la formation, nous avons structuré l'entretien du T0 à partir de dimensions autobiographiques, perceptives (i.e. attentes, perceptions, etc., liées à la formation) et pragmatiques. Le volet autobiographique invitait l'interviewé.e à narrer son parcours universitaire de futur.e PE (i.e. pourquoi ce choix ?), non sans lien avec les lectures mobilisées. En effet, l'égalité peut s'inscrire dans une démarche individuelle, faisant écho à la vie personnelle des enseignant.es, et dans un engagement particulier (Pasquier, 2010). Questionner la formation dans sa globalité permettait de saisir si l'égalité émergeait spontanément dans les discours, tout en évitant une certaine désirabilité sociale. Puis, la question plus spécifique sur l'égalité explorait les représentations et appréhensions professionnelles de cette valeur (i.e. quelle perception de cette compétence professionnelle ? La mise en place d'une séquence pédagogique sur l'égalité est-elle envisagée ?). Le guide d'entretien du T1 visait à comparer les impressions et attentes générales de nos participant.es entre leur année de M1 et de M2, pour, ensuite, les amener à discuter plus particulièrement de la formation à l'égalité (i.e. ce qu'ils et elles en pensent, retiennent, maîtrisent et s'ils et elles imaginent mettre en place une séquence pédagogique sur l'égalité ?). Enfin, durant le T2, nous proposons une rétrospective de la façon dont l'égalité avait été abordée au long de leur parcours, ce qu'elles en retenaient et en pensaient, *a posteriori*. Nous avons également ouvert le questionnement à la conceptualisation de la mixité et de la lutte contre les stéréotypes, préjugés et discriminations. Ces objets étant articulés à l'égalité, nous souhaitons voir si un lien avait été opéré durant la formation. Cela engageait également une réflexion pratique, puisqu'elles étaient directement confrontées à la mixité.

1.5. L'analyse thématique : une vue panoramique du matériel

Afin d'appréhender les discours des futur.es PE, nous avons intégralement retranscrit les entretiens avant de procéder à une analyse thématique (Auerbach & Silverstein, 2003). Cette méthode d'analyse est « principalement descriptive. Sa tâche première est ainsi de livrer le plus d'informations pertinentes possibles sur les phénomènes analysés » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 265). Plus précisément, elle consiste en une réduction, un résumé et une reconstruction des données (Ayres, 2008). L'analyse thématique vient capturer l'essence des discours, le sens et les significations en jeu (Roulston, 2013). Elle répond ainsi à notre volonté de cerner les représentations qu'ont les futur.es PE des notions de stéréotype et de contre-stéréotype.

Si cette démarche d'analyse s'avère complexe et chronophage, elle présente une certaine richesse (Krippendorff, 2004). Le thème va permettre de « cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 242). Avant l'élaboration des thèmes, et pour guider notre analyse, il convenait de penser à ce qui faisait sens dans notre étude. Nous gardions à l'esprit les questions

de recherche afin d'orienter notre regard de façon plus spécifique sur ce qui, dans les discours, entrait en résonance avec celles-ci (Auerbach & Silverstein, 2003). Nous avons ainsi fait l'économie des éléments discursifs trop éloignés de notre objet (Paillé & Mucchielli, 2012) et, sans surprise, les thèmes présentés en partie résultats sont fortement liés à nos guides d'entretien (Flick, 2007).

L'analyse thématique a été réalisée pour chaque série d'entretiens (Schreier, 2013), de manière indépendante. À chaque fois, nous avons opéré une thématization continue, c'est-à-dire progressive et linéaire (Auerbach & Silverstein, 2003). Il s'agissait de lire un corpus à la fois, ligne par ligne, page par page, et d'attribuer des thèmes au fur et à mesure de notre lecture (Schreier, 2013). Concernant le repérage des thèmes, nous sommes parties des 5 premiers entretiens du T0 et avons attribué des thèmes au fil des lectures. Cette démarche favorisait une appropriation du matériel, une première délimitation thématique où chaque nouvelle idée, nouveau sujet se matérialisait en un thème (Maxwell & Chmiel, 2013). Nous avons effectué une succession d'annotations : chaque extrait pertinent pour notre travail de recherche était séparé visuellement – mais non contextuellement – du reste, et nous recensons les idées centrales, la teneur des propos, aboutissant ainsi à une première ébauche de thèmes (Auerbach & Silverstein, 2003).

Bien que le critère quantitatif ait été retenu pour l'élaboration de nos thèmes, celui-ci n'a pu être imposé qu'au prisme du critère qualitatif (Apostolidis, 2006). En effet, l'aspect quantitatif est lié à celui qualitatif, et il ne convenait pas seulement de se baser sur la répétition *stricto sensu*, mais plutôt de trouver ce qui faisait commun dans les discours des entretenu.es (Flick, 2009). Il s'agissait donc de rendre compte, à l'intérieur des thèmes, de la discussion inter-entretiens qui pouvait s'opérer. En d'autres termes, les éléments discursifs sont parfois rassemblés sous un même thème parce qu'ils partagent une signification particulière à propos d'un objet spécifique, bien qu'ils puissent paraître éloignés. Cette démarche permet de « préserver « l'équation particulière de l'individu » tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales provenant de l'échantillon des personnes interrogées » (Bardin, 2007, p. 95). Puis, dans l'élaboration des thèmes toujours, nous avons veillé à rester fidèles aux mots des interviewé.es afin de préserver la signification de leurs propos et de rendre compte des éléments importants à leurs yeux (Paillé & Mucchielli, 2012). Cependant, nous avons parfois eu recours à une certaine conceptualisation des idées (Ayres, 2008).

Une fois cette familiarisation du matériel faite, nous avons regroupé et hiérarchisé les thèmes (Flick, 2009). Relativement à la hiérarchisation, nous avons considéré l'importance des thèmes dans les discours, que cela soit en intra ou en inter-entretiens (Paillé & Mucchielli, 2012). En intra-entretien, nous avons envisagé la place accordée au thème par l'interrogé.e ; en inter-

entretiens, nous nous référions au nombre de participant.es chez qui le thème émerge. Puis nous avons établi un inventaire thématique (Apostolidis, 2006), par temps d'entretiens (i.e. T0, T1 puis T2). Pour chaque corpus, nous avons repris l'inventaire qui lui était propre afin de voir si des idées se rejoignaient, se différençaient, se faisaient écho d'une certaine et relative façon (Ayres, 2008). À la deuxième relecture des 5 premiers entretiens, nous avons porté un autre regard sur le matériel, certains éléments discursifs étant redondants au sein d'une même série. Nous avons alors regroupé les idées et élaboré des thèmes plus généraux qui ont orienté notre attention pour l'ensemble des entretiens (Auerbach & Silverstein, 2003), d'un temps donné.

Face à la multitude et l'hétérogénéité des thématiques recensées (Krippendorff, 2004), nous avons entrepris un nouveau codage des données (Schreier, 2013). De fait, les premiers inventaires thématiques, toutes séries d'entretiens confondues, totalisaient une soixantaine de thèmes. Ce nombre considérable de thèmes nous éloignait de la visée même de cette méthode d'analyse (Roulston, 2013). La densité de nos inventaires thématiques tenait de notre volonté de conserver une proximité avec les propos des entretenu.es. Néanmoins, cette proximité absolue devient illusoire lorsqu'il s'agit d'étudier une évolution des discours au travers de 3 matériels, certes similaires, mais suffisamment distincts pour engager un nouveau langage chez les participant.es. Étant soucieuses et soucieux de rester fidèles à la visée de l'analyse thématique, nous avons mis à plat l'ensemble des thèmes de chaque série pour extraire un inventaire thématique général. Nous avons cherché à découvrir le commun dans la pluralité des thèmes énumérés jusqu'alors et avons affiné le regroupement et la hiérarchisation des thématiques (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces opérations ont finalement donné lieu à des sous-thèmes. Cette nouvelle délimitation en thèmes et sous-thèmes a été appliquée à la totalité des corpus, et nous avons repris les différentes étapes énoncées pour systématiser notre analyse (Schreier, 2013).

Enfin, nous avons veillé à rendre compte des liens entretenus par les thèmes et sous-thèmes, gardant à l'esprit que « the investigator also considers the relationship among categories » (Ayres, 2008, p. 869). Cerner ces relations fournit une recontextualisation des données puisqu'il s'agit de mettre au jour les connexions et l'organisation des thèmes et sous-thèmes (Flick, 2009 ; Maxwell & Chmiel, 2013). Cette étape a été réalisée tant en intra qu'en inter-entretiens. Pour cela, nous avons construit des tableaux thématiques individuels, pour chaque série, reprenant les contextes d'énonciation qui ont amorcé le thème, le sous-thème, les éléments d'analyse, les extraits pertinents et la localisation des éléments discursifs.

2. Focus groups : l'égalité en discussion

2.1. Une mise en sens collective

En complément des entretiens individuels semi-directifs, des focus groups auprès de PE en devenir ont été réalisés, « because the two often work well in combination » (Morgan, 2008, p. 353). La richesse des focus groups tient aux interactions en présence, qui nous amènent à investir des dimensions différentes que celles saisies en entretien individuel (Caillaud & Flick, 2017). Comme reproductions du groupe (Flick, 2009), les focus groups sont proches des situations vécues par les formé.es, que cela soit lors des formations ou lors de l'intégration d'une équipe pédagogique. Inscrits dans un contexte de triangulation méthodologique, les focus groups offrent une compréhension plus fine des objets étudiés, les données recueillies étant « characterized by a particular group dynamic » (Caillaud & Flick, 2017, p. 159).

Parce que « les focus groups sont communication » (Marková, 2004, p. 235), les participant.es mettent en lien leurs expériences, confrontent leurs points de vue, échangent (Flick, 2009). Ils et elles débattent, entrent dans des logiques de négociation, de justification, de développement des idées, mais également de consensus (Jovchelovitch, 2004). Les focus groups nous permettent ainsi de voir combien la « thought is not a module in the brain or a thing, it is a process or movement, and part of this movement, we argue, is often in the world » (Gillespie & Zittoun, 2010, p. 82). Nous intéressant à la construction du savoir durant la formation, 3 types de focus groups ont été menés : 1 qui comprenait des M1, 1 composé de M2, et enfin 1 mixte (i.e. M1 et M2). Nous avons repris les différents temps de la formation pour cerner une éventuelle évolution des représentations et pratiques qui se développent. Comment les étudiant.es, qu'ils et elles soient en M1 ou M2, discutent des supports ? Se les approprient, collectivement ?

Ces questionnements engagent la manière dont les formé.es construisent ensemble, un sens, une signification et des perceptions relatives à l'objet (Kalampalikis, 2004). Cette co-construction de sens s'établit par les participant.es, individuellement, et dans le groupe (*ibid.*). Les focus groups permettent d'étudier la connaissance dans son élaboration, ses changements, ses évolutions (Flick, 2009). Cette méthode de recueil nous invite à envisager le caractère pluriel de la connaissance (Caillaud & Kalampalikis, 2013). Et cette pluralité va conduire les participant.es à exprimer leurs « positions et arguments dans un va-et-vient avec soi, les autres et la situation » (Kalampalikis, 2004, p. 282). Les focus groups permettent ainsi d'« understand the specific role played by social actors in a phenomenon » (Caillaud & Flick, 2017, p. 172). Ce rôle particulier peut se référer à la dynamique du groupe, qui incarne alors une source de connaissance (Flick, 2009).

Au regard de notre objet de recherche, les focus groups ont été privilégiés puisqu'ils mettent au jour la constitution de la connaissance en situation quasi-ordinaire (Caillaud & Kalampalikis, 2013), la manière dont le « social knowledge is constructed and transformed during group interactions and informal communications » (Caillaud & Flick, 2017, p. 165). L'utilisation de cette méthode de recueil s'intègre pleinement dans la démarche compréhensive que nous adoptons, les données collectées étant inscrites dans un contexte proche de la vie quotidienne (Flick, 2009).

2.2. La constitution des groupes

Pour procéder au recrutement, nous avons contacté les personnes-ressources de l'INSPÉ (i.e. formateur.trice.s chargé.es des questions d'égalité). Nous avons attendu le début des formations à l'égalité des sexes afin de recruter des M2, l'objectif étant d'avoir des étudiant.es inscrit.es dans cet enseignement. Les focus groups se sont ainsi déroulés en mars 2017, avec un pré-test réalisé en janvier 2017.

Pour recruter nos participant.es, nous avons privilégié la présentation de la recherche en classe, avec l'aide et le soutien des personnes-ressources. Nous invitons les intéressé.es à nous transmettre leurs nom, prénom, numéro de téléphone et adresse mail afin que nous puissions prendre contact avec elles et eux. Dans la même perspective que la première opération de recherche, nous avons précisé les modalités de passation en indiquant que la discussion était filmée, mais que celle-ci restait confidentielle et ne se destinait qu'à faciliter notre analyse. Nous avons également déguisé notre objet d'étude. Conformément à la revue de littérature sur les focus groups, nous avons demandé que 4 personnes minimum (Kitzinger et al., 2004) participent à cette étape de recherche.

Population

À l'image des entretiens, nous n'avons imposé aucun critère pour participer aux focus groups, excepté pour les M2 qui devaient être inscrit.es dans un module sur l'égalité des sexes. 15 personnes ont accepté d'y participer, dont 11 femmes et 4 hommes ($M_{\text{âge}} = 28,2$). La majorité des entretenu.es se situe dans la tranche d'âge des 25-30 ans ($n=7$), puis viennent les 20-25 ans ($n=4$), puis les 35-40 ans ($n=3$) et 1 personne fait partie des 30-35 ans. La majorité des personnes ont suivi un parcours linéaire avec une Licence en sciences humaines et sociales. Enfin, quelques particularités peuvent être notées : 3 personnes sont en formation continue et sur les 7 M2 interrogé.es, 4 sont inscrit.es dans le cadre d'un Diplôme Universitaire (DU), mais toutes et tous sont Professeur.es des Écoles Stagiaires (PES). Le tableau ci-dessous permet de rendre compte de la composition de chaque focus group.

FG	Nb part./sexe	Âge moyen	Licence	Nb de DU	Durée FG
FG1 – Mixte	2 F – 4 H	27	SHS	2	1h14
FG2 – M1	5 F	27	SHS	0	1h05
FG3 – M2	4 F	32	SHS	2	1h04

Tableau 2. Composition des focus groups des futur.es PE

2.3. Un positionnement à réfléchir

En accord avec les personnes-ressources et les participant.es, les focus groups se sont réalisés dans une salle de classe de l'INSPÉ, pendant les heures de déjeuner. Du fait des contraintes spatio-temporelles des participant.es, et pour faciliter leur venue, nous avons favorisé ce lieu et ces créneaux horaires.

Avant chaque focus group nous avons préparé la salle (installation de l'espace et mise en place de la caméra). Nous avons privilégié un léger temps de discussion informelle afin de rendre le contexte moins stressant pour les formé.es, profitant de ce temps pour qu'ils et elles se familiarisent les un.es avec les autres.

Au début de chaque focus group, nous précisons, au travers de la consigne de départ, les modalités de passation, c'est-à-dire le cadre dans lequel il s'effectue, son caractère anonyme et confidentiel, sa durée et nous demandons l'autorisation d'enregistrer la totalité du discours en explicitant l'usage de la caméra et l'utilisation faite des données. Après avoir recueilli le consentement libre et éclairé de chaque participant.e, nous spécifions qu'ils et elles avaient le droit de se rétracter à tout moment du focus group. Nous indiquons également ne pas participer à la discussion, mais simplement garantir un cadre (Flick, 2009).

Durant les focus groups, nous avons veillé à notre posture. Cette méthode de recueil implique un positionnement particulier (Kitzinger et al., 2004) : celui de modératrice. Un des premiers éléments auxquels nous avons prêté attention était notre place occupée dans l'espace. La salle de classe a été organisée en créant un îlot, de type travail de groupe, et en favorisant une certaine proximité entre les participant.es. Nous nous réservions la place la plus éloignée, matérialisant ainsi notre retrait. Notre rôle s'est limité à veiller à la bienveillance des discussions, à recadrer les discours sur la question quand cela était nécessaire, et à introduire les supports en présentant les consignes. Nous souhaitons limiter notre influence dans les discours et interactions (Flick, 2009). Les discussions se sont généralement très bien déroulées et certain.es futur.es PE ont d'ailleurs adopté le rôle d'animateur.trice (e.g. amener un.e collègue réservé.e à prendre part à la discussion, donner son avis, recentrer les discours et recadrer le groupe pour réaliser la tâche

demandée, etc.). Un tel climat peut être lié, en partie, au contexte des focus groups, mais également à notre population. Étant dans une salle de l'INSPÉ, ce lieu leur est familier et symbolise l'espace classe où ils et elles ont l'habitude d'échanger, de façon formelle (i.e. pendant les cours) ou informelle (i.e. prendre le déjeuner, la pause inter-cours, etc.). Le partage d'expériences fait également partie de leur formation, notamment en analyse des pratiques où il et elles racontent leur quotidien de futur.e PE, les pratiques qu'ils et elles développent, les problèmes auxquels ils et elles sont confronté.es, etc.

À la fin des focus groups, nous prenions un temps pour remercier les participant.es et leur présenter notre recherche.

2.4. Stimuler la communication : l'intérêt des supports

Le guide des focus groups (cf. Annexes 6) a été construit dans l'objectif de saisir la façon dont l'égalité, les stéréotypes et contre-stéréotypes sont pensés, discutés *par* et *entre* les futur.es PE. Le guide a été conçu à la suite des deux premières séries d'entretiens et parallèlement aux séances d'observation, ce qui a influencé nos intérêts de recherche pour cette phase. 3 supports ont été proposés à nos participant.es : un extrait du *BO* du 25 juillet 2013, des extraits d'entretiens de la première série et une histoire à continuer. L'intégration de supports incite les participant.es à diriger leur attention sur la discussion et les invite à expliciter leurs propos (Kitzinger et al., 2004).

L'intérêt du *BO* est qu'il fait partie de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons et les femmes et les hommes, signée pour la période 2013-2018. La lutte contre les stéréotypes figure comme l'une des compétences professionnelles attendues des enseignant.es. Ce support présente l'avantage d'intégrer l'aspect politique des formations à l'égalité, et plus largement du métier d'enseignant.e. Les entretiens menés et les formations observées ont appuyé notre volonté de questionner les PE en devenir sur les injonctions qui leur sont imposées, le politique étant prégnant dans les discours. Le but était d'amener les formé.es à indiquer la source du texte en même temps qu'ils et elles devaient le commenter. Nous pouvions alors saisir leur connaissance des différents textes officiels, les compétences centrales à leurs yeux, ainsi que la manière dont ils et elles les articulent à leurs pratiques.

Proposer des extraits d'entretiens de la première série vient questionner la façon dont les masterant.es envisagent leur rôle de médiateur.trice.s de l'égalité et leur positionnement face à cette valeur. Nous avons choisi 6 extraits qui traitaient directement de l'égalité : 2 positifs, 2 qui témoignaient de certaines résistances et 2 neutres (e.g. définition de ce qu'est l'égalité). Ici nous invitons les étudiant.es à découvrir les paroles et à les associer à un groupe : enseignant.es, parents, autres. Puis, ils et elles devaient commenter individuellement un extrait qu'ils et elles

avaient choisi. Ceci interrogeait leurs opinions et rapports à l'égalité, l'école étant généralement admise comme étant plus égalitaire que certains autres espaces sociaux (Fassa, 2014).

Enfin, l'histoire à continuer est une pratique courante en enseignement et relève d'un attendu des élèves. Il s'agissait de proposer une histoire avec l'alternatif féminin-masculin et d'observer le sexe attribué au personnage, les actions et arguments associés. Ce dernier support donne accès aux éléments stéréotypés et/ou contre-stéréotypés mobilisés par les participant.es.

2.5. Circonscrire les différences de discours à travers l'analyse lexicométrique

L'analyse lexicométrique paraît tout à fait appropriée pour appréhender les différences de discours entre les 3 focus groups (Dransfield et al., 2004 ; Pélissier, 2016). Dans cette visée, nous avons utilisé le logiciel libre Iramuteq⁶ qui présente l'avantage d'aider « à la description et à l'analyse de corpus textuels » (Loubère & Ratinaud, 2014, p. 4). Nous avons formaté notre corpus en attribuant des variables illustratives à chaque focus group ainsi que des thématiques (*ibid.*), celles-ci renvoyant aux différents supports introduits (*cf.* Annexes 7). Nous avons choisi de ne conserver que le discours des participant.es et « d'analyser le focus group comme une entité sans prendre en compte les échanges entre les individus » (Pélissier, 2018, p. 587). Par conséquent, nous avons supprimé nos questions et le numéro des participant.es.

De manière plus concrète, Iramuteq fournit un éventail d'analyses textuelles (Loubère & Ratinaud, 2014), favorisant une appropriation progressive du matériel. L'analyse des statistiques textuelles constitue la première étape d'appréhension des discours, et a été complétée par un nuage de mots. Cette technique permet d'obtenir une représentation visuelle des mots, en mettant au jour leur poids au sein du matériel. Néanmoins, ces deux opérations demeurent assez sommaires.

À l'inverse, la méthode Reinert proposée par Iramuteq « permet une première approche objective de ces répétitions pour appréhender les modes de représentations, que nous appelons des « mondes », ceux qui sont le plus souvent présents » (Reinert, 1990, p. 35). Ce faisant, le logiciel vient capturer « l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence des « mondes lexicaux » » (Kalampalikis, 2003, p. 149), c'est-à-dire qu'il réunit « les segments de texte qui ont tendance à contenir les mêmes formes dans des ensembles que l'on nomme « classe » » (Ratinaud & Marchand, 2015, p. 62). L'obtention de ces classes est rendue possible grâce à une classification descendante hiérarchique (CDH). En analysant le corpus de manière générale, la CDH identifie les classes de mots indépendantes les unes des autres (Salone, 2013).

⁶ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (disponible sur le site <http://www.iramuteq.org/>).

Les rapports entretenus par les classes sont rendus visibles par le dendrogramme, représentation graphique qui constitue une véritable aide à l'analyse.

Un travail interprétatif s'avère toutefois nécessaire. À première vue, les classes génèrent une succession de mots et, bien que nous sachions qu'ils se réfèrent à un monde lexical particulier, encore nous faut-il trouver lequel. La nomination des classes, qui se rapproche fortement d'une « extraction de thématiques » (Ratinaud & Marchand, 2015, p. 57), constitue le premier enjeu et n'est possible qu'à travers une étude approfondie des profils de classe. À cet égard, le concordancier, qui fournit une recontextualisation du mot dans le corpus, incarne un outil incontournable pour circonscrire le corpus.

Enfin, l'analyse factorielle de correspondance (AFC), en s'apparentant à une figuration de la répartition des formes dans des espaces particuliers, nous donne accès à la manière dont les classes s'agencent entre elles (Salone, 2013).

3. Observations des formations à l'égalité entre les sexes : des savoirs en interaction

3.1. La volonté de saisir la réalité des formations

Observer les formations à l'égalité des sexes, dispensées aux étudiant.es de Master 2 MEEF 1^{er} degré, apporte un éclairage plus global à notre recherche. L'inclusion de cette méthode dans une stratégie de triangulation vient illustrer et étayer les données précédemment recueillies en entretiens individuels et focus groups (Wragg, 1999). Ambitionnant de comprendre les processus en jeu dans la formation, nous avons choisi l'observation pour mieux appréhender et décrire cette situation sociale (Flick, 2009). Un autre objectif s'esquisse, celui de « questionner l'adéquation des dispositifs actuels dans la mesure où il est attendu de ceux-ci qu'ils fassent évoluer les conceptions » (Boraita & Crahay, 2013, p. 127) des futur.es PE.

Comme immersion dans le milieu, l'observation nous plonge directement au cœur des discours, pratiques et interactions générés en contexte écologique, simultanément qu'elle engage un certain rapport au réel. Cette réalité est spécifique puisqu'ancrée dans un espace-temps particulier (Angrosino, 2007). Cette méthode de recueil nous donne la possibilité d'investir les dynamiques en présence (Flick, 2009), d'accéder au dialogue qui prend corps entre les différentes formes de connaissance, experte et naïve. En un sens, elle nous permet de cerner « what teachers and pupils said to each other » (Wragg, 1999, p. 9).

Après avoir questionné les étudiant.es, il était nécessaire de s'intéresser aux discours des formateur.trice.s qui conçoivent et dispensent les formations. En explorant la manière dont les futur.es PE s'approprient les notions de stéréotype et de contre-stéréotype, nous ne pouvions faire l'impasse sur les discours de celles et ceux qui transmettent les savoirs scientifiques et

guident la pédagogie enseignante (Pasquier, 2013b). Analyser les contenus de formation et la façon dont ils sont présentés nous permet d'accéder aux représentations sociales dans leur milieu, et dans leur totalité.

Parallèlement, il nous faut considérer l'appropriation de ces savoirs scientifiques par les étudiant.es : quel sens mettent-ils et elles derrière ces notions ? Des savoirs entrent-ils en résonance avec leurs expériences professionnelles ? Lesquels ? Comment ? À travers les divers éléments discursifs, nous interrogeons « the significance, meaning, impact, individual or collective interpretation » (Wragg, 1999, p. 10). Ainsi, nous accordons une attention particulière à la circulation des savoirs en situation.

Au-delà du seul énoncé, les interactions sont à envisager (Flick, 2009). Les éléments langagiers n'émergent pas dans un vide, ils ne sont pas hors contexte, mais ils s'établissent via les échanges. Ils ont un rôle dans l'élaboration d'un savoir commun et éclairent « how something factually works or occurs » (*ibid.*, p. 222).

3.2. L'immersion dans le collectif des formateur.trice.s

À l'instar des précédentes opérations de recherche, nous avons contacté les personnes-ressources pour nous présenter, de façon formelle, auprès des autres formateur.trice.s chargé.es des questions d'égalité. La précision du caractère formel tient au fait que nous connaissions déjà certain.es enseignant.es-chercheur.es, la proximité de nos thématiques de recherche aidant. À la suite de cette rencontre officielle, nous avons contacté les personnes concernées par mail. De nouveau, nous avons décrit notre travail de thèse et notre démarche. Nous avons explicité notre objet d'étude ainsi que la modalité d'enregistrement audio des séances. Puis, nous demandions leur accord pour assister aux enseignements dispensés sur l'égalité entre les sexes et convenions d'une date.

Les séances d'observation se sont déroulées de novembre 2016 à mars 2017, dont 1 en novembre, 2 en janvier et 1 en mars. Cette inscription temporelle était à la fois voulue et dépendante des réponses des formateur.trice.s. Voulue parce que nous souhaitions participer aux formations dans leurs différents temps, et dépendante parce que toutes et tous les formateur.trice.s n'ont pas pu nous intégrer dans leur classe, certains enseignements étant annulés.

Population

Au total, 4 séances de formation ont été observées. Un premier point à mentionner est l'hétérogénéité des formateur.trice.s. Bien qu'ils et elles soient toutes et tous enseignant.es-chercheur.es et engagé.es dans un groupe de recherche sur l'égalité, ils et elles appartiennent à

différentes disciplines. Les formations auxquelles nous avons assisté étaient animées, respectivement, par des enseignant.es-chercheur.es en histoire (n=2), en lettres (n=1) et en études cinématographiques et audiovisuelles (n=1). Notre échantillon est composé majoritairement de formatrices (n=3) et compte 1 homme. Le deuxième point concerne l'effectif des groupes d'étudiant.es observés, qui est relativement variable, et qui comprend une majorité de femmes. Le tableau ci-dessous détaille ces éléments sociodémographiques.

Formation/discipline	Nb part./sexe	Âge moyen	Licence
F1 – Histoire	8 F – 1 H	26	SHS
F2 – Lettres	23 F – 3 H	27	SHS
F3 – Audiovisuel	21 F – 3 H	27	SHS
F4 – Histoire	18 F	33	SHS et sciences naturelles

Tableau 3. Répartition des formations : disciplines et caractéristiques sociodémographiques des étudiant.es

Ensuite, deux particularités peuvent être relevées. La première concerne le public identique des formations 2 et 3. La seconde se réfère à la formation 4, constituée d'une majorité de personnes préparant un DU. Le niveau de formation diffère des autres groupes puisqu'ils étaient composés uniquement de M2. Enfin, les formations ont été l'occasion de retrouver certain.es participant.es, interrogé.es soit en entretien, soit lors des focus groups.

3.3. Contexte et posture de la chercheure

Les formations ont duré environ 4 heures chacune et ont principalement suivi un même déroulé. Les 2 premières heures étaient consacrées à un temps théorique et politique en lien avec la discipline du ou de la formateur.trice, une pause de 15 à 20 minutes était proposée, puis les 2 dernières heures consistaient en une appropriation pratique des apports théorico-politiques.

Pour chaque formation, nous avons retrouvé le ou la formateur.trice en amont de la venue des étudiant.es afin d'échanger brièvement et de nous présenter, ensuite, aux étudiant.es. Lors de ce temps de présentation, nous avons pris soin de recueillir le consentement libre et éclairé de chacun.e concernant l'observation, l'enregistrement et la retranscription de la séance, ainsi que l'utilisation faite des données. Nous avons également spécifié qu'ils et elles disposaient d'un droit de rétractation. Puis, nous mettions l'accent sur notre non-participation à la formation. Enfin, nous avons veillé à les rassurer en leur précisant que le ou la formateur.trice était aussi observé.e, puis nous leur remettions la fiche signalétique.

Concernant notre positionnement, notre statut et démarche étaient clairement indiqués aux personnes observées, dans un souci d'éthique (Angrosino, 2007). Étant donné notre inscription dans le terrain et le partage de l'espace, voire de l'expérience, avec les observé.es, notre observation se voulait participante (Flick, 2009). Ce type d'observation nous incite à interroger

l'effet que notre présence a pu avoir sur la situation, à considérer que nous avons pu influencer, d'une certaine et relative manière peut-être, le contexte de classe (Angrosino, 2007). Cela s'est révélé sur le terrain : certain.es formateur.trice.s nous invitaient parfois, de manière brève, à prendre la parole sur des sujets liés à notre discipline (e.g. attester de la bonne définition des notions de stéréotype, préjugé et discrimination). De la même façon, quelques étudiant.es nous adressaient des regards, sourires et paroles laconiques.

Étant en contexte écologique, nous avons privilégié une observation non-systématique, c'est-à-dire souple, flexible et sensible aux situations et conditions (Flick, 2009). Puis, le contexte de classe ne pouvant être anticipé, du fait de la richesse des multiples interactions, nous avons choisi de porter un regard « naïf » (Angrosino, 2007). En d'autres termes, nous avons opté pour une observation descriptive non systématique (Flick, 2009). Plus précisément, nous avons pris en note le plan de classe⁷, les éléments centraux des présentations (power point) et discours associés des formateur.trice.s ainsi que les interventions des étudiant.es. Quand cela était possible, nous associons le numéro de l'étudiant.e qui intervenait. Néanmoins, cela n'a pas toujours été faisable, pour deux raisons. La première renvoie à notre appréhension spatiale pendant les formations. Nous avons généralement investi une place en retrait afin de garder une certaine distance et de nous faire oublier, au mieux, des étudiant.es. La seconde concerne le contexte de classe. Les situations de bavardages entre étudiant.es (chuchotement, échanges et commentaires brefs et implicites) ont, de fait, complexifié notre prise de notes.

Enfin, nous n'avons pas investi l'auto-observation (Flick en 2009) de manière poussée. Bien que nous questionnions dans ces lignes notre posture, nous n'avons pas adopté de regard réflexif à l'instant T puisque de faibles interactions ont eu lieu avec les observé.es. Ceci fait d'ailleurs la spécificité de l'observation. Contrairement aux autres étapes de recherche menées, l'observation « seems to require little or no interaction between the researcher and those he or she is studying » (Angrosino, 2007, p. 37).

3.4. Corpus et grille d'observation

En accord avec nos objectifs de recherche, nous cherchions à saisir les savoirs experts, transmis par les formateur.trice.s, les savoirs profanes des futur.es PE, et l'articulation de ces deux savoirs.

Relativement à l'observation descriptive non structurée que nous avons entreprise (Flick, 2009), nous avons élaboré un corpus retraçant le contexte de la formation et une grille d'observation.

⁷ Nous attribuons un numéro à chaque participant.e afin de les repérer.

Le corpus nous permet d'appréhender les discours des formateur.trice.s, quand la grille d'observation recense les interactions formateur.trice-formé.es et les discours étudiants.

a. Le corpus : retranscription des observations

Les séances de formation étant intégralement enregistrées via un dictaphone et ayant fait l'objet d'une prise de notes détaillée, nous disposons d'un matériel suffisamment riche pour privilégier un format narratif. L'enregistrement audio palliait les lacunes de l'écrit (Angrosino, 2007). *De facto*, et contrairement à l'enregistrement audio qui nous assure de recapturer pleinement les éléments discursifs, l'écrit, par son immédiateté, n'offre aucune possibilité de revenir sur l'évènement (Wragg, 1999). Néanmoins, la prise de notes a l'avantage de matérialiser la structure de l'enregistrement audio, l'agencement de la formation étant complexe à saisir via un matériel purement oral. La combinaison de ces deux techniques de recueil nous a été d'une aide considérable pour cerner l'organisation des formations.

Précisons ce que nous entendons par « format narratif ». Chaque formation a été retranscrite intégralement, mais non littéralement. Nous avons veillé à être au plus proche du discours du ou de la formateur.trice, en le reformulant sans le dénaturer. Nous avons organisé les discours en suivant les plans de séances. Cette réorganisation ne signifie pas que nous avons réagencé les éléments discursifs. Dans un souci de clarté, nous avons opéré des sauts de ligne pour distinguer les sous-parties des séances. En d'autres termes, un paragraphe correspond à une nouvelle idée. Nous avons également tenu compte, dans notre retranscription, de la structuration en 2 temps des formations. Dans cette visée, nous avons indiqué un titre, en suivant la logique discursive des formateur.trice.s, et la durée de chaque partie de formation.

Si les discours des formateur.trice.s ont fait l'objet d'une certaine traduction, les interactions ont été retranscrites intégralement et littéralement, dans leurs contextes. Chaque interaction est numérotée selon son ordre d'apparition et nous avons précisé les temps dans lesquels elle émerge ainsi que sa durée totale. Nous avons également numéroté les étudiant.es selon leurs prises de parole. Dans cette perspective, l'étudiant.e 1 est celui ou celle qui prend la parole en premier et conserve son numéro pour l'interaction en question. À chaque nouvelle interaction, un nouveau numéro est associé aux étudiant.es, toujours selon l'ordre de prise de parole. Quand il n'y a pas de numéro associé, l'échange se fait uniquement entre le formateur ou la formatrice et un.e seul.e étudiant.e. Ces opérations clarifient la répartition et l'investissement des sujets abordés durant les séances.

Une fois ces étapes réalisées, nous avons pu décrire le contexte et réaliser un compte rendu de chaque formation. Ce dernier s'accompagne d'un tableau récapitulatif où figurent le numéro de la formation et la discipline de l'enseignant.e-chercheur.e, le sexe de l'intervenant.e, le nombre

d'étudiant.es présent.es, leur sexe et la durée totale de la formation. Ces caractéristiques sociodémographiques renseignées, nous avons opté pour un versant plus descriptif, et donc qualitatif, de la formation. Afin d'avoir une structuration temporelle, nous avons spécifié la durée de chaque partie de la séance observée. Puis, nous avons brièvement stipulé le cadre des interactions (i.e. sont-elles impulsées par le ou la formateur.trice ou par les étudiant.es ? Sont-elles de l'ordre de questions/réponses, de longs échanges, etc. ?). Le nombre total d'interactions est présenté, et nous avons choisi de détailler le nombre d'interactions par partie. De la même manière, nous avons mentionné l'interaction la plus courte et la plus longue. Ces premiers éléments révèlent finalement la *manière*. Concernant la *matière* des formations, nous avons décrit le plan de la formation, scindé en 2 parties, et avons détaillé les éléments discursifs centraux. Ce premier travail de thématisation du discours des formateur.trice.s offrait une vue d'ensemble des parties et sous-parties énoncées dans la formation. Nous avons également veillé à inscrire l'objectif de la formation et les supports utilisés. Enfin, les 2 grands thèmes, i.e. les 2 parties de formation, se déclinaient en plusieurs *temps thématiques*. Pour plus de visibilité, ces thèmes et temps thématiques sont représentés graphiquement dans nos comptes rendus (cf. Annexes 8).

b. La grille d'observation

Après l'élaboration du corpus, nous avons pu réajuster notre grille d'observation, nous focalisant davantage sur les interactions (cf. Annexes 9). Cette grille nous a permis, dans un second temps, de pouvoir sélectionner et organiser les éléments pertinents pour notre recherche (Flick, 2009). Notre grille est ainsi constituée de plusieurs indicateurs :

- ✓ Le numéro de la formation,
- ✓ L'interaction : son numéro, son inscription temporelle, sa durée,
- ✓ L'élément déclencheur : qui impulse l'interaction, à partir de quoi et comment, sa précision (i.e. l'élément de cours qui déclenche l'interaction),
- ✓ Les réactions des formé.es : la nature, la teneur et le contenu.

Cette grille d'observation a pris la forme, dans un dernier temps, d'un tableau d'analyse qui intègre toutes les interactions des 4 formations (recensées préalablement dans le corpus des observations). Les interactions peuvent contenir une ou plusieurs prises de paroles, que nous avons nommées *séquences*. Concrètement, une ligne du tableau correspond à une séquence, c'est-à-dire à la prise de parole d'un.e étudiant.e et/ou à la prise de parole d'un.e même étudiant.e, mais dont la nature et la teneur des propos changent. En d'autres termes, si un.e étudiant réagissait de manière x à un propos, puis introduisait un élément y, nous changions de ligne pour pouvoir détailler la nouvelle nature et teneur de son discours. Enfin, *l'élément déclencheur* et *les réactions des formé.es* nous permettaient de cerner les éléments sur lesquels

les masterant.es étaient invité.es à se prononcer et/ou sur lesquels ils et elles réagissaient, et la manière dont ils et elles le faisaient, comme nous le détaillons dans la partie suivante.

3.5. Description des analyses

Nous proposons de partir du contexte général pour aller à un niveau plus particulier. Ainsi, nous présenterons d'abord la partie d'analyse centrée sur les interactions pour ensuite nous concentrer sur le discours plus spécifique des formateur.trice.s sur les notions de stéréotype et contre-stéréotype.

a. Les interactions

Concernant les interactions, nous avons procédé à une analyse qualitative et quantitative.

Relativement à l'analyse qualitative, les interactions ont fait l'objet d'une analyse de contenu à plusieurs niveaux (Flick, 2009). Le premier niveau a consisté en un codage des critères formels qui sont directement reliés à la structure intrinsèque du matériel (Schreier, 2013). Pour ce faire, nous avons porté notre attention sur la manière dont le contenu est exprimé (Bardin, 2007) ou, pour le dire autrement « on describing the making of a social situation » (Flick, 2013, p. 6). Comme Schreier (2013) le préconise, nous avons réalisé un premier codage des interactions, puis un second. Ce double codage assurait une cohérence et une validité à notre analyse (*ibid.*). Dans un souci de lisibilité, les tableaux suivants illustrent, et détaillent le codage appliqué. Dans un premier temps, nous spécifions les indicateurs relatifs à l'*élément déclencheur*, dans un second, ceux propres aux *réactions des formé.es*. Notons toutefois que ces deux indicateurs n'ont pas été codés de manière indépendante, mais plutôt dans un aller-retour.

Afin d'appréhender la direction des échanges, nous avons, pour chaque interaction et chaque séquence, indiqué de *qui* provenait l'élément déclencheur. Le tableau ci-dessous en donne un aperçu.

Qui	Justification
Formateur	Selon le sexe de l'intervenant.e
Formatrice	
Formé.e	Quand doute sur prise de parole
Formée	Présence de femmes uniquement

Tableau 4. Éléments déclencheurs : *qui*

Qui	Quoi	Comment
Formateur.trice.s	Connaissance	Expérience Pratique Théorie
	Support matériel	Albums jeunesse Catalogues de jouets Manuels scolaires Photographies Publicités
Formé.es	Connaissance	Acquiescement Expérience Justification Pratique Théorie
	Contradiction	Expérience Résistance Soutien au discours formatrice Théorie
	Interrogation	Compréhension Expérience Information Pratique Théorie
	Intervention	Pratique Théorie
	Support matériel	Acquiescement Décryptage Information Pratique Résistance

Tableau 5. Éléments déclencheurs : *quoi* et *comment*

Ce tableau illustre le *quoi* et le *comment* selon que l'interaction soit impulsée, ou poursuivie, par les formateur.trice.s ou les formé.es. Alors que le *quoi* associé aux formateur.trice.s ne comporte que 2 catégories, celui attribué aux étudiant.es en compte 5. Lors des formations, les formateur.trice.s s'appuient soit sur des connaissances, soit sur des supports matériels. Pour les premières, le *comment* peut faire appel à des éléments expérientiels (e.g. les leurs ou qui invoquent ceux des masterant.es, qu'ils soient personnels ou professionnels), à des réflexions pratiques (e.g. ce qui peut être pensé en classe), à des savoirs théoriques (e.g. des recherches scientifiques, demandes de définitions d'éléments conceptuels, etc.). Concernant les seconds, les formateur.trice.s proposent plusieurs supports matériels afin d'exemplifier, illustrer leurs discours, mais également pour faire réagir les formé.es et les amener à décrypter les contenus. Durant les 4 formations, 5 supports matériels ont été présentés. Ils correspondent, ici, au *comment*. S'agissant des *quoi* et *comment* des futur.es PE, ceux-ci ont été directement codés à partir de l'indicateur relatif aux réactions des formé.es. Pour introduire notre propos, nous pouvons annoncer que le *quoi* renvoie à la nature des réactions, et le *comment*, à leur teneur. Le

quoi/support matériel des formé.es est utilisé pour signifier les échanges intra-étudiant.es qui prennent corps à la suite de la présentation d'un matériel. Cette caractérisation, qui ne figure ni dans la nature, ni dans la teneur des réactions, assure une certaine fidélité à l'agencement des interactions et séquences.

Les *précisions* de l'élément déclencheur renvoient aux éléments discursifs discutés. Un travail de traduction, de synthétisation et de reformulation a été opéré, mais nous avons veillé à rester proches du contenu. Le tableau ci-dessous exemplifie le codage décrit jusqu'ici.

N° formation	N° interaction	Moment	Durée	Qui	Éléments déclencheurs		
					Quoi	Comment	Précisions
1	1	8'19-20'00	11'41	Formateur	Support matériel	Album jeunesse	Un jeu possible

Tableau 6. Exemplification du tableau d'analyse : extrait d'une séquence pour les éléments déclencheurs

Ici, nous voyons figurer le numéro de la formation et de l'interaction, le moment auquel l'interaction émerge et sa durée. L'échange est impulsé par le formateur (*qui*). Il propose un support matériel (*quoi*) et, plus spécifiquement, un album jeunesse (*comment*). La *précision* renvoie à la question posée par le formateur, à savoir, et littéralement : « *Est-ce que c'est [l'album jeunesse] un jouet ?* ». Le contenu de l'interrogation est donc modifié, mais sa substance reste identique.

Intéressons-nous maintenant à l'indicateur propre aux *réactions des formé.es*. Relativement à la *nature*, 4 catégories ont émergé : contradiction, interrogation, intervention (i.e. lorsque les futur.es PE réagissent spontanément à un discours) et réponse. Si l'on se réfère au tableau 5, l'indice lié à la *nature* correspond bien à celui du *quoi*, excepté pour la catégorie « réponse » qui est traduite par « connaissance » dans les éléments déclencheurs. Cette transposition nous paraissait plus adéquate. En effet, lorsque les étudiant.es rebondissaient sur les propos d'un.e collègue, ils ou elles réagissaient à une connaissance. En ce qui concerne la *teneur*, nous avons identifié 14 catégories qui viennent affiner la nature. Sur les 14 catégories, 10 se retrouvent dans le *comment* de l'élément déclencheur. Pour plus de visibilité, celles-ci figurent en gras dans le tableau ci-dessous.

Teneur	Signification
Acquiescement	Simple accord avec ce qui est énoncé
Blague	Plaisanterie
Compréhension	S'assurer de la bonne compréhension des éléments discutés
Décryptage	Repérer ce qui est stéréotypé, contre-stéréotypé ou neutre
Expérience	Faire appel à l'expérience personnelle et/ou professionnelle
Explicitation	Précision des propos ou réactions
Incompréhension	Élément de cours non compris et qui doit être clarifié
Information	Apporter ou demander une simple précision (e.g. la date d'une photographie, le niveau de classe dans lequel ils ou elles enseignent, etc.)
Justification	Argumenter les propos
Pratique	Énonciation, échange, projection de ce qui est envisageable comme pratiques pédagogiques
Rappel de connaissance	Rappel d'éléments vus durant la formation académique
Résistance	Opposition et rejet des discours
Soutien au discours de la formatrice	Contre les arguments catégorisés sous « résistance » en manifestant, ou étayant les discours des formatrices (cette catégorie n'est pas présente dans la formation assurée par le seul enseignant-chercheur)
Théorie	Appui sur des connaissances expertes ou profanes, croyances, opinions, réflexions, etc.

Tableau 7. Réactions des formé.es : les teneurs et leurs significations

Concernant l'indicateur du *contenu*, nous avons, à l'instar de celui des précisions, traduit les éléments discursifs des formé.es. Le tableau ci-dessous rend compte de ce travail.

N° formation	N° interaction	Moment	Durée	Réactions		
				Nature	Teneur	Contenu
1	1	8'19-20'00	11'41	Réponse	Théorie	Le livre peut devenir autre chose pour l'enfant, selon son imagination

Tableau 8. Exemple d'analyse du tableau d'analyse : extrait d'une séquence pour les réactions

Ici, nous avons repris la même interaction que plus haut pour illustrer la réponse d'une formée. Le *contenu* proposé ci-dessus est très similaire aux éléments discursifs de l'étudiante, à savoir : « Bah, mais après ça dépend de l'imagination, mais ça [l'album jeunesse] peut devenir autre chose qu'un livre pour un enfant ! ».

Ce premier travail d'analyse de contenu réalisé, nous avons pu mener une analyse thématique (Roulston, 2013). Celle-ci a été appliquée aux *précisions* des éléments déclencheurs, d'une part, et aux *contenus* des réactions, d'autre part. Pour ce faire, nous avons isolé ces deux indicateurs. En ce qui concerne la thématisation des *précisions*, nous nous sommes appuyé.es sur notre corpus. En effet, rappelons que chaque formation est divisée en 2 temps, et donc en 2 thèmes, subdivisés en *temps thématiques*. Nous avons donc replacé les précisions dans les temps thématiques. Chaque formation ayant des temps thématiques particuliers, nous avons effectué une thématisation de l'ensemble de ces temps. En d'autres termes, nous avons regroupé les temps thématiques qui entraînent en résonance afin d'élaborer des thèmes plus généraux

(Ayres, 2008). Ainsi, les précisions n'ont pas fait l'objet d'une thématisation à part entière ; la thématisation a été pensée, et réalisée, à partir des temps thématiques dans lesquels s'inscrivent ces dernières. Relativement aux *contenus*, ceux-ci ont été isolés selon leur nature, puis selon leur teneur afin de voir si ces deux indicateurs avaient une incidence. Face à la redondance des thèmes, nous avons pu noter une absence d'influence de la nature et de la teneur sur les contenus. Nous avons ainsi mené un codage thématique de manière progressive et linéaire (Paillé & Mucchielli, 2012), en partant de la première interaction issue de la première formation. Une fois les thèmes et sous-thèmes identifiés, nous les avons hiérarchisés (*ibid.*), afin de cerner, via leur fréquence d'apparition, leur importance dans les discours. Notons toutefois que toutes les séquences n'ont pas été prises en compte. Sur les 477 qui ont été répertoriées, seules 405 ont été analysées, c'est-à-dire celles qui sont directement en lien avec notre objet d'étude.

En dernier lieu, nous avons procédé à une analyse quantitative. Dans cette perspective, nous nous sommes intéressé.es à la fréquence des *éléments déclencheurs*, impulsés par les formateur.trice.s et par les formé.es, afin de connaître la répartition des échanges. Cela nous permettait d'observer le croisement entre le *quoi* et le *comment* et de saisir les combinaisons les plus récurrentes. Puis, nous souhaitons étudier l'inscription des *précisions* dans les *temps thématiques*. Ce traitement permettait de délimiter les thèmes centraux, tant dans les formations que dans les échanges intra-formé.es. Le même traitement statistique a été appliqué par formation afin de saisir les précisions les plus discutées. Dans la même lignée, nous nous interrogeons sur l'articulation *nature* et *teneur* des réactions. Nous avons ainsi réalisé une analyse globale des *réactions des formé.es*, puis selon qu'elles émergent à la suite d'un discours de formateur.trice ou d'étudiant.e. Nous avons constaté que les 3 analyses relatives aux réactions des formé.es ne se distinguent pas et n'apportent aucun éclairage supplémentaire. Dès lors, nous ne présenterons que l'analyse globale des réactions.

b. Le discours des formateur.trice.s : focus sur les notions de stéréotype, de contre-stéréotype et d'égalité

Concernant cette partie du discours, nous avons, là aussi, privilégié une analyse de contenu, en nous concentrant spécifiquement sur les notions de stéréotype, contre-stéréotype et d'égalité. Nous nous sommes davantage intéressé.es à la contextualisation de ces notions qu'à une analyse de contenu *stricto sensu*. Cette particularité tient de notre retranscription qui, rappelons-le, n'est pas littérale puisque les propos des formateur.trice.s ont été reformulés. À cette fin, nous avons lancé une recherche dans notre corpus d'observation, à l'aide du logiciel de traitement de texte utilisé. Dès lors, nous avons privilégié les termes « stéréoty », « contre-stéréoty » et « égal » afin d'avoir l'ensemble des dérivés sémantiques des concepts qui nous intéressent. Nous avons pris soin de ne pas inclure, dans notre recueil, les éléments introductifs présents dans les comptes

rendus. Une fois la sélection des passages intégrant les notions susmentionnées réalisée, nous avons classé les parties du discours par formation et nous avons procédé à une analyse thématique. Comme pour l'analyse précédente, nous avons relu notre matériel, élagué les éléments discursifs non pertinents, puis nous avons synthétisé les thèmes et formalisé un inventaire thématique (Apostolidis, 2006).

4. Les textes officiels comme média d'analyse d'un langage politique

4.1. La recherche documentaire comme source clé, spécifique et éclairante

L'aspect politique de notre objet de recherche a été explicité au fur et à mesure du présent travail. À cet égard, le bref état des lieux réalisés en amont (*cf.* partie I, chapitre I) offrait une première appréhension de l'institutionnalisation de ces notions en France et en Europe, et plus marginalement à un niveau international. À partir de la littérature scientifique, nous avons pu dégager les quelques évolutions qu'ont connues les textes officiels en France (*cf.* Salle, 2016), soulignant ainsi le lien inextricable entre les infléchissements des préoccupations politiques et le recours à de nouvelles conceptions : des préjugés liés à l'orientation des filles aux questions de stéréotypes et de mixité, nous assistons bien à un changement de terminologie. Parallèlement, nous avons précisé la manière dont l'égalité, la notion de stéréotype et celle de contre-stéréotype, se retrouvent à la croisée des discours scientifiques, politiques et sociétaux. L'interaction entre le sens commun et la sphère législative constitue un objet ancien en psychologie sociale (Cantwell, 1955) et s'intéresser à une telle circulation des savoirs vient d'autant plus nous situer dans l'approche des représentations sociales (Moscovici, 2019b). Avant de présenter l'apport de la recherche documentaire dans la recherche qualitative, nous pouvons rappeler que nous nous sommes parfois inspiré.es des textes officiels pour construire nos outils de recueils de données, ce qui atteste bien de leur importance.

Les documents produits par la sphère politique font l'objet d'une attention toute particulière au niveau scientifique (Rapley & Rees, 2018) et se distinguent d'autres types de documents dont « their role in social research is rarely highlighted » (Prior, 2008, p. 230). Nous pouvons penser que les textes officiels constituent « un lieu de production et d'actualisation des représentations sociales » (Doumergue & Kalampalakis, 2020, p. 3). Les documents incarnent un moyen de communication (Prior, 2008) et sont « routinely written, produced, read, consumed, stored, circulated and used in everyday social life and practice » (Coffey, 2013, p. 367).

S'intéresser à la dimension législative de l'égalité fait sens, notamment si nous considérons que « documents in institutions are meant to record institutional routines and at the same time to record information necessary for legitimizing how things are done in such routines » (Flick, 2009, p. 259). Dans cette perspective, le ou la chercheur.e doit s'intéresser aux documents

comme contenant, mais également comme contenus (Prior, 2008). Nous le voyons, en souhaitant saisir la manière dont les notions de stéréotype et de contre-stéréotype circulent dans l'espace de formation, nous ne pouvons faire l'économie de l'analyse des textes officiels qui régulent la question d'égalité entre les sexes.

En outre, les documents « are materials that are important in describing the historical background and current situation in a community [...] where the research is being conducted » (Schensul, 2008, p. 232). Ils représentent une technique de recueil particulièrement propice pour étayer et mettre en perspective les données obtenues au travers d'autres opérations de recherche, s'intégrant parfaitement dans une démarche de triangulation méthodologique (Rapley & Rees, 2018). En tant que « social facts » (Coffey, 2013, p. 369), ils offrent une version spécifique des réalités et objectifs en jeu (Flick, 2009), simultanément qu'ils « provide a mechanism and vehicle for understanding and making sense of social and organization practices » (Coffey, 2013, p. 367). La recherche documentaire constitue un recueil de données pertinent pour étudier l'évolution des textes officiels d'une part, mais également pour saisir la manière dont ceux-ci s'insèrent et sont utilisés, font sens, dans la vie professionnelle des acteurs et actrices de formation, d'autre part.

4.2. Corpus et analyse

a. Description du corpus

Notre matériel est constitué des textes officiels qui encadrent l'égalité au sein du système scolaire français, depuis la première convention bilatérale de 1984 jusqu'à aujourd'hui. En considérant les critères proposés par Flick (2009) sur l'élaboration d'un tel corpus, nous avons veillé à l'authenticité et la représentativité des documents. Pour l'authenticité, celle-ci est assurée puisque la majorité des documents a été recueillie à partir du site officiel de l'Éducation nationale, exceptée la convention interministérielle de 1984 qui se trouve être référencée dans l'article de Salle (2016) et qui est accessible via le site de l'Assemblée nationale. Concernant la représentativité, nous avons choisi de nous baser sur les articles de Mansour & Morin-Messabel (2011) et de Salle (2016) puisqu'ils reprennent l'historique de l'encadrement législatif des politiques éducatives en matière d'égalité entre les sexes. Cependant, lors de nos recherches, nous avons fait face à un problème pratique, sinon technique, puisque la convention interministérielle du 14 septembre 1989, dont il est fait mention dans les deux articles cités ci-dessus, n'a pu être trouvée. En nous heurtant à l'accessibilité des ressources, nous avons opté pour une sélection élargie et avons intégré la loi d'orientation du 10 juillet 1989 à notre corpus, celle-ci figurant dans l'étude de Salle (2016). Plus concrètement, notre corpus est composé de 7 textes officiels, dont les caractéristiques sont précisées dans le tableau ci-dessous.

N°	Date de signature	Nature du texte	Nombre de mots
1	20 décembre 1984	Convention interministérielle	1 189
2	11 mars 1986	Circulaire	634
3	10 juillet 1989	Loi	11 200
4	25 février 2000	Convention interministérielle	4 320
5	26 juin 2006	Convention interministérielle	2 284
6	7 février 2013	Convention interministérielle	6 774
7	28 novembre 2019	Convention interministérielle	7 806

Tableau 9. Composition détaillée du corpus (textes officiels)

Notre corpus comprend des textes de différentes natures et de tailles hétérogènes. Sans surprise, le texte de loi est celui qui comporte le plus de mots, quand la circulaire est celle qui en totalise le moins. Nous avons opté pour une retranscription intégrale des différents textes, les seuls éléments supprimés, dans un souci de lisibilité et d'analyse, sont les numéros d'articles. Enfin, le corpus a également fait l'objet d'un formatage à travers l'attribution de variables illustratives à chaque texte (Loubère & Ratinaud, 2014). Afin de cerner une éventuelle modification des politiques éducatives au fil du temps, nous avons considéré quatre variables :

- ✓ Le numéro du texte (N), à 7 modalités : de 1 à 7,
- ✓ L'année de parution du texte (D), à 7 modalités : 1984, 1986, 1989, 2000, 2006, 2013, 2019,
- ✓ La période de parution du texte (P), à 2 modalités : années 1980 (80) vs années 2000 (20),
- ✓ Le type de texte (T), à 3 modalités : convention (C), loi (L) et circulaire (Ci).

b. Analyse quantitative du vocabulaire officiel

En nous intéressant à l'évolution des discours des politiques éducatives en matière d'égalité et à leur influence au sein de l'espace de formation, nous avons choisi de recourir, de nouveau, à l'analyse lexicométrique qui « consiste en la mise en évidence des représentations sociales impliquées » (Doumergue & Kalampalikis, 2020, p. 5).

À cette fin, nous avons utilisé le logiciel libre Iramuteq qui « éclaire sur des faits statistiques [...] du corpus et offre des pistes interprétatives » (Pelard et al., 2008, p. 862). À l'image des opérations réalisées pour les focus groups, l'analyse des statistiques textuelles nous a permis une première appréhension de notre corpus en nous fournissant la liste des formes pleines et des hapax (Loubère & Ratinaud, 2014). Le nuage de mots, qui « représente les fréquences de formes en les corrélant à leur taille » (Chevry-Pébayle & Slouma, 2016, p. 129), vient étayer la première appropriation des textes officiels en offrant une visualisation du vocabulaire présent. Une

fois ces premières étapes effectuées, nous avons approfondi notre analyse avec la méthode Reinert (Ratinaud & Marchand, 2015 ; Reinert, 1990) afin de percevoir plus finement l'organisation du discours et d'en « cartographier les principaux « lieux communs » » (Doumergue & Kalampalikis, 2020, p. 6). La référence de Kalampalikis (2003) au travail d'archéologue est d'autant plus éclairante que la méthode Reinert, en délimitant le corpus, nous permet d'affiner nos interprétations. Une fois encore, la CDH, le profil des classes – et le concordancier des mots significatifs –, ainsi que l'AFC ont constitué des étapes clés de l'analyse et ont abouti à la thématisation des classes obtenues (Ratinaud & Marchand, 2015). Si de telles opérations offrent une « approche globale du corpus » (Salone, 2013, p. 3), nous avons également choisi de réaliser une analyse de similitude (ADS) dont

... l'approche est davantage locale, reposant sur des propriétés de connexité du corpus. Elle aboutit à une représentation graphique en arbre (maximal valué et connexe), où les nœuds sont les formes, et où il est possible de faire apparaître des communautés lexicales. Cet algorithme a tendance à renforcer les relations de voisinage entre les formes (*op. cit.*).

Ce recours à une telle analyse présente d'autant plus d'intérêt que l'« on peut mettre en évidence les spécificités des locuteurs » (Marchand & Ratinaud, 2012, p. 696), les locuteurs renvoyant, dans notre cas, aux années de parution des différents textes officiels. Toutefois, nous tenons à préciser ici que l'ADS a été réalisée sur des mots spécifiques, c'est-à-dire directement en lien avec notre thématique de recherche.

Synthèse de la deuxième partie

Le plan méthodologique détaillé dans cette deuxième partie illustre la manière dont nous avons appréhendé la complexité de notre objet de recherche. La triangulation méthodologique nous permet justement d'obtenir une vision holistique de notre objet, chaque opération apportant un éclairage particulier à celui-ci. Dès lors, 4 étapes de recherche structurent notre méthodologie (cf. figure ci-dessous).

Les deux premières interrogent directement les discours et pratiques des futur.es PE sur les questions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype liés au sexe. En premier lieu, les entretiens individuels semi-directifs (n=43), menés de manière sérielle (i.e. aux 3 temps du parcours enseignant), permettent de cerner la manière dont les formé.es se représentent ces notions au long de leurs parcours, et de saisir une éventuelle évolution des représentations au fil du temps. En second lieu, les focus groups réalisés (n=3) auprès de M1, de M2 et d'un groupe mixte nous invitent à appréhender la façon dont les PE en devenir discutent et s'approprient, collectivement, ces concepts, les mettent en sens.

La troisième opération de recherche consiste à observer les séances de formation à l'égalité filles-garçons (n=4). Ce faisant, nous avons ainsi accès aux connaissances dispensées par les formateur.trice.s, d'une part, et à la rencontre des savoirs, d'autre part. De fait, notre attention ne s'est pas seulement focalisée sur les discours et pratiques véhiculés par les formateur.trice.s, mais également sur les interactions formateur.trice.s-étudiant.es.

Enfin, la quatrième opération offre une perspective plus politique de notre objet puisqu'il s'agit d'analyser les textes officiels (n=7) qui régissent l'égalité entre les sexes au sein du système scolaire, et ce depuis la première convention bilatérale de 1984 jusqu'à aujourd'hui.

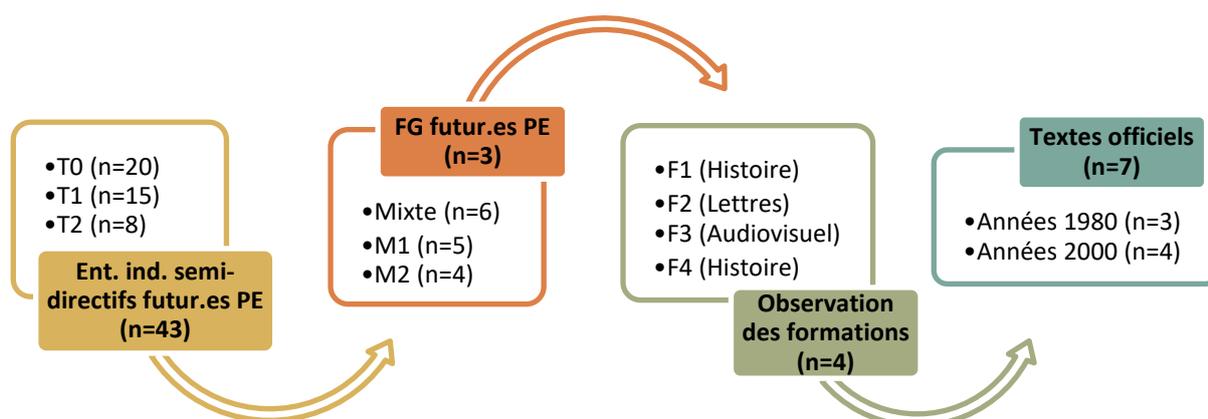


Figure 1. Plan méthodologique

Partie III - Présentation des résultats

Dans cette troisième partie, nous présenterons les résultats des quatre opérations de recherche qui structurent notre plan méthodologique. Nous détaillerons ces étapes de manière indépendante. Nous commencerons par exposer la singularité des savoirs établis pour, au fur et à mesure, nous intéresser à la généralité de ces connaissances, les resituant ainsi dans le contexte de formation et dans leur encadrement législatif.

Ainsi, le chapitre 6 vise à saisir les discours des PE en devenir et leur appréhension des notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype. L'analyse thématique réalisée nous permettra de cerner comment, au fil de leur parcours enseignant, ils et elles se représentent ces questions.

Le chapitre 7 illustrera la façon dont ces concepts sont discutés collectivement par les futur.es PE, tout en spécifiant les préoccupations qui animent les groupes selon qu'ils soient mixtes, composés de M1 ou de M2.

Le chapitre 8 offrira une perspective plus globale aux résultats précédents dans la mesure où il rendra compte des savoirs de formation. Dès lors, nous verrons la façon dont les discours des formateur.trice.s et des formé.es entrent en interaction, et ce faisant, fondent des représentations partagées.

Le chapitre 9 sera centré sur le langage utilisé par les politiques éducatives en matière d'égalité. Il s'agira de revenir sur les textes officiels, produits depuis 1984 jusqu'à aujourd'hui, et d'observer les divergences et convergences terminologiques.

Cette présentation cumulative a l'avantage de mettre en lumière chaque facette de notre objet de recherche. Pour autant, la synthèse sera l'occasion de dépasser cette conception parcellaire de nos résultats pour nous engager dans la triangulation de nos données.

Chapitre 6 - Les discours des formé.es : une constance plus qu'une évolution

L'inventaire thématique présenté sur la page suivante rend compte des 10 thèmes, subdivisés en 26 sous-thèmes, investis lors des 3 séries d'entretiens. Les thèmes permettent d'avoir une première teneur sur la manière dont les participant.es se représentent l'égalité, les stéréotypes et les contre-stéréotypes ; les sous-thèmes venant donner des indices complémentaires sur la façon dont ils et elles pensent et intègrent ces notions dans leurs pratiques pédagogiques.

D'un point de vue structural, 395 extraits ont été thématés lors des entretiens menés au T0, quand 500 l'ont été pour le T1 et 380 pour le T2. La proximité numérique des extraits thématés entre le T0 et le T2, malgré des effectifs disparates ($n_{T0}=20$ vs $n_{T2}=8$), trouve son explication dans l'évolution de nos guides d'entretiens, le degré d'explicitation des questions se voulant graduel. Par conséquent, l'égalité ne relève pas d'une préoccupation spontanée pour les futur.es PE, mais apparaît comme un sujet devant être provoqué pour être pensé et discuté. La structure de nos données oriente notre analyse dans ce sens : sur les 1275 extraits thématés au total, 826 le sont lorsque nous posons spécifiquement des questions sur l'égalité. En outre, les albums jeunesse contre-stéréotypés sont particulièrement adéquats pour amorcer les notions de stéréotype, de contre-stéréotype et d'égalité, puisque 173 extraits ont été thématés lorsque nous présentions *La princesse coquette*, et 120 lorsque *Quand Lulu sera grande* était introduit. *A contrario*, les matériels stéréotypés sont moins propices à l'étude de telles notions puisque seulement 48 extraits sont thématés pour *Bonjour docteur* et seulement 14 pour *Le panier de Stéphane*.

Thèmes	Sous-thèmes
Attitudes vis-à-vis de l'égalité	Freins et résistances Un enjeu individuel ou collectif
Des stéréotypes polysémiques	Généralisation d'une idée déjà-là Interdépendance des stéréotypes, préjugés et discriminations Une nomination néfaste
L'école face aux stéréotypes	Des élèves genrés Médiatisation des stéréotypes
L'égalité en textes	Égalité théorique L'injonction de l'égalité
Les manières de faire de l'égalité	Égalité située Une égalité quotidienne
Les personnages stéréotypés	Animaux sexués différenciés Figure du loup L'archétype du docteur Le stéréotype de la fille
Les stéréotypes en pratiques pédagogiques	Des stéréotypes à réfléchir Entre questionner et déconstruire
Réflexions autour des contre-stéréotypes	Mobilisation de contre-stéréotypes Privilégier le neutre Un contre-stéréotype secondaire
Une égalité protéiforme	Laïcité La question des différences Un ancrage insidieux du genre
Une mixité en tension	Comportement individualisé Mixité comme cadre Mixité secondaire

Tableau 10. Inventaire thématique des entretiens (par ordre alphabétique)

Concernant l'investissement des thèmes et sous-thèmes au cours des entretiens, et dans un souci de clarté, nous avons privilégié une représentation graphique dont les fréquences ont été converties en pourcentage, le *ratio* étant un indicateur plus pertinent pour illustrer l'évolution ou la stabilité des discours, sachant que nos échantillons varient fortement d'un temps à l'autre ($n_{T0}=20$; $n_{T1}=15$; $n_{T2}=8$).

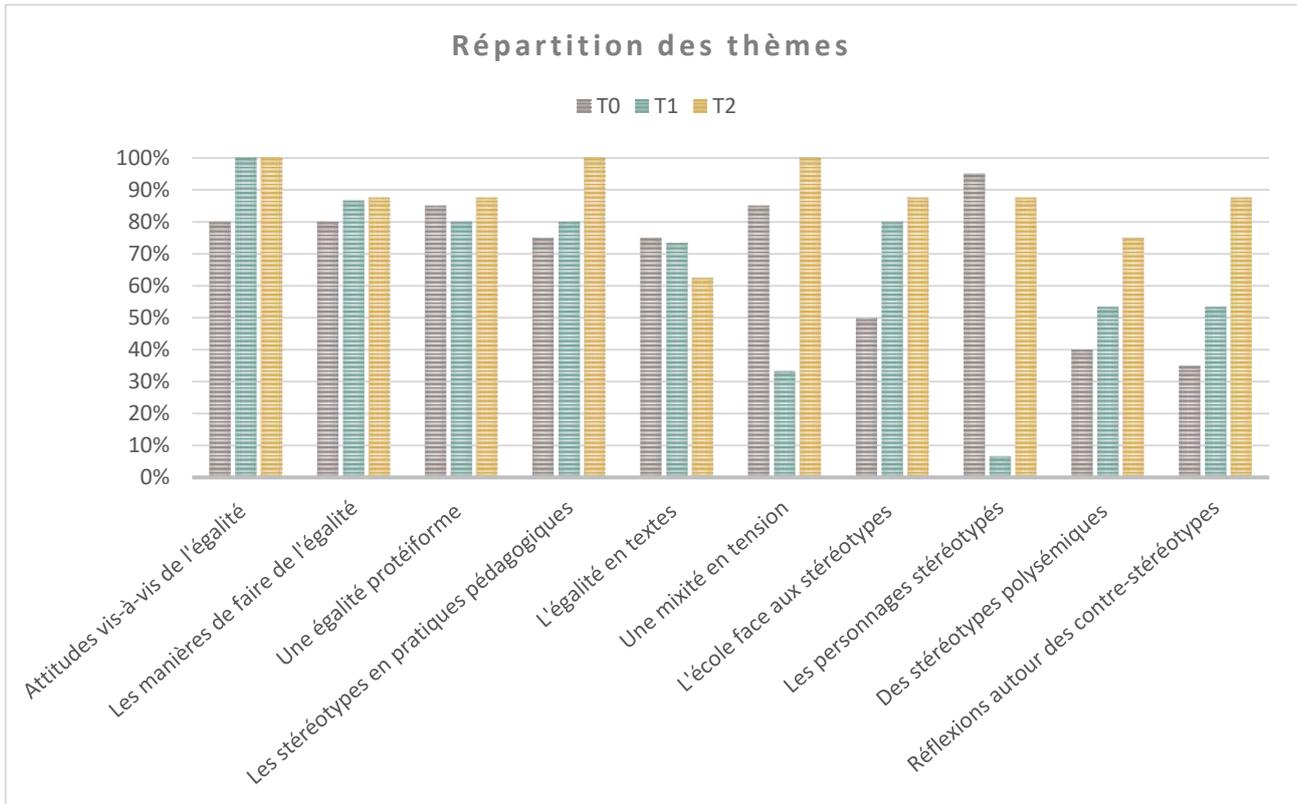


Figure 2. Investissement des thèmes au fil des entretiens

Ce premier histogramme permet de saisir, visuellement, la manière dont les thèmes sont investis durant les 3 séries d'entretiens. Leur ordre de présentation suivant leur importance au sein de l'ensemble des discours (n=43), nous pouvons d'ores et déjà noter que les entretiens sont particulièrement marqués par les **attitudes vis-à-vis de l'égalité** (n=39), mais très peu par les **réflexions autour des contre-stéréotypes** (n=22). Ce graphique illustre également une relative stabilité des thèmes au fil des entretiens, bien que certains connaissent une fluctuation. Cependant, cette apparente constance dissimule une certaine mouvance dans les sous-thèmes, comme en témoigne le graphique ci-dessous, qui suit la distribution thématique.

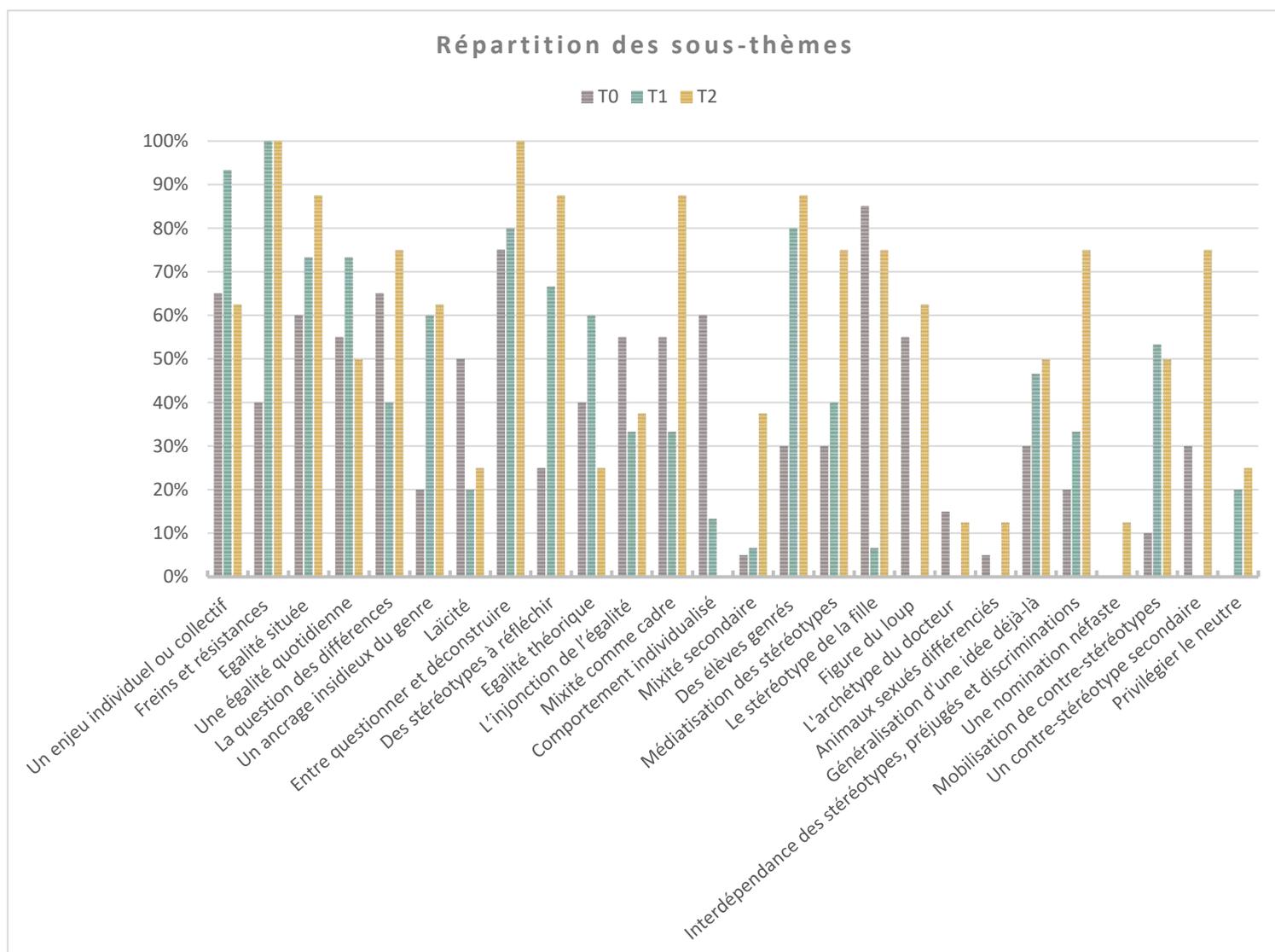


Figure 3. Investissement des sous-thèmes au fil des entretiens

Ce rapide descriptif nous offre une première vue de notre corpus et nous invite à en creuser le sens. Les thèmes sont organisés selon 3 axes majeurs, à savoir : une égalité dilemmatique, des stéréotypes à bannir et des contre-stéréotypes en marge. Dans chacun de ces axes, nous présenterons les thèmes et sous-thèmes qui les structurent de manière décroissante.

1. Une égalité dilemmatique

1.1. Attitudes vis-à-vis de l'égalité (n=39)

Ce thème s'articule autour d'un enjeu individuel ou collectif (n=32) et des freins et résistances (n=31). Le premier sous-thème témoigne des convictions personnelles des interrogé.es, où l'égalité leur apparaît centrale, en même temps qu'elle relève d'une mission de l'école, institutionnalisée par les discours des politiques et de formation. Le métier d'enseignant.e garantirait, *de facto*, l'égalité, bien que celle-ci soit troublée par la présence des freins et résistances. En effet, l'appropriation de l'égalité est autant complexe que

chronophage, devenant ainsi secondaire dans leur appréhension de l'organisation de la vie de classe. Parallèlement aux difficultés identifiées, les formé.es font part de résistances quant aux discours de formation, mais aussi et surtout, dans la relation avec les parents, identifiés comme véritables obstacles dans la transmission d'une telle valeur.

a. Un enjeu individuel ou collectif (n=32)

Ici, l'égalité s'inscrit dans une tension entre ce qui relève de l'enseignant.e en tant qu'individu à part entière et en tant que fonctionnaire de l'État. Présentée comme composante de l'individualité au T0, la conviction d'égalité trouve un écho considérable dans la politique scolaire. Une telle revendication vient alors situer cette valeur comme *allant de soi pour soi*⁸, et est d'autant plus étayée que les formé.es font appel à leur expérience personnelle pour témoigner d'un engagement personnel et d'une connaissance déjà-là⁹. Au T1, l'égalité figure d'autant plus comme une composante de l'individualité que le collectif est pris dans des paradoxes. Si le fait de porter l'égalité en *soi* dispense les PE en devenir de suivre un module spécifique à la question, l'égalité apparaît comme valeur à systématiser dans l'offre de formation, du fait de son importance. Concernant son intégration en classe, elle est tantôt valorisée, tantôt qualifiée d'utopie¹⁰. *Ipsa facto*, la synergie du collectif pour se représenter une telle notion est discutée, quand ils et elles demeurent particulièrement sensibilisé.es. Se dessine alors une distanciation aux *autres* acteurs et actrices du système scolaire, et cette mise à distance prend davantage d'ampleur lorsqu'une comparaison intergénérationnelle¹¹ est opérée. Parallèlement, les masterant.es caractérisent l'égalité comme étant naturelle et inconsciente, relevant d'une évidence, d'un implicite. À l'inverse, les discours du T2 rejoignent ceux énoncés au T0. L'égalité oscille entre la responsabilité individuelle et collective : elle est à la fois intégrée dans les savoir-être et savoir-faire des formées¹² que dans ceux du corps enseignant¹³. *In fine*, ce sous-thème

⁸ « Pour moi c'est normal de concevoir que les êtres humains sont... égaux » (Daniel, T0).

⁹ « Moi dans la formation... ça ne m'a pas appris grand-chose, bon après y a mon âge qui joue [...], j'ai déjà travaillé, depuis 98 j'ai... des enfants » (Gaëlle, T1).

¹⁰ « Il y a des chartes... les chartes dans les écoles qui sont affichées partout [...], on nous forme dessus [...], c'est bien [...] Mis en avant » (Gaëlle, T1) et « Il me semble qu'il faut que tout le monde soit partisan de l'égalité... après c'est peut-être une vision un peu... utopique » (Patricia, T1).

¹¹ « Comparé à d'autres personnes avec qui j'ai pu parler, des étudiants, des instits... selon les générations en plus [...], le directeur de l'école, qui a 60 ans quasiment... et c'est un bon instit hein, mais il est un peu classique » (Louise, T1).

¹² Ce recours au féminin est voulu : au T2, seules des femmes composent notre échantillon ; nous userons ainsi du féminin lorsque nous nous référerons à ce temps.

¹³ « Il y a notre manière d'être et notre manière de nous adresser à nos élèves, il y a notre manière de nous comporter aussi » (Noémie, T2) et « À aucun moment j'ai senti vraiment... un fossé entre [...] ce qui est bien pour l'environnement de la classe et ce que faisait l'enseignant [...], c'est quand même dans l'esprit de tous [...], même peut-être inconsciemment » (Ashley, T2).

traduit un positionnement identitaire des futur.es PE : en revendiquant l'égalité individuellement et collectivement, ils et elles affirment leur identité enseignante.

b. Freins et résistances (n=31)

Si initialement les participant.es n'évoquent que très peu les **freins et résistances à l'égalité**, ce sous-thème est investi à l'unanimité aux T1 et T2 et entre en résonnance avec le sous-thème précédent. L'absence de systématisation de l'égalité structure les discours recueillis aux différents temps : tantôt l'offre de formation la relaie au second plan, tantôt la formation s'apparente davantage à une sensibilisation et devient insuffisante pour ancrer l'égalité dans une spontanéité, dans un changement de pratiques. Ceci devient d'autant plus prégnant que l'égalité recouvre des complexités sémantiques et pratiques, irrésolues du T0 au T2. *De facto*, l'égalité s'inscrit dans un réseau terminologique nébuleux où les notions de stéréotype, de genre, de différence et de conflits intersexes, en s'entremêlant, fondent un imbroglio conceptuel¹⁴. Les savoir-être et savoir-faire impliqués dans l'égalité demeurent aussi incertains qu'imprécis, et si la formation pêche en termes d'apports théoriques et pratiques¹⁵, le caractère implicite d'une telle valeur est également mis en cause¹⁶. Plus encore, une fois confronté.es à la réalité du terrain, les formé.es participent à la hiérarchisation des enseignements. Face à la densité du programme, à la multitude des matières à enseigner, aux impératifs du quotidien, l'égalité devient une pratique périphérique, d'autant plus chronophage que les futur.es PE doivent d'abord s'appropriier les éléments pédagogiques et didactiques fondamentaux¹⁷. Si nous faisons de nouveau face aux paradoxes de l'égalité comme **enjeu individuel ou collectif**, il paraît désormais que l'égalité n'est plus tant inhérente à la condition enseignante. Pourtant, c'est bien sur ce point qu'émergent 3 résistances, énoncées au fil des entretiens. En premier lieu, la problématique d'égalité est située *hors* des murs de l'école, simultanément qu'elle se trouve projetée dans la société. Cette mise à distance entre deux sphères néanmoins imbriquées s'opère de nouveau via une comparaison intergénérationnelle¹⁸. En deuxième lieu, les parents symbolisent les résistant.es à l'égalité et la relation enseignant.es-famille apparaît

¹⁴ « C'est des termes tellement compliqués, c'est dur... d'en parler on est vite... hors sujet » (Brian, T0).

¹⁵ « On a dit beaucoup de banalités et finalement, enfin on n'est pas... allés assez dans ce qu'on pouvait mettre... en place en classe » (Clara, T2).

¹⁶ « À travers ma pratique de tous les jours je me rends compte que c'est très facile de [...] ne pas promouvoir l'égalité filles-garçons » (Brian, T1) et « Autant en maths, il y a une méthode [...], faire un cours sur les stéréotypes, c'est différent quoi [...], je ne saurais pas comment m'y prendre » (Charline, T2).

¹⁷ « Je retiens, euh... pas grand-chose (rires) [...], on a tellement de cours en même temps » (Louise, T1) et « On a tellement de problèmes sociaux autres que cette égalité filles-garçons [...] que pour l'instant je ne me suis pas plus investie là-dedans » (Morgane, T2).

¹⁸ « Vu que maintenant c'est intégré... dans les générations à venir [...] de PE hein, c'est intégré pour moi donc on n'a pas besoin d'y revenir [...], je pense que c'est un peu aux adultes de montrer l'exemple... dans la société, à l'école c'est bon » (Gaëlle, T1).

particulièrement laborieuse au T1 en tant qu'elle traduit deux éducations antinomiques, face auxquelles les enfants doivent s'ajuster et où l'école peine à s'imposer. Enfin, la dernière résistance est propre au T2 et concerne les rapports sociaux de sexe, non sans lien avec **un ancrage insidieux du genre**. Ainsi, la pertinence, la validité et la généralisation de connaissances, qu'elles soient empiriques ou scientifiques, sont remises en cause, d'autant plus qu'elles sont le reflet d'un discours de femmes¹⁹. Ce savoir féministe se voit assimilé à une logique propagandiste.

1.2. Les manières de faire de l'égalité (n=36)

En pensant l'inscription de l'égalité en classe, les formé.es se réfèrent à deux manières de faire. Quand la première consiste à traiter l'égalité dans un temps spécifique, la deuxième tend à l'intégrer pleinement dans le quotidien de classe. Loin d'être opposées, ces façons d'appréhender professionnellement l'égalité se complètent et témoignent de pratiques normées.

a. Égalité située (n=30)

Égalité située exprime l'idée, récurrente, selon laquelle cette valeur doit faire l'objet d'une séance en enseignement moral et civique (EMC). Une telle affiliation revêt un caractère institutionnel dont l'objectif est littéralement de *donner corps* à l'égalité. Ainsi, aux différents temps, l'EMC est envisagée comme moyen d'objectivation, permettant de conférer une matérialité propre à l'égalité qui, *a priori*, serait inexistante²⁰. L'enjeu est alors de traduire ce qui relèverait d'une volonté, caractérisée par son haut degré d'abstraction, en une réalité palpable. Ce dessein d'explicitation, relié au sous-thème **entre questionner et déconstruire**, devient d'autant plus prégnant qu'il *doit* s'articuler à la lutte contre les stéréotypes. Bien que les interrogé.es privilégient l'EMC pour revenir sur des situations de classes vécues, ils et elles ne dévoilent aucune pratique concrète. Le point de départ se situe plus du côté des élèves, de leurs représentations et réactions, que du côté enseignant, et se trouve justifié par la nécessité de *faire sens*. Plus précisément, l'égalité comme entité abstraite ne peut réellement être objectivée que lorsqu'elle est traitée dans un cadre familier des élèves, actualisé par des éléments

¹⁹ « J'étais assez affligée par ce que je pouvais entendre. C'était à l'époque, tu sais, où il y avait eu pas mal de trucs sur la charge mentale là [...], il n'y avait que des femmes, je crois dans ce... TD et... en fait il y avait beaucoup de personnes qui ramenaient ça à leur histoire personnelle » (Clara, T2) et « J'ai assisté au module sur l'égalité filles-garçons [...], j'avais été assez mitigée [...], ça sonnait (sourire) [...] très féministe [...], j'ai l'impression en fait qu'on est... dans une société où il faut faire super attention à ce qu'on dit [...], mais c'est vrai que ça faisait... ça faisait très propagande des fois [...], ce n'était orienté que sur [...] la place de la femme en fait, c'était, je trouvais qu'il n'y avait pas de mise en regard [...] hommes-femmes en fait [...], ça faisait un peu passer la place de l'homme comme... surdominante et... pas top » (Ashley, T2).

²⁰ « Ça fait partie de l'éducation morale et civique quoi ! Faire une vraie séance là-dessus où on met en avant le fait que ça existe » (Noémie, T1).

expérientiels²¹. Cette **manière de faire de l'égalité** prend d'autant plus de sens que l'EMC est absente des pratiques observées en stage, laissant les formé.es improviser et se référer ainsi au *connu*. Néanmoins, l'enseignement de l'égalité en EMC, en instaurant un rapport de véracité aux choses, serait contre-productif auprès des élèves²², et conduit ainsi les futur.es PE à investir l'égalité au quotidien.

b. Une égalité quotidienne (n=26)

L'écart fréquentiel entre les deux sous-thèmes tient à deux raisons. La première est inhérente à notre matériel : nous interrogeons expressément les mises en place qui pouvaient se dessiner sur cette question. La deuxième est que les formées interviewées lors du T2 ont eu tendance à privilégier la démarche située. Toutefois, les justifications mobilisées se construisent en miroir de celles développées précédemment. La tension implicite-explicite structure les discours recueillis aux T0 et T1 : tantôt l'égalité est distanciée des enseignements pour être diluée tacitement dans le cadre de classe, tantôt la démarche quotidienne complète la séance²³. Par ailleurs, la culture de l'enseignant.e est prégnante lors des 2 premières séries d'entretiens. En conséquence, les PE en devenir réfléchissent leur posture, réflexion qui se matérialise non seulement par le langage utilisé²⁴, mais également dans la constitution mixte des groupes, rejoignant ainsi les préoccupations énoncées dans la **mixité comme cadre**. La différenciation pédagogique, énoncée plus spécifiquement au T1, nous renseigne sur la composition des groupes de travail et sur la façon dont les étudiant.es envisagent l'égalité : les groupes de niveaux permettraient, de fait, d'être égalitaires. Cet ancrage de l'égalité dans les us et coutumes des pratiques enseignantes est légitimé au T1 par l'omniprésence des inégalités²⁵. Bien que les pistes livrées nous permettent de saisir que l'égalité est toujours une histoire de prescription, cette démarche semble davantage sporadique que journalière au T2 : l'égalité n'est pensée qu'en réaction aux discours et comportements jugés inconvenants, se rapprochant d'une stratégie de

²¹ « *Que ce soit directement là avec une situation qu'ils vivent sur l'instant* » (Quorentin, T1).

²² « *Il y a un côté un peu... artificiel... quand on fait un enseignement parce qu'ils sont à l'école ils savent ce qu'il faut répondre globalement* » (Louise, T1).

²³ « *Pour moi en fait l'égalité elle se vit, ce n'est pas quelque chose que tu vas... travailler à côté* » (Sophie, T1) et « *Je pense que c'est un double travail, je pense que c'est un truc qui faut faire au quotidien [...], mais c'est un vrai truc à travailler avec eux* » (Noémie, T1).

²⁴ « *Ça passe par la posture en tant qu'enseignant [...], éviter de dire « C'est un vrai petit garçon, c'est une vraie petite fille »* » (Louise, T0) et « *C'est avec des petites choses comme ça qu'on change les... façons de penser, par des petits trucs du quotidien, les mots qu'on utilise, faire attention à ce qu'on dit [...], c'est... par des petites choses subtiles* » (Jade, T1).

²⁵ « *Que ce soit un peu partout, bah parce que je crois que l'inégalité est un peu partout justement* » (Jade, T1).

guérison plus que de prévention²⁶.

1.3. Une égalité protéiforme (n=36)

Ce thème fournit un panorama des questions d'égalité traitées par les interviewé.es. Tout d'abord, **la question des différences** (n=25) met en tension les notions de *différence* et d'*identique* : en garantissant l'égalité des chances, l'école doit conjuguer avec l'hétérogénéité des profils d'élèves. Ensuite, **un ancrage insidieux du genre** (n=18) illustre l'invisibilité, voire l'invisibilisation, des rapports sociaux de sexe en jeu, simultanément qu'ils représentent un sujet épineux. Puis, en abordant spontanément la **laïcité** (n=15), les futur.es PE évoquent la vivacité et la centralité des problématiques qui en découlent.

a. La question des différences (n=25)

Tout d'abord, une énumération des appartenances catégorielles en présence est dressée au fil des entretiens. Le sexe, le milieu social, la couleur de peau, la religion, les situations de handicap et le niveau des élèves sont tour à tour mobilisés, puis hiérarchisés lors des T1 et T2. Alors que les formé.es se réfèrent majoritairement aux situations de handicap, aux sexes et aux couleurs de peau, la **laïcité**, l'homophobie et le genre incarnent des problématiques plus larges. Cette concomitance entre un principe étatique, une discrimination et un concept illustre les confusions sémantiques qui structurent l'appréhension du terme *différence*. Une fois ce paysage brossé, les masterant.es prônent le traitement identique des élèves comme moyen de faire face aux différences²⁷. Cet enjeu pédagogique, fortement discuté initialement et qui demeure en filigrane aux autres temps, se trouve protégé par les règles de classe qui s'appliquent équivalement à toutes et tous : l'égalité n'est pas qu'une affaire de groupe, elle doit également être assurée auprès de chaque individualité qui compose le collectif. Pour autant, au fil des entretiens, les discours situent *l'Autre* dans une ambivalence. À la fois problématique et synonyme de richesse, l'altérité favoriserait la tolérance et rendrait la différence familière²⁸. Plus encore, la pluralité des appartenances catégorielles doit être gommée au profit d'une identité commune d'élève et/ou d'humain²⁹. Ce recours à la catégorisation supra-ordonnée permet de

²⁶ « Par exemple, je ne sais pas, un truc con, mais je n'ai pas d'enfant handicapé dans ma classe. Je ne dis pas qu'il ne faut pas en parler, mais je ne ressens pas forcément le besoin d'en parler parce que je pense qu'il y a d'autres choses qui posent plus problème au quotidien dans cette classe » (Noémie, T2).

²⁷ « Il faut dispenser, après, les mêmes cours [...], se comporter de la même manière avec tous les élèves » (Aurore, T0).

²⁸ « Il faut travailler avec les élèves aussi sur l'acceptation des différences, bah déjà comprendre, enfin finalement qu'on est peut-être tous différents les uns des autres, ne pas stigmatiser les gens » (Clara, T0).

²⁹ « Je leur ai fait comprendre qu'on était... une classe, que c'était une unité, qu'on allait travailler ensemble, je leur ai fait... chercher une maxime pour la classe dans l'idée... d'avoir cette unité-là et qu'il n'y ait pas... de différence, qu'elle soit culturelle, sociale, physique... ou sexuée, dans la classe il n'y a pas à avoir ces idées-là » (Gaëlle, T2).

contourner la nomination des différences, simultanément qu'il évite de travailler directement l'égalité³⁰. Tout au long des entretiens, les différences oscillent d'un registre positif à un plus négatif, tantôt reliées à l'égalité, tantôt associées aux discriminations et inégalités. Aux T0 et T2, ceci devient d'autant plus vrai lorsque les formé.es pensent le rapport qu'entretiennent les familles avec la diversité³¹. Concernant les pratiques pédagogiques, celles-ci sont précisées lors des 2 premiers entretiens et sont de deux types. Les premières tendent à distiller les différences (e.g. différenciation pédagogique, constitution hétérogène des groupes de travail), quand les deuxièmes tendent à les confronter (e.g. comparaison inter-pays ou inter-temporelle des droits, débat philosophique, fable). En conclusion, **la question des différences** se pose tout au long du parcours des futur.es PE et s'articule à un enjeu de nomination.

b. Un ancrage insidieux du genre (n=18)

Moins présent initialement, **un ancrage insidieux du genre** s'impose au fur et à mesure des séries d'entretiens. De façon anecdotique, la revendication d'une sensibilisation aux problématiques de genre s'opère selon deux logiques, à deux temps distincts. La première s'appuie sur les résistances qui ont émané lors du mariage pour tous et de l'expérimentation de l'ABCD de l'égalité pour illustrer la méconnaissance, voire l'intangibilité, du concept de genre dans le sens commun³²; la deuxième mobilise l'appartenance catégorielle de sexe comme témoin d'une inclination particulière pour l'égalité femmes-hommes et propose une lecture systémique des inégalités³³. Cette sensibilisation traduit un engagement tout à fait personnel et minoritaire, alors même que les masterant.es évoquent, tout au long des entretiens, une conscientisation durant la formation. Celle-ci peut être induite tant par un savoir théorique et

³⁰ « Il y a beaucoup moins de problèmes d'égalité [...] en travaillant vraiment sur le respect [...], on est humains avant tout [...], en passant par des choses... un peu à côté on va dire » (Morgane, T2).

³¹ « Dans leur... vie familiale, les élèves peuvent connaître ces différences... leur faire comprendre qu'en classe c'est... il n'y a pas ça [...], leur faire comprendre que dans le quotidien [...] en France, il n'y a pas ces différences à faire et voilà, c'est ça en fait notre rôle » (Gaëlle, T0) et « Un cadre social qui fait [...] qu'ils sont élevés dans un milieu où on n'accepte pas forcément cette différence-là » (Noémie, T2).

³² « C'est quelque chose que je connais, moi, et quand il y a eu les débats... sur... le mariage homosexuel ou [...] la réforme... Peillon [...], qu'il y a eu l'énorme amalgame [...], je pense qu'il y a eu... plein de gens qui ont... une... mauvaise... enfin, qui ne savent pas ce que c'est en fait et qui assimilent genre et sexe, alors que ça n'a rien à voir ! » (Clara, T0).

³³ « Sûrement parce que je suis une femme (rires) [...], il y a des choses qui ne paraissent pas forcément importantes [...], le prix des [...] objets pour les femmes par rapport aux hommes [...], mais ça montre quand même qu'il y a une inégalité de traitement [...], dès qu'il y a des instabilités politiques c'est les femmes qui [...] en pâtissent en premier [...], tant qu'il y aura des religions, il n'y aura pas d'égalité hommes-femmes [...], ça c'est un outil de pouvoir, de pouvoir et d'oppression » (Jade, T1).

pratique, et auquel cas elle s'accompagne d'un langage issu de la psychologie sociale³⁴, soit par identification lors d'un partage expérientiel³⁵. Pour autant, au T0, les connaissances résultant des études sur le genre sont questionnées. En premier lieu, l'égalité serait spécifiquement axée sur la condition des filles et des femmes, reléguant *de facto* la place des garçons et des hommes au second plan. En deuxième lieu, les savoirs scientifiques font l'objet d'une mauvaise traduction, où le seul fait de veiller aux interactions différenciées marquerait une discrimination³⁶. En dernier lieu, lors des T0 et T2, l'expérience des participantes constitue un parfait contre-exemple à la socialisation genrée et vient interroger la légitimité des apports théoriques dispensés³⁷ quand, au T1, ces apports instaurent un biais de confirmation d'hypothèse³⁸. Bien que les objets de résistances soient multiples, l'ensemble de ces discours illustre le passage de *l'égalité* à un *égalitarisme*, d'une *valeur républicaine* à une *pensée dogmatique*. Enfin, et relativement aux T1 et T2, le sexisme relève d'un invisible, d'autant plus lorsqu'il est comparé au racisme et à l'homophobie, discriminations qui, en étant ancrées temporellement, sont suffisamment médiatisées pour être évitées³⁹. En ébranlant les certitudes élaborées par l'expérience, le genre demeure une grille d'analyse laborieuse.

³⁴ « Ça m'a fait bizarre au tout début quand les garçons ont demandé à aller jouer à la dînette [...], on est quand même marqués par... tous ces stéréotypes » (Ashley, T0) et « L'histoire du... pyjama jaune [...], d'habitude on pourrait dire... « Non, mais les inégalités sont... enfin ces images-là ou ces stéréotypes-là ne sont pas tellement ancrés que... ça dans les mentalités » et quand on fait ce test-là, eh ben, on voit bien que justement les gens demandent à savoir « Est-ce que c'est une fille est-ce que c'est un garçon ? » et que les réponses sont différentes juste à partir de ce fait-là » (Patricia, T1).

³⁵ « Elle avait donc eu plusieurs formations... au sein de sa pratique et quand on lui a parlé d'égalité filles-garçons, elle s'est dit « Bah moi c'est bon [...], ce n'est pas un problème dans ma classe » et moi c'est ce que je me disais [...], je ne voyais pas en quoi on n'était pas égaux [...], et puis [...] elle est partie de son vécu, elle nous a raconté [...], mais avant ce cours [...], je ne voyais pas en plus comment l'aborder en classe » (Maude, T2).

³⁶ « Il me semble que les enseignants... interrogent plus les... enfin, je ne sais plus si c'est plus les filles ou les garçons [...]. On a mené une réflexion, justement, est-ce qu'il faut faire attention ou pas ? Et moi j'étais plus pour... enfin, pour ne pas faire attention justement parce qu'à partir du moment où on fait attention, y a une discrimination » (Clémentine, T0).

³⁷ « Je ne voyais pas en quoi dans les magazines ça pouvait être dérangeant [...], on ne va pas tomber dans l'extrême ! Ce n'est pas parce qu'une fille elle met du rose que... on a bien le droit de mettre du rose si on veut mettre du rose ! Et en fait c'est ça qui me dérangeait, c'était que, enfin, moi personnellement j'aime bien le rose donc je ne voyais pas le problème qu'une fille ait du rose » (Maude, T2).

³⁸ « Quand tu commences à tout regarder avec ce prisme-là... c'est un peu (rires), enfin, pas superstitieux, mais [...] tu as l'impression qu'il y a... quasi de l'inégalité partout alors qu'en fait les gamins ils font leur vie et puis ils ne sont pas non plus tout le temps en train de revendiquer... des trucs genrés quoi ! » (Noémie, T1).

³⁹ « Je pense que les progrès sur la question ne sont pas au même stade, je pense qu'il y a des gens qui voient moins de... légitimité à... s'attarder là-dessus que sur des questions de racisme, d'homophobie [...], c'est peut-être une question d'époque et que ça n'a pas suffisamment fait son chemin hein ! » (Noémie, T1) et « J'ai pris... sur la couleur de peau parce que c'était quelque chose... finalement... on en entend beaucoup plus parler je trouve, que filles-garçons c'est plus récent » (Maude, T2).

c. Laïcité (n=15)

Spontanément évoquée et systématiquement considérée comme une problématique d'égalité, la **laïcité** est une question centrale lors de la première série d'entretiens, plus que l'égalité⁴⁰. Cette priorisation tient du contexte social de l'époque, particulièrement marqué par les attentats. Rattachée aux valeurs républicaines⁴¹, la laïcité vient s'entremêler à l'égalité lors des T0 et T2, simultanément qu'elle assurerait sa pérennité⁴². Toujours aux T0 et T2, la laïcité pose des questions pédagogiques et didactiques, d'autant plus que le système scolaire français est marqué par la culture chrétienne⁴³. Pour autant, peu de pistes pratiques sont fournies au cours des entretiens et les discours recueillis au T1 mettent en tension les savoirs théoriques et la pratique : tantôt les deux sont opposés, tantôt la théorie devient un outil réflexif permettant de se préparer à la réalité du terrain⁴⁴. Enfin, aux 3 temps d'entretiens, la laïcité est présentée comme une problématique plus spécifique à certains quartiers et reliée à la religion musulmane⁴⁵.

1.4. L'égalité en textes (n=31)

En faisant état des savoirs de formation qu'ils et elles ont retenu, les futur.es PE reviennent sur l'égalité dans ses versants théoriques et politiques. Si la dimension pragmatique est absente, les formé.es appréhendent **l'égalité en textes**, que ceux-ci soient scientifiques ou législatifs.

a. Égalité théorique (n=19)

Peu investi aux T0 et T2, ce sous-thème connaît un investissement plus important au T1, laissant penser que l'année de M2 est une période charnière en termes d'assimilation des savoirs.

⁴⁰ « On a vu surtout... la laïcité » (Charline, T0).

⁴¹ « L'école comme lieu d'éducation au niveau justement de ces valeurs et de ces principes-là... égalité, liberté, fraternité, laïcité également qu'on peut rajouter » (Quorentin, T0).

⁴² « Parce que l'école c'est, c'est une école laïque » (Gaëlle, T0).

⁴³ « Est-ce qu'on fait un sapin de Noël ? [...], ce sont des questions qui reviennent beaucoup, la cantine, donc c'est savoir gérer tout ça aussi. Parce qu'il n'y a pas que les cours, il y a aussi toute la vie quotidienne de l'école, donc les fêtes, Noël, Pâques, comment on fait ? Comment on gère ça ? » (Charlotte, T0) et « En France, bah il y a plusieurs religions monothéistes, et ben d'expliquer ces religions [...], d'outiller les enfants pour qu'au lieu d'entendre des aberrations à droite à gauche, qu'ils aient leurs propres outils pour pouvoir réfléchir et se faire leur propre opinion quoi » (Clara, T2).

⁴⁴ « C'est resté très théorique et puis... on s'est un peu... tapé la tête contre les murs parce que... tu peux tourner ça dans tous les sens tu trouves toujours [...] un truc à... dire « Oui, mais la laïcité, oui d'accord, mais dans ce cas-là ? » » (Noémie, T1) et « En sortant de ces cours-là, je me suis sentie un peu plus armée en tout cas [...], ça élargit un peu ma propre réflexion [...] avant le cours par exemple, ce n'est pas des questions que je me posais forcément puisque je n'étais pas consciente » (Jade, T1).

⁴⁵ « Ça dépend des écoles dans lesquelles on est, moi je sais que je suis dans un bon quartier donc [...] j'ai peu de problèmes avec la laïcité » (Jade, T1) et « Là moi, clairement cette année [...] je suis dans un cadre où j'ai énormément d'enfants musulmans qui pensent que c'est la seule religion qui existe et [...] quand je leur ai dit que les églises existaient... (rires) « Ah bon ? Mais qu'est-ce que c'est une église ? » donc bah, je me suis dit « Voilà, c'est l'occasion d'en parler. Faut qu'on parle du fait qu'il y a plusieurs religions ». Y a aussi des gens qui ne croient pas du tout en Dieu » (Noémie, T2).

L'**égalité théorique** vient traduire deux choses : le contraste entre théorie et pratique, d'une part, et les apports scientifiques appris et intégrés, d'autre part. La dyade théorie-pratique suggère l'incapacité de mise en action des éléments théoriques. Dès le T0, la théorie et la pratique font écho à ce qui relève de l'abstrait et du concret et s'inscrivent dans un rapport antinomique. La formation est alors trop théorique, pas assez pratique, d'autant qu'en se ciblant sur le rôle des enseignant.es, elle omet les aspects didactiques et pédagogiques en jeu dans la transmission d'une telle notion⁴⁶. Au T1, cette scission est justifiée par le statut des formateurs et formatrices et oppose les universitaires aux Professeur.es des écoles Maître.sse.s Formateur.trice.s (PEMF). Cependant, le clivage théorie-pratique est nuancé. Si l'accent est mis sur l'absence de clés pratiques, de feedbacks et de théories plus proches de leur réalité et de leur expérience, le savoir scientifique est reconnu comme nécessaire⁴⁷, et son importance est d'ailleurs étayée au T2⁴⁸. Concernant les apports théoriques retenus par les interrogé.es, ceux-ci sont hétérogènes et clairsemés. Au T0, la philosophie de l'éducation aborde l'égalité et les stéréotypes dans les manuels scolaires et chez les enseignant.es. Plus généralement, les formé.es évoquent, aux T0 et T1, la contradiction qui existe entre la mission d'égalité qui incombe à l'école et la persistance des discriminations et inégalités⁴⁹. Au T1, les enseignements mémorisés se tournent davantage vers l'égalité entre les sexes dans son historicité, ses courants et ses lois ; en un sens, il s'agit de définir l'égalité de manière complète. Enfin, le concept de genre traverse les trois temps d'entretiens et se voit distingué de celui de sexe aux T0 et T1, pour être associé au féminisme au T2⁵⁰. Néanmoins, une fois que ces mots sont prononcés, un silence se crée. Ainsi, si les masterant.es arrivent à lister les savoirs qui leur ont été dispensés, ils et elles ne les développent pas, suggérant que l'**égalité théorique** peine à s'imposer dans leurs réflexions et pratiques pédagogiques.

b. L'injonction de l'égalité (n=19)

Prégnante au T0, l'**injonction de l'égalité** s'efface progressivement des discours produits aux T1 et T2. Alors qu'initialement 14 participant.es sur 20 déclarent avoir l'intention de mettre en

⁴⁶ « On les apprend pour nous... ces questions-là, mais on n'apprend pas à les apprendre aux... élèves » (Charline, T0).

⁴⁷ « La théorie est liée à la pratique » (Jade, T1) et « D'avoir des arguments peut-être un peu plus objectifs, plus neutres... vérifiés scientifiquement justement par des [...] enquêtes » (Chloé, T1).

⁴⁸ « On ne peut pas tout savoir [...], je trouve que ce serait bien d'avoir un cours, je ne sais pas, sur l'histoire de l'égalité à l'école [...], c'est à nous aussi de nous former » (Louise, T2).

⁴⁹ « L'école, elle est une promesse de réussite pour tous et qu'elle ne la tenait pas du tout, qu'on est l'école la plus conservatrice, enfin une des plus, la plus conservatrice ? Je ne me rappelle pas des chiffres (rires)... d'inégalités sociales de l'OCDE » (Patricia, T0).

⁵⁰ « On a passé beaucoup de temps sur la différence entre sexe et genre » (Brian, T1) et « Au-delà de quelques figures du féminisme, elle nous avait expliqué, bah justement le genre quand est-ce que ça avait été défini, etc. [...], puis quelques apports théoriques là-dessus » (Clara, T2).

place une séance sur l'égalité à la suite de la formation, le rapport au terrain complexifie et annule cette ambition, comme en témoignent les **attitudes vis-à-vis de l'égalité et les manières de faire de l'égalité**. Tout au long des entretiens, l'égalité est rattachée au concours : il importe d'assimiler cette valeur, celle-ci étant partie constitutive du statut de fonctionnaire de l'État. Elle relève d'un devoir enseignant et fait l'objet d'un encadrement politique, retranscrit non seulement dans les textes législatifs, mais également dans les programmes. Bien que les textes officiels paraissent guider davantage ce qu'il *faut dire* que ce qu'il *faut faire*, il s'avère qu'au T2 les savoir-être et savoir-faire font également l'objet d'instructions⁵¹. Nonobstant, l'égalité est surtout une affaire de discours, qu'il soit politique, de formateur.trice ou de formé.e, qu'il convient de maîtriser et de véhiculer, attestant par là de son caractère prescriptif⁵². Au demeurant, la question du sens des injonctions égalitaires est débattue au cours des entretiens. Si lors du T0 et du T1 l'égalité est parfois pensée comme étant acquise au sein de l'école, suggérant le caractère démesuré des directives⁵³, il s'avère que certains discours du T0 et du T2 mettent en lumière le décalage existant entre les textes officiels et la réalité. En un sens, la revendication de l'égalité au sein du système scolaire relèverait d'une hypocrisie⁵⁴. Relativement à la matière des injonctions, nous retrouvons la liaison égalité-stéréotypes au T0, l'historicité de l'égalité entre les sexes au T1, avec un focus sur les droits des femmes, et un rappel du cadre historico-législatif de la mixité au T2⁵⁵. Plus encore, alors que l'ABCD de l'égalité est mentionné aux T0 et T2, les discours recueillis au T1 s'axent plutôt sur l'égalité des chances, reliée aux questions d'école inclusive et d'éducation prioritaire, ouvrant l'égalité à d'autres catégories que celles du sexe. Malgré la divergence des positions vis-à-vis de **l'injonction de l'égalité**, il n'en reste pas moins que celle-ci est largement intégrée aux discours des formé.es.

⁵¹ « Les lois... qui étaient commentées et qu'est-ce qu'on pouvait faire en classe... qu'est-ce qu'on devait faire, quel était notre rôle [...], comment on doit gérer la chose quoi, ce que la loi dit et ce qu'on doit faire » (Gaëlle, T2).

⁵² « On nous forme plus à un discours bien... stéréotypé pour le concours justement » (Marine, T0) et « On se prépare à devenir enseignant, le jour du concours, si on vous pose une question sur [...] l'égalité, faut être en mesure d'avoir un peu le jargon [...], avoir les bons mots pour dire les bonnes choses pour avoir son oral et avoir son concours » (Noémie, T2).

⁵³ « Je pense qu'il y a dans des situations c'est un peu... faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi » (Ashley, T0).

⁵⁴ « L'égalité... c'est... en fait c'est le rempart de l'école qui souhaite une égalité alors qu'elle est inégalitaire en son sein » (Quoentin, T0).

⁵⁵ « C'est la ligne directrice on va dire du principe d'éducation quoi. On revient sur les jeux et jouets hyper stéréotypés, les vêtements pour [...] décristalliser aussi des trucs, où des enfants ne se sentiraient pas bien parce que... toutes leurs copines ont des robes de princesse au carnaval et elles, elles sont déguisées en chasseur et ça ne va pas, parce que ce sont des filles et que les filles ne se déguisent pas en chasseur » (Noémie, T0), « Un petit rappel historique de... des lois et tout ça... voilà l'évolution des droits... de la femme [...], un petit état des lieux en fait de l'égalité filles-garçons » (Chloé, T1) et « Elle en a parlé hein... après la mixité à l'école, nous on a eu des cours historiques sur l'école aussi hein... la séparation garçons-filles » (Gaëlle, T2).

1.5. Une mixité en tension (n=30)

Ce thème met en lumière une analyse tantôt individualisante des élèves, matérialisée par **un comportement individualisé** (n=14), tantôt une analyse groupale, où la **mixité comme cadre** (n=23), par son caractère injonctif, viendrait réguler les tensions intersexes. En faisant référence à la **mixité secondaire** (n=5), les discours des formé.es nous éclairent davantage quant au caractère normatif que revêt cette question. Si peu d'interrogé.es se risquent à qualifier ce principe comme tel, ce sous-thème connaît une expansion au fil des entretiens.

a. Mixité comme cadre (n=23)

Dès le T0 et jusqu'au T2, ce sous-thème illustre l'évidence de la mixité : instaurée et imposée *de facto*, elle n'a ni besoin d'être explicitée, ni d'être réfléchie⁵⁶. Face à une telle homogénéité et constance des discours, la mixité incarne une pratique normative, dans l'organisation de la classe et des groupes, notamment en EPS et dans l'espace jeux. Par ailleurs, aux 3 temps, la **mixité comme cadre** fait écho à **des élèves genrés** et permet de comprendre comment la mixité est une réponse au clivage filles-garçons qui s'opère entre les enfants de manière spontanée, qui correspondrait à *un ordre des choses*⁵⁷. En ce sens, la mixité devient vectrice d'égalité, d'autant plus aux 2 derniers temps d'entretiens où, à elle seule, elle régule les résistances et les conflits intersexes⁵⁸. Pour autant, et bien que la mixité soit considérée comme une pratique d'égalité, elle est surtout un outil de régulation du climat de classe, et cette caractérisation est d'autant plus assumée lors des T1 et T2⁵⁹. Dès lors, en rompant les affinités intra-sexes, la mixité permet d'obtenir le calme et l'attention des élèves, notamment du côté des garçons. Toutefois, au T1 la **mixité comme cadre** s'articule au **comportement individualisé**, opérant un glissement entre une analyse en termes d'appartenances catégorielles à une explication qui mobilise des traits considérés comme individuels⁶⁰. Puis, au T2, la mixité se voit parfois relativisée en tant qu'elle ne relève pas d'un impératif absolu, les PE en devenir

⁵⁶ « Je pense que c'est un principe qu'elle [ndlr la PEMF] se donne, l'école est mixte, la classe est mixte, bah du coup les groupes sont mixtes » (Noémie, T0).

⁵⁷ « Ça commence les groupes de filles, les groupes de garçons [...], c'est normal que ça se passe parce qu'ils arrivent à un âge où... mais justement faut [...] qu'en classe ils puissent travailler ensemble » (Noémie, T0).

⁵⁸ « Les garçons vont plus vers les filles et les filles plus vers les garçons, dans la cour de récréation on remarque tout de suite le changement... ils jouent ensemble » (Morgane, T1).

⁵⁹ « Le pire c'est qu'ils travaillent mieux avec quelqu'un avec qui ils ne s'entendent pas parce que bon, ils ne discutent pas (rires) » (Ashley, T1) et « Ils me disent « Bah maîtresse tu ne me mets surtout pas à côté de lui parce que tu sais que je discute avec lui » ou « Tu sais qu'on va se bagarrer » » (Morgane, T2).

⁶⁰ « Je vais avoir mon rôle à jouer aussi [...], je ne laisse pas des gamins de 7 ans faire leurs équipes tout seuls parce que sinon il va y avoir un petit gros qui va rester tout seul et puis une petite qui ne sait pas courir aussi (rires) ! » (Noémie, T1).

disposant d'une liberté pédagogique⁶¹. Enfin, durant les différents entretiens, nous relevons une confusion terminologique entre les concepts de mixité et de parité⁶². Cet *imbroglio* laisse penser que les futur.es PE s'attardent davantage sur des critères quantitatifs que sur la qualité de la mixité, c'est-à-dire une mixité qui soit fondée sur une réelle éducation commune et qui favorise un vivre ensemble qui ne soit pas seulement de vivre côte à côté, mais bien conjointement. La **mixité comme cadre** circonscrit davantage les pratiques enseignantes en termes de gestion de classes qu'elle ne garantit l'égalité ou un regard réflexif sur sa mise en place.

b. Comportement individualisé (n=14)

La conception d'un **comportement individualisé** décline au fur et à mesure des entretiens ; utilisée au T0, son recours devient plus marginal au T1 pour être absent des discours au T2. Lors de la première série d'entretiens, les PE en devenir mobilisent des explications individualisantes pour évoquer les situations où un.e élève coupe la parole à un.e autre, analysant ces moments à partir de traits de personnalité et non au prisme de rapports intergroupes. Pourtant, mis bout à bout, les éléments discursifs ont la particularité de toujours cibler des garçons et des traits masculins⁶³. Plus encore, nous avons affaire à une parfaite asymétrie. Alors que les masterant.es ne précisent pas le sexe de l'élève lorsque l'interruption est du fait d'un garçon, il suffit qu'une fille soit à l'origine d'un tel comportement pour que son sexe soit spécifié⁶⁴. D'un côté la scène relève du *normal*, de l'autre, elle est suffisamment *inhabituelle* pour que le sexe soit mentionné. Au T1, ce langage est moins présent, mais nous faisons toujours face au passage sous silence des problématiques intergroupes au profit de justifications intra-individuelles⁶⁵. Ce sous-thème renforce l'absence de regard réflexif sur la mixité : ici, l'approche individuelle est privilégiée à celle sociale, les rapports sociaux de sexe en présence sont omis et tout se passe comme si l'élève était neutre. Finalement, la **mixité comme cadre** et le fait de penser le **comportement** des

⁶¹ « On peut très bien faire, en motricité par exemple, un... jeu où ce serait filles contre garçons, sans qu'on nous assigne forcément au fait que « Ah, mais c'est stéréotype filles-garçons, gnagnagna » » (Maude, T2).

⁶² « Là, 12 filles et 12 garçons c'est... bah là on n'a pas les garçons qui vont prendre le dessus par rapport aux filles » (Morgane, T1).

⁶³ « Il y a toujours des élèves très bavards et il y a toujours des élèves... des taiseux [...], c'est plus des caractères [...], il y a des élèves qui ont plus de leadership que d'autres » (Noémie, T0), « Deux élèves très dynamiques et... qui participaient beaucoup et tout ça, mais à côté, en face d'eux d'ailleurs on avait deux petites filles beaucoup plus discrètes » (Chloé, T0) et « Il y a un élève assez perturbateur qui... qui coupe la parole sans arrêt » (Charline, T0).

⁶⁴ « C'est deux gamines, je pense qui sont très compétitrices [...], il y a eu aussi un autre groupe à chiffre impair, donc il y avait deux filles et un petit garçon... et les deux filles étaient tellement... à fond dans le jeu qu'elles ont quand même réussi à faire pleurer le petit garçon » (Ashley, T0) et « La fille prenait le dessus, et on voyait bien [...] qu'il était vraiment vexé [...], alors est-ce que c'est parce que c'était contre une fille ou c'est parce que... ne pas réussir tout court ? » (Jade, T0).

⁶⁵ « Je vais en faire une [ndlr de séance], mais sur les émotions parce que vraiment certains ont du mal [...] à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et justement ça va des fois trop loin, là j'ai justement un petit, il a pris une fille pour son punchingball quoi » (Morgane, T1).

élèves comme étant **individualisé** s'entrechoquent et donnent à voir des discours contradictoires.

c. Mixité secondaire (n=5)

À l'inverse du sous-thème précédent, la **mixité secondaire** connaît un investissement croissant au fur et à mesure des entretiens, bien qu'elle n'émerge que de façon marginale. Au T0, ce sous-thème traduit l'idée selon laquelle le niveau des élèves est un élément clé dans la constitution des groupes de travail, plus que la mixité qui, d'ailleurs, peut ne relever que du hasard⁶⁶. Pendant les T1 et T2, les propos entrent plus directement en résonance avec ceux liés à la **mixité comme cadre** puisque nous retrouvons la confusion sémantique mixité/parité, mais aussi la priorité faite à la gestion de classe et aux relations entre élèves. Plus spécifiquement au T2, nous saisissons que le principe même de mixité peine à être saisi, théoriquement et professionnellement, par certaines interrogées⁶⁷. En s'opposant à la **mixité comme cadre**, la **mixité secondaire** illustre comment ce principe structure davantage les discours que les pratiques.

EN RÉSUMÉ : Au cours des entretiens, les **attitudes vis-à-vis de l'égalité** se révèlent paradoxales et les **freins et résistances** mis en lumière nous amènent à penser que l'égalité, comme **enjeu individuel ou collectif**, peine à s'imposer au sein de la formation. En effet, que la démarche soit **située** ou **quotidienne**, les **manières de faire de l'égalité** sont structurées par les oppositions explicite vs implicite, savoir-faire vs savoir-être, théorie vs expérience. Dans la même perspective, **l'égalité en textes** manifeste l'établissement d'une frontière entre le **théorique**, le législatif (les **injonctions**) et le discours, d'une part, et la pratique et la réalité, d'autre part. Tout se passe comme si la science et les lois étaient hors du monde matériel, qu'elles relevaient d'une abstraction qui ne peut pénétrer les champs d'action. À cet égard, lorsque les masterant.es se réfèrent à **une égalité protéiforme**, diverses confusions terminologiques sont relevées concernant **la question des différences** et la **laïcité**. Pour autant, ces notions semblent plus tolérées et implantées dans le discours enseignant que celle de **genre**, qui connaît une réification plus complexe. L'ensemble de ces éléments prend d'autant plus de sens qu'**une mixité en tension** rend compte du contraste existant entre l'injonction d'un principe et son intégration effective dans les pratiques pédagogiques des futur.es PE. Bien que la mixité s'inscrive dans un **cadre**, elle demeure **secondaire**, les PE en devenir analysant les **comportements** des élèves de

⁶⁶ « Elle [ndlr la PEMF] devait changer un petit peu les groupes puisque là on se retrouve avec des groupes mixtes, pas des groupes de niveau puisqu'elle a fait les groupes par ordre alphabétique » (Sophie, T0).

⁶⁷ « Comment on peut en parler, en fait, de la mixité sans, enfin... je ne sais pas, moi je trouve ça... c'est quelque chose qui se vit tous les jours » (Charline, T2) et « Je crois que je ne la pense pas vraiment » (Louise, T2).

manière **individualisée**, et est davantage appliquée qu'appropriée. Le caractère dilemmatique de l'égalité repose sur l'incompatibilité du théorique avec les pratiques.

2. Des stéréotypes à bannir

2.1. Les stéréotypes en pratiques pédagogiques (n=35)

Ce thème, qui connaît une expansion au fur et à mesure des entretiens, met en exergue les savoir-faire des PE en devenir, qui oscillent **entre questionner et déconstruire** les stéréotypes (n=35), et les savoir-être, qui relatent **des stéréotypes à réfléchir** (n=22). Si le premier sous-thème témoigne d'une pratique pédagogique à destination des élèves, le second interroge la posture des enseignant.es.

a. Entre questionner et déconstruire (n=35)

Ce sous-thème traduit deux choses. La première concerne les pratiques projetées (i.e. imaginées à partir des albums jeunesse présentés) et réelles (i.e. mises en place) des formé.es. La seconde se réfère aux savoirs de formation, qu'ils soient théoriques ou législatifs, dispensés sur le questionnement et la déconstruction des stéréotypes. Initialement inscrit dans le registre de l'imaginé, ce travail s'intègre ensuite dans les pratiques concrètes de classe. Malgré quelques variations discursives, dépendantes des matériels proposés (i.e. 2 albums contre-stéréotypés vs 2 stéréotypés), les pistes pédagogiques livrées demeurent sensiblement similaires d'un temps à l'autre, qu'elles soient fictives ou effectives. Lors de la première série d'entretiens, le questionnement et la déconstruction des stéréotypes sont pensés en réaction à *La princesse coquette* (contre-stéréotypé). Les masterant.es s'intéressent plus spécifiquement aux stéréotypes liés à l'être des filles, et il s'agit de réfléchir aux habitudes en interrogeant leur permanence⁶⁸. En outre, la notion d'habitude se trouve entremêlée à celle d'obligation. Les participant.es recourent à la comparaison intersexe pour illustrer les variations intra-sexes, remettant ainsi en cause l'homogénéité du groupe des filles⁶⁹. Bien qu'elle soit de l'ordre du projeté, cette pratique met en jeu le besoin de partir du quotidien des élèves, l'expérience permettant de fournir un cadre familier au concept abstrait de stéréotype. Concernant l'album *Bonjour docteur* (stéréotypé), la mise en réseau devient une piste privilégiée puisqu'elle offre la

⁶⁸ « Le fait de dire que bah une fille ce n'est pas forcément rose [...], elle n'est pas toujours forcément toujours bien habillée, toujours bien coquette, elle peut aussi mettre des habits pour jouer aller dehors qui sont [...] sales » (Jeanne, T0).

⁶⁹ « Faire comprendre qu'il y a des garçons aussi qui, le matin, mettent du gel [...], qu'il y en a qui... sont très hésitants pour s'habiller, se coiffer, et qu'il y a des petites filles qui préfèrent se mettre en pantalon, aller jouer au foot, d'ailleurs elle ne prend pas soin de ses vêtements » (Gaëlle, T0).

possibilité de confronter les rôles stéréotypés et contre-stéréotypés associés à un personnage⁷⁰. Ces façons de faire se retrouvent lors des T1 et des T2. Ainsi, au T1, face à *Quand Lulu sera grande* (contre-stéréotypé), il s'agit toujours de questionner les stéréotypes attribués aux filles, bien que le travail se dirige sur ceux liés au *faire* et intègre la notion de droit⁷¹. Relativement au *Panier de Stéphane* (stéréotypé), l'exercice de questionnement/déconstruction des stéréotypes proposé est surtout lié à un effet de désirabilité sociale⁷². Par ailleurs, lors de ce temps d'entretiens, les formé.es nous font part des pratiques mises en place. De nouveau, la visibilisation des variabilités intra-sexes pour rendre compte de l'hétérogénéité des situations est privilégiée, mais se croise désormais à la notion de droit et plus largement, à celle de liberté individuelle⁷³. Parallèlement, le questionnement/la déconstruction des stéréotypes ne concerne plus seulement les filles, mais s'ouvre aux garçons, notamment lorsqu'ils s'appliquent aux activités⁷⁴. Cette tendance préférentielle pour les activités peut tenir des enjeux d'orientation, l'ouverture des possibles devant être garantie par l'école depuis la convention de 1984. Ces pratiques sont intégrées par 2 étudiant.es dans des séances particulières. La première séance consiste à proposer des activités contre-stéréotypées aux enfants, quand la seconde revient sur les différences entre sexes au travers d'un débat philosophique⁷⁵. Ces mises en place réintègrent les variabilités intra-sexes, la notion de droit et de liberté individuelle, en même temps qu'elles révisent la validité du stéréotype. Ensuite, et pour assurer la liaison entre les T1 et T2, le fait de réagir aux discours stéréotypés des élèves s'érige comme pratique consensuelle⁷⁶, bien que pensée comme chronophage au T1. Par ailleurs, lors du T2, nous voyons émerger un nouveau

⁷⁰ « Ce serait intéressant [...] de choisir un autre album [...] où ils le font apparaître... à l'opposé on va dire hein, gentil entre guillemets [...] pour voir un petit peu ce qu'ils peuvent [...] en ressortir et... au final essayer de faire sauter... le canevas du loup méchant entre guillemets » (Quoerentin, T0).

⁷¹ « Est-ce qu'on a le droit de faire ça quand on est une fille ou pas ? » (Louise, T1).

⁷² « En éducation (rires) morale et civique justement sur les stéréotypes [...], il dit que l'ours [...] est lent, voilà ce qu'on dit sur les animaux » (Jeanne, T1).

⁷³ « Je l'ai repris je lui ai dit « Bah il n'y a pas... de question de couleurs pour les filles et les garçons, regarde, toi tu as un pull bleu et tu es une fille, bah chacun peut utiliser les couleurs qu'il veut » » (Patricia, T1).

⁷⁴ « D'expliquer que les métiers ne se déclinent pas [...] qu'au féminin ou qu'au masculin, mais que... enfin, ça peut être... accessible à tout le monde » (Clara, T1) et « Faire une petite remarque quand on lit la consigne « Ah bah c'est elle qui est en cuisine (sourire), ah bah pourquoi ce ne serait pas son mari, euh ? » [...] on essaie de les faire... discuter » (Jeanne, T1).

⁷⁵ « La corde à sauter ce n'est pas un jeu pour les filles donc d'arriver à leur montrer que bah, non, on peut être un garçon et aimer le rose, aimer jouer à la corde à sauter et puis être une fille et aimer [...] jouer avec les outils... les tournevis [...] vu qu'on travaille sur la motricité ! Donc ça c'est les mises en place en ateliers » (Sophie, T1) et « Une fois qu'on a traité tout ce problème de trucs de filles, trucs de garçons, que ça n'avait pas trop de sens finalement parce que... même si on a qu'un petit peu de filles qui joue aux voitures et un petit peu de garçons qui joue... aux poupées, bah on ne peut plus appeler ça un truc de filles, truc de garçons, ce n'est pas vrai [...], au final les goûts... peuvent être les mêmes qu'on soit une fille ou garçon » (Brian, T1).

⁷⁶ « En général, si j'entends pendant la classe une réflexion comme ça, j'arrête le cours et puis on en parle » (Jade, T1) et « Parler de ça aux enfants, quand, mais quand ça vient, enfin si dans la classe y a un problème qui se pose » (Maude, T2).

questionnement, celui des affinités intersexes⁷⁷, non sans lien avec **des élèves genrés**. De nouveau, l'enjeu est de partir de l'expérience de classe, de ce qui fait sens pour les élèves. Les discours recueillis au T2 sont d'autant plus proches de ceux énoncés au T1 que le travail à engager avec *Quand Lulu sera grande* est axé sur le questionnement des stéréotypes liés aux sexes et aux activités, et doit permettre un changement de représentations⁷⁸, volonté déjà amorcée au T0 avec *Bonjour docteur*. À ce titre, les représentations femmes-hommes sont au cœur du T2 puisque *Bonjour docteur* devient un matériel propice à leur étude⁷⁹.

Les différents éléments mentionnés jusqu'ici témoignent d'une relative continuité dans le questionnement/la déconstruction des stéréotypes, et les albums contre-stéréotypés constituent un matériel propice à cet exercice quand, ironiquement, les livres stéréotypés le sont moins. Au fur et à mesure des entretiens, une représentation consensuelle du stéréotype s'érige : en s'opposant à la liberté individuelle, il est une contrainte, un déterminisme ; il pose des interdits et une exclusivité quand les élèves doivent jouir de droits et s'émanciper des normes en présence. Quand il ne traduit pas une vision tronquée du monde, il est infondé. Cette stabilité dans la manière de se représenter et de traiter les stéréotypes peut tenir des savoirs de formation. Le champ lexical inscrit la déconstruction dans une ambition idéologique où l'idée n'est pas de mettre en réflexion les stéréotypes, mais bien de les disloquer, comme s'ils étaient les seuls responsables des contraintes et inégalités en présence. Cet objectif s'affirme d'autant plus aux T1 et T2 que l'école doit favoriser un affranchissement du cadre familial⁸⁰. L'école devient le lieu d'éducation par excellence, un espace de changement des traditions portées, notamment par la famille. Pourtant, et malgré l'importance d'amorcer ce travail de

⁷⁷ « Des réflexions qu'ils peuvent avoir « Oui, mais... je ne veux pas me mettre à côté d'une fille » ou « Je ne veux pas lui donner la main » [...], c'est des choses comme ça sur lesquelles « Bah non, bah pourquoi ? » [...] que tu ne t'entends pas avec elle pourquoi pas, mais la raison que ce soit une fille [...], ce n'est pas une bonne raison (rires) ! » (Ashley, T2).

⁷⁸ « Pourquoi ce seraient des métiers plus ou moins féminins ou masculins et puis à partir de ça, donc en fonction de ce qu'ils racontent [...], leur apporter des réponses » (Clara, T2) et « Je pense qu'on peut arriver à des réponses qui sont moins [...] conventionnelles quoi [...], peut-être qu'au début de la séquence et à la fin de la séquence, les réponses ne seront pas les mêmes parce qu'entre temps, ils se seront autorisés à penser un peu autrement » (Noémie, T2).

⁷⁹ « Le mot ce ne serait pas vraiment stéréotype [...], déjà pourquoi c'est forcément « Docteur » [...] si on dit docteur à des enfants ou même à des adultes, on voit un homme [...]. Et du coup après de dire, « Mais est-ce que ça changerait quelque chose si c'était une femme le docteur ? » [...] demander aux enfants [...] « À votre avis c'est des mâles ou des femelles les animaux et pourquoi ? » [...], comme ils n'ont aucun attribut » (Louise, T2).

⁸⁰ « Ça fait partie du rôle de l'école de déconstruire ça et que chacun puisse s'épanouir [...], il y a le chez eux [...], mais j'ai envie de dire que l'école elle est là, un peu, pour contrebalancer ça [...], que ce soit sur ces stéréotypes-là [...], on est là pour apporter un cadre commun [...], offrir autre chose » (Clara, T1), et « Leur bagage culturel, social qui fait qu'ils vont donner une réponse et [...] ça permet de voir si en... en dépassant peut-être des idées reçues qu'ils ont [...]. Essayer de comprendre qu'on ne s'arrête pas à un métier parce que c'est le métier qu'on fait chez nous ou parce qu'on est une fille, parce qu'on est un garçon » (Noémie, T2).

questionnement/déconstruction des stéréotypes dès le préélémentaire, celui-ci s'avère complexe à mener avec de jeunes enfants. Ce décalage entre *ce qui doit être fait en théorie* et ce qui relève de la pratique effective trouve sa source dans les discours de formation qui entremêlent les notions d'identité sexuée et sexuelle, d'une part, et qui forment les dyades construction-déconstruction et identité-stéréotypes, d'autre part⁸¹. Qu'un tel langage se retrouve chez les personnels de formation vient illustrer la manière dont l'amalgame conceptuel porté, et revendiqué, par la Manif pour tous pénètre le langage institutionnel. Finalement, ce sous-thème présente des pratiques normées et normatives, qui découlent d'une représentation négative du stéréotype.

b. Des stéréotypes à réfléchir (n=22)

Ce sous-thème rend compte de la conscientisation des stéréotypes et comment cette notion devient un objet de réflexion. En premier lieu, le stéréotype n'est pas seulement à travailler avec les élèves, mais doit également être travaillé *en soi*. En d'autres termes, les masterant.es doivent examiner leurs propres stéréotypes tout au long de la formation, d'autant que ceux-ci sont ancrés dans un champ lexical de l'inconscient, du réflexe, de l'habitude ; ils échappent au contrôle⁸². Le stéréotype prend le pas sur les convictions, il s'immisce dans la pratique en troublant le comportement qui, dès lors, contredit des croyances pourtant *a priori* inébranlables. Le registre négatif dont usent les participant.es pour évoquer les stéréotypes est prégnant aux 2 premiers temps d'entretiens. La conscientisation des stéréotypes répondrait à une représentation plus juste et objective du monde, quand le stéréotype altérerait cette acuité représentationnelle⁸³. Parallèlement, ce devoir de conscientisation est relié à des valeurs scolaires fortes. Au T0, il s'articule à la neutralité enseignante, pour être associé au traitement identique des élèves lors des T1 et T2⁸⁴. Par ailleurs, lors des T0 et T1, le rapport au terrain permet aux PE en devenir de penser leurs pratiques. Au T0, les discours font écho à **un enjeu individuel ou collectif** : malgré la revendication d'égalité, l'école et les enseignant.es perpétuent

⁸¹ « Pour mon oral, moi on m'a bien dit qu'à 3 ans ils sont en pleine construction [...] de leur identité sexuelle et que... cette séquence ne pouvait pas intervenir avant [...] qu'ils... savent bien... s'ils sont une fille ou un garçon [...], que... fallait pas chercher à déconstruire des stéréotypes avant qu'ils ne soient construits » (Chloé, T1).

⁸² « On ne se rend même plus compte parce que [...] on vit avec » (Louise, T0), « Y penser et [...] une fois sur le terrain [...], essayer de ne pas encourager justement ces schémas-là qui sont déjà trop... réflexes » (Patricia, T1) et « Sans s'en rendre compte, bien sûr, c'est involontaire [...], c'est bien plus subtil » (Maude, T2).

⁸³ « Quand tu regardes vraiment, enfin je crois qu'on est vraiment... influencés par... nos stéréotypes, on les voit alors qu'en vrai... » (Louise, T1).

⁸⁴ « Il faut savoir mettre de la distance entre ce que nous on ressent vis-à-vis des élèves [...], ça faut le gommer pour avoir une posture qui est pro » (Noémie, T0), « Pouvoir faire attention par exemple... est-ce qu'on traite différemment dans la classe les filles et les garçons » (Patricia, T1) et « Je les traite de la même manière, que ce soit une fille ou un garçon [...] je les punis de la même manière [...], j'essaie aussi d'être juste » (Maude, T2).

les stéréotypes⁸⁵. Bien que cette idée se retrouve au T1, les acteurs et actrices de l'éducation peuvent également constituer des ressources dans le développement du regard réflexif⁸⁶. Aux 2 derniers temps d'entretiens, le rôle de la formation dans cette prise de conscience est discuté, voire discutable⁸⁷. Ainsi, si la transmission des stéréotypes est évoquée et qu'il s'agit de penser les interactions différenciées, les évaluations, les matériels pédagogiques (e.g. manuels scolaires) et les objets à disposition des élèves, les apports resteraient trop théoriques pour aboutir à un changement de pratiques⁸⁸. Par conséquent, les formé.es recourent à différentes justifications pour justifier leurs pédagogies et la conscientisation des stéréotypes peine à s'imposer dans les conceptions et actions enseignantes du T2⁸⁹.

En second lieu, les albums jeunesse contre-stéréotypés semblent favoriser une mise en réflexion de la notion de stéréotype. Lors du T0, *La princesse coquette* sert de point de référence pour penser *Bonjour docteur*. Par un jeu de comparaison, les stéréotypes de *Bonjour docteur* deviennent visibles, en même temps qu'il s'agit de confronter les *clichés* dont usent les 2 matériels⁹⁰. Au T2, le même phénomène se produit : les supports contre-stéréotypés permettent d'envisager les stéréotypes présents dans les livres stéréotypés, bien que ceux-ci jouissent d'une

⁸⁵ « J'ai été confrontée à des moments où je me suis dit « Mais enfin c'est complètement contradictoire ! » [...] l'institut, elle mettait toujours un garçon, une fille [...] et sa justification c'était que les petites filles bavardent et les garçons sont bagarreurs, et que du coup bah on les sépare » (Louise, T0).

⁸⁶ « Ma tutrice elle me dit « Mais il aurait fallu déjà que tu utilises quelque chose de plus neutre, ou alors que tu utilises un pantin... homme ou une femme » c'est vrai que des fois comme on est dedans on s'rend pas compte, mais après on se dit « Bah oui évidemment ! C'est horrible ce que j'ai fait » » (Clara, T1) et « J'ai déjà eu des élèves qui m'ont dit « Maîtresse, il n'y a que des filles au tableau »... et j'me suis dit « Merde, bah ouais j'ai interrogé que des filles ! » Donc maintenant j'essaie de tout faire à côté égal » (Noémie, T1).

⁸⁷ « Je trouve qu'on nous laisse [...], enfin, pas être comme on est, mais tu vois, ne pas assez réfléchir à ça et je pense qu'aussi dans ces séries d'analyse de l'activité, il devrait y avoir des choses aussi par rapport à ça. Pour qu'on prenne conscience de » (Clara, T1) et « On a un peu tendance à nous apprendre comment enseigner sans, vraiment, nous sensibiliser à ça » (Louise, T2).

⁸⁸ « J'en suis peut-être un peu plus consciente... mais... concrètement ça ne change rien en classe » (Louise, T1) et « Il y a beaucoup de fois où je me suis dit... « Pourquoi j'ai dit ça... ? » » (Brian, T1).

⁸⁹ « Si j'estime que, là, ces 2 élèves travailleront mieux ensemble et que ce n'est pas une fille un garçon, ce n'est pas grave » (Noémie, T1), « Je ne vois pas pourquoi dans un jeu collectif [...] on ne ferait pas filles contre garçons tout comme on ferait ensuite... ceux qui ont 4 ans et ceux qui ont 3 ans [...], ceux du groupe bleu et rouge contre ceux du groupe jaune et vert en fait » (Maude, T2) et « Je ne vois pas quelle différence je pourrais créer, moi, enfin je ne vois pas ce que ça change en fait, que j'ai un élève garçon ou un élève fille » (Clémence, T2).

⁹⁰ « C'est forcément par rapport au... livre d'avant [...], j'ai l'impression que quand on me présente ce livre, il faut forcément que je sois critique (rires) ! [...], comme le premier [...] je l'ai plus ou moins ressenti sur les stéréotypes de genre, celui-là ce serait les stéréotypes plus ou moins liés à l'âge et aux professions, les professions peut-être plus... pour les hommes, les professions plus pour les femmes, après... le problème c'est que je pense que si on... si on pense comme ça [...], on va jamais trouver un livre non plus parce que dans ce cas, il y aura toujours quelque chose qui ne va pas quoi [...], il faudrait avoir un peu de recul, mais peut-être pas toujours être dans la critique non plus quoi » (Marine, T0).

plus grande acceptabilité⁹¹. En outre, l'exercice de hiérarchisation des livres selon leur degré de stéréotypie amène les formées à s'appuyer sur les albums contre-stéréotypés pour déterminer ce qui *fait stéréotypé*. En un sens, le référentiel commun partagé par *La princesse coquette* et *Quand Lulu sera grande* est plus évident que celui qui lie *Bonjour docteur* au *Panier de Stéphane*⁹². Autrement dit, les stéréotypes liés au sexe ont besoin d'être énoncés clairement pour être saisis, formalisant ainsi la tension implicite-explicite qui, jusqu'alors, paraissait en filigrane dans les discours⁹³. Si globalement les stéréotypes dans les albums jeunesse sont décryptés, il nous faut garder à l'esprit qu'une telle action relève non seulement d'une prescription de notre part, mais également de la formation⁹⁴. Plus encore, le stéréotype fait de nouveau l'objet d'une condamnation puisque dès le T0, seulement 2 étudiant.es rejettent *Bonjour docteur*, quand 8 blâment *La princesse coquette*, ce qui peut tenir du caractère implicite-explicite des stéréotypes mis en jeu. Le tableau ci-dessous étaye quantitativement ce point puisque *La princesse coquette* demeure l'album le plus stéréotypé au T2.

	<i>Bonjour docteur</i>	<i>La princesse coquette</i>	<i>Le panier de Stéphane</i>	<i>Quand Lulu sera grande</i>
Noémie	4	2	3	1
Clara	1	4	2	3
Charline	4	3	2	1
Louise	4	3	1	2
Morgane	2	3	4	1
Gaëlle	2	4	1	3
Ashley	2	4	1	3
Maude	4	3	2	1
Total	23	26	16	15

Tableau 11. Score de stéréotypie attribué aux albums jeunesse au T2 (1= le moins stéréotypé et 4= le plus stéréotypé)

⁹¹ « Ça ne me choque pas plus que ça [...], si, faire les courses par un petit garçon, si on va chercher loin, mais [...] après le fait que la maman soit à la maison avec son autre bébé [...] ça peut me paraître normal aussi dans le sens où il y a forcément un moment où... voilà quoi, une maman peut être à la maison avec ses enfants » (Ashley, T2) et « Celui-là (*Bonjour docteur*), en fait, c'est pas mal. Ça reprend quelques clichés, mais pas tant... enfin un petit peu, mais c'est [...] abordé de manière humoristique » (Clara, T2).

⁹² « C'est lié au fait que, là, on a deux albums forts sur cette thématique, ou en tout cas, moi, quand je les lis c'est ce qui me saute aux yeux, et du coup comme je ne fais pas de lien forcément entre celui-là (*Bonjour docteur*) et celui-là (*Le panier de Stéphane*), j'ai envie de relier ces deux-là (*La princesse coquette*, *Quand Lulu sera grande*) qui se ressemblent » (Noémie, T2).

⁹³ « Je trouve que c'est quand même beaucoup moins clair [...] quand tu me dis qu'on va traiter (sourire) des stéréotypes, je comprends pourquoi tu me présentes ces deux-là, Lulu et *La princesse*, mais j'ai du mal à comprendre pourquoi il y a *Stéphane* et *le Docteur* » (Ashley, T2).

⁹⁴ « Je ne voyais pas forcément de cliché [...], donc j'ai essayé d'en chercher, je pense [...], c'est souvent qu'on [...] parle de ça dans les manuels, qu'il faut maintenant éviter de... faire, par exemple des énoncés avec les garçons qui jouent au foot et les femmes qui font la vaisselle (rires) [...], c'est pour ça que j'ai pensé à ça » (Charline, T2).

L'asymétrie des deux matériels contre-stéréotypés tient à la manière dont les interrogées se représentent les deux personnages : *La princesse coquette* cristallise **le stéréotype de la fille** alors que *Quand Lulu sera grande* renvoie à la **mobilisation de contre-stéréotypes**. À cet égard, 5 participantes sur 8 indiquent qu'elles travailleraient avec *Quand Lulu sera grande*, 2 avec *Le panier de Stéphane* et 1 avec *Bonjour docteur*, faisant de *Quand Lulu sera grande* le matériel type, à entendre idéal, pour traiter des problématiques entre les sexes. À l'inverse, *La princesse coquette* est exclu (cf. le tableau ci-dessous).

Choix d'album		Score de stéréotypie attribué par la participante
Noémie	<i>Quand Lulu sera grande</i>	1
Clara	<i>Quand Lulu sera grande</i>	3
Charline	<i>Le panier de Stéphane</i>	2
Louise	<i>Bonjour docteur</i>	4
Morgane	<i>Quand Lulu sera grande</i>	1
Gaëlle	<i>Quand Lulu sera grande</i>	3
Ashley	<i>Le panier de Stéphane</i>	1
Maude	<i>Quand Lulu sera grande</i>	1

Tableau 12. Album choisi au T2 et relié au score de stéréotypie associé

Le tableau ci-dessus peut mener à deux conclusions. La première serait d'estimer que la moitié des interrogées, en choisissant le matériel le moins stéréotypé, se conforme à l'injonction de lutter contre les stéréotypes, quand l'autre moitié, en privilégiant des matériels plus ou moins stéréotypés, considère que la stéréotypie d'un livre constitue un critère secondaire de sélection. La deuxième serait de penser que le devoir de questionner/déconstruire les stéréotypes ne s'envisage qu'à partir d'un matériel propice à cette obligation, c'est-à-dire *qui soit le moins stéréotypé possible*. Il nous semble que les deux sont concevables, Louise étant la seule participante du T2 à choisir *Bonjour docteur* pour traiter, justement, des stéréotypes présents dans l'album et qui se réfèrent aux **animaux sexués différenciés**, quand le discours de Brian au T1 illustre bien l'éviction des matériels stéréotypés⁹⁵.

2.2. L'école face aux stéréotypes (n=29)

En faisant état **des élèves genrés** (n=25) et de la **médiatisation des stéréotypes** (n=18), cette thématique situe les stéréotypes hors de l'école. Dans cette perspective, l'adhésion des enfants

⁹⁵ « Dès que j'vois un bouquin... qui tape un peu sur ce sujet-là [...], que je vois une fille porter du rose « Ah c'est mal, du rose pour une fille ! », au final c'est tout aussi con de dire... « Ah un garçon qui porte du rose c'est mal ! », et j'suis obligé de me reprendre [...], j'ai tendance à tomber dans l'extrême inverse en fait et... (lecture) [...], je vais un peu avoir tendance à voir des clichés partout... et au final à diviser le monde en noir/blanc, mais inversement en fait, avant il était noir/blanc, moi je vais le foutre en blanc et noir » (Brian, T1).

aux stéréotypes de sexe, comme constitutive et révélatrice d'une identité *genrée*⁹⁶, ainsi que le rôle des parents dans la transmission d'éléments stéréotypiques sont discutés.

a. Des élèves genrés (n=25)

Ce sous-thème traduit des enjeux développementaux et psychosociaux et connaît un investissement plus massif au fil du temps. Au cours des entretiens, les discours se centralisent autour de l'âge auquel les élèves intériorisent et adhèrent aux stéréotypes liés au sexe, en même temps que ces processus sont reliés à l'élaboration de leur identité de *genre*. À ce titre, un dissensus se crée et l'adhésion aux stéréotypes de sexe oscille entre une précocité et une tardiveté⁹⁷. Néanmoins, du fait des différences biologiques qui se marquent au fil de la croissance, ce processus s'accentuerait en grandissant⁹⁸. Plus spécifiquement, au T1, les stéréotypes s'articulent à l'identité de sexe⁹⁹ et cette liaison est d'autant plus assumée qu'elle relève d'un discours institutionnel¹⁰⁰. Les stéréotypes sont présentés comme repères dans le cheminement de soi, balisant ainsi ce qui *fait* fille ou garçon, quand l'identité de sexe s'érige comme une donnée fondamentale dans la connaissance et la définition de soi. Par ailleurs, au T1 comme au T2, cette identité *genrée* est matérialisée par la non-mixité des groupes de pairs et fait écho à la **mixité en tension** : ce clivage filles-garçons tiendrait des affinités et volontés individuelles, face auxquelles les futur.es PE ne peuvent rien. Cette scission serait d'autant plus prégnante que les rapports filles-garçons seraient structurés par des enjeux de relations amoureuses. Nonobstant, cette problématique de mixité intersexe est surtout du fait des garçons. En effet, côtoyer des filles ou ce qui s'inscrit dans l'univers du féminin est rejeté, les garçons refusent tout contact intergroupe, d'autant plus lorsqu'il est question d'activités

⁹⁶ Le terme est choisi délibérément, les entretenu.es se référant au concept de genre et non de sexe.

⁹⁷ « C'est déjà à cet âge-là [ndlr la maternelle] que certains codes apparaissent » (Brian, T0) et « Ils sont encore petits je pense aussi pour... être vraiment dans des gros clichés » (Noémie, T1).

⁹⁸ « Le petit souci qui commence à se poser c'est que j'ai des garçons qui commencent à entrer dans la préadolescence, donc clairement les hormones les titillent [...] et c'est vrai que j'ai des filles dans ma classe qui sont très grandes, qui commencent un peu à être formées, donc je comprends que ça puisse... leur faire poser des questions » (Morgane, T2).

⁹⁹ « Ils sont en train de construire aussi leur genre et du coup ils sont à un âge où les choses elles sont très, très marquées [...], cette démarcation un peu d'identité fille et garçon qu'eux ils ont besoin de construire aussi parce que c'est un âge où ça se construit et où c'est normal que ça se construise bah ils la revendiquent beaucoup aussi » (Noémie, T1).

¹⁰⁰ « Je pense qu'il ne faut pas... chercher à lutter... contre... ces stéréotypes... avant que l'enfant ait compris qu'il [...] est une fille ou un garçon [...], de savoir qui ils sont [...]. En fait je suis en train de me rendre compte que [...]. C'est un discours qu'on nous tient... énormément en fait à l'ESPE, qu'il ne faut pas flouter les... enfants à ce niveau-là [...], c'est une prise de conscience un peu là (sourire) [...], je suis en train de me rendre compte que je suis victime des discours qu'on me tient quoi (sourire) ! Je suis dégoûtée (rires) ! » (Chloé, T1).

sportives¹⁰¹. Ces phénomènes sont plus variables chez les filles¹⁰² : bien qu'elles aient intériorisé les stéréotypes, elles s'autorisent toutefois à investir l'univers masculin. En conséquence, les stéréotypes sont principalement pensés comme étant une affaire de garçons. Enfin, toujours lors des T1 et T2, les variations intra-groupales, bien que marginales, sont soulignées : tous les enfants n'adhèrent pas nécessairement aux stéréotypes.

b. Médiatisation des stéréotypes (n=18)

Initialement, la **médiatisation des stéréotypes** est évoquée afin de cibler les différentes sources de diffusion de stéréotypes auxquelles sont confronté.es les élèves. Ainsi, la télévision, les albums jeunesse, l'univers du jouet et la famille sont identifiés comme vecteurs centraux quand l'école s'avère plutôt reproductrice de ce qui est *déjà-là* dans le monde social¹⁰³. Malgré la persistance d'un tel *listing* lors des T1 et T2, les discours connaissent une évolution et poursuivent les réflexions menées sur **des élèves genrés**. *Ipso facto*, le rôle de la famille dans la transmission, implicite ou explicite, des stéréotypes est souligné, en même temps que les parents contribuent activement à la socialisation genrée des enfants¹⁰⁴. Ces pratiques seraient d'ailleurs plus fortes selon les milieux socioculturels des familles¹⁰⁵, et viennent marquer une rupture entre l'école et les parents, non sans nous rappeler les **freins et résistances** déjà mentionnés. Enfin, si l'école n'est pas étrangère à la **médiatisation des stéréotypes**, la responsabilité des enseignant.es n'est que peu engagée, la faute incombant davantage à la société¹⁰⁶ et aux matériels pédagogiques.

2.3. Les personnages stéréotypés (n=27)

Lors de la présentation des albums jeunesse, les formé.es sont invité.es à décrire les protagonistes et ils et elles s'attardent plus spécifiquement sur **les personnages stéréotypés**.

¹⁰¹ « C'est ce qui est le plus frappant [...] « Ah bah non je ne vais pas mettre ça c'est un truc de fille » » (Brian, T1) et « Dans la cour c'est les garçons au foot et on n'accepte pas les filles parce qu'elles ne jouent pas au foot » (Quorentin, T1).

¹⁰² « Une petite fille qui... il y a un petit garçon qui était là et le petit garçon dit « Ah est-ce que je peux avoir le violet ? » et la petite fille « Ah bah non pourquoi tu veux utiliser le violet ? Tu es un garçon » » (Patricia, T1) et « Je suis contente dans ma classe, les filles jouent plutôt aux Playmobil, à la voiture » (Morgane, T2).

¹⁰³ « Ça continue après même quand il est en maternelle, en primaire, au collège, au lycée, cette pression tout le temps. Et elle ne vient pas que des proches elle vient aussi des médias ou... même à l'école » (Chloé, T0).

¹⁰⁴ « Le souci c'est qu'on a des parents qui clairement disent « Tu es un mec tu n'as pas le droit de pleurer ! » [...], ça je le sais, j'ai des garçons qui me le disent » (Morgane, T2).

¹⁰⁵ « Des stéréotypes qui vont être plus ancrés ou peut-être... des quartiers où les mamans, tout simplement, travaillent moins, etc. [...] qui vont avoir plus une représentation de ce que [...] peut faire ou ne peut pas faire un homme ou une femme [...], tu peux le voir aussi dans la manière dont sont habillés les enfants [...], des quartiers très populaires avec une population d'origine maghrébine, turque [...], donc des mamans qui étaient beaucoup voilées et, a contrario, c'était marrant de voir comment les petites filles étaient habillées [...], c'était même pas coquettes quoi, girly, mais à outrance » (Clara, T2).

¹⁰⁶ « Il y a quand même énormément de stéréotypes... qu'on porte soit nous... enfin qui sont véhiculés par la société » (Clara, T1) et « On a observé dans les manuels scolaires les stéréotypes qu'il y avait » (Maude, T2).

Dans cette perspective, l'héroïne de *La princesse coquette*, et plus rarement celle de *Quand Lulu sera grande*, incarnent **le stéréotype de la fille** (n=24), quand *Bonjour docteur* met en scène la **figure du loup** (n=16), **l'archétype du docteur** (n=4) et des **animaux sexués différenciés** (n=2). Ces sous-thématiques sont principalement descriptives en tant qu'elles reprennent les différents indicateurs de stéréotypes. Toutefois, **le stéréotype de la fille** vient également traduire une attitude négative.

a. Le stéréotype de la fille (n=24)

Particulièrement investi durant le T0, **le stéréotype de la fille** (n=24) apparaît marginalement au T1, avant de ressurgir au T2. Ce jeu de présence-absence au fil des entretiens vient signifier un effet de support. Il semble que **le stéréotype de la fille** corresponde à la représentation qu'ont les PE en devenir du personnage issu de *La princesse coquette*. Au premier temps d'entretiens, les masterant.es relèvent l'ensemble des éléments qui, à leur sens, font que le personnage est stéréotypique de la fille. Le code couleur, l'apparence du personnage, les symboles et les activités sont autant d'indicateurs iconographiques qui retiennent l'attention des interrogé.es, du fait de leur caractère stéréotypé¹⁰⁷. À l'instar de l'image, le langage fait l'objet d'un décryptage, et la redondance de traits de personnalité et de comportements féminins rend le stéréotype d'autant plus saillant¹⁰⁸. Les discours se cristallisent sur les stéréotypes liés à *l'être* et nous saisissons, alors, que l'apparence vient définir ce qui constitue *la fille*¹⁰⁹. Plus encore, les interrogé.es ancrent le personnage de *La princesse coquette* dans l'univers hautement stéréotypé de Walt Disney¹¹⁰. Par ailleurs, en se fondant dans une opposition aux garçons et à ce qui n'est pas féminin, **le stéréotype de la fille** est ainsi perçu comme excluant, *de facto*, les garçons qui, outre la non-identification au personnage, rejetteraient l'album¹¹¹. En outre, situé dans la tradition, le stéréotype devient antinomique d'une idéologie progressiste, à laquelle semblent adhérer les futur.es PE¹¹². Ainsi, les valeurs personnelles des interrogé.es et les directives actuelles de l'Éducation nationale viennent légitimer la désapprobation de *La*

¹⁰⁷ « Cet album, *La princesse coquette* ça pourrait représenter le stéréotype de la petite fille » (Morgane, T0).

¹⁰⁸ « *La petite fille... est coquette (rires) ! Comme une princesse coquette (sourire), comme ça on y va bien comme il faut* » (Clara, T0).

¹⁰⁹ « *Ça reste la petite fille avec ses petites couettes, c'est vraiment comme on la représente [...], malgré l'autre tenue, elle reste la petite fille comme on se la représente, elle ne va pas avoir un peu le côté garçon manqué comme... elle pourrait apparaître* » (Sophie, T0).

¹¹⁰ « *On se croirait dans Cendrillon* » (Brian, T0).

¹¹¹ « *Je pense que... si je proposais ce livre-là à des garçons, ils peuvent ne pas vouloir... le lire ou carrément... enfin, ne pas s'identifier au personnage* » (Gaëlle, T0).

¹¹² « *Par rapport à ce que traditionnellement [...], enfin, ce qu'ancestralement on peut concevoir comme étant des habits de fille ou de garçon... par rapport à une vision plus moderne on va dire* » (Daniel, T0) et « *Je trouve que c'est très stéréotypé (rires) [...], je ne suis pas sûre que ça véhicule forcément... une image très progressiste (sourire)* » (Clara, T0).

princesse coquette. D'ailleurs, le décryptage des stéréotypes tel qu'il est réalisé relève surtout d'une prescription de formation¹¹³. Au T1, l'unique discours sous-thématisé ainsi vient illustrer le « deux poids, deux mesures » appliqué aux albums contre-stéréotypés. Alors que le personnage de *La princesse coquette* est vivement critiqué puisqu'incarnant **le stéréotype de la fille**, celui de *Quand Lulu sera grande* est valorisé du fait même de son apparence féminine, à entendre stéréotypée¹¹⁴. Le T2 offre une appréhension plus fine des temps d'entretiens qui le précèdent. Ici, la majorité des éléments discursifs émergent sur *La princesse coquette* et, plus sporadiquement, sur la comparaison des 2 albums contre-stéréotypés ; l'analogie entre les deux matériels servant d'ailleurs à valoriser *Quand Lulu sera grande*. Concernant *La princesse coquette*, les indicateurs stéréotypés continuent de cristalliser les résistances, d'être remis en cause, et nous faisons de nouveau face à la mise en contraste du féminin et du masculin¹¹⁵. En un sens, les formées maintiennent leur proscription des stéréotypes en présence. Par ailleurs, la mise en parallèle des 2 matériels contre-stéréotypés vient stabiliser le rôle des niveaux implicite-explicite dans la structuration du décryptage des stéréotypes¹¹⁶. Ainsi, l'usage du déterminant féminin singulier dans la nomination de ce sous-thème ne vient pas seulement attester d'une fidélité aux propos des interrogé.es sur ce qui constitue *le stéréotype*, mais traduit également leur acceptabilité quant à la représentation des filles, des femmes et du féminin.

b. Figure du loup (n=16)

La présence de la **figure du loup** aux T0 et T2 n'a rien de surprenant puisqu'il n'émerge que face à la présentation de *Bonjour docteur*. Les interrogé.es alternent les termes de stéréotype et de figure, nous amenant à penser que les stéréotypes, lorsqu'ils sont associés à un tel personnage, sont bien plus tolérables et deviennent une véritable possibilité de travail. En effet, lors de ces 2 séries d'entretiens, nous retrouvons la mise à distance du cliché vs la figure, le classique¹¹⁷. Cette distinction lexicale prend sens à travers la notion de réalité : le loup étant *par nature* un prédateur, il n'est que peu étonnant de retrouver cette représentation dans les matériels

¹¹³ « En lisant ce livre je pense directement aux stéréotypes [...], on nous conditionne assez là-dessus » (Quoerentin, T0).

¹¹⁴ « La fille qui reste [...] quand même assez féminine dans ses habits [...], la petite fille garde la jupe pour jouer au foot et est-ce que justement ce n'est pas de dire « Mais la fille n'a pas besoin de se mettre en short comme les garçons, elle peut très bien rester habillée comme une fille et jouer au foot » » (Quoerentin, T1).

¹¹⁵ « Le bleu, le rose qui sont quand même assez clichés, enfin... les filles n'aiment pas forcément le rose et les garçons n'aiment pas forcément le bleu [...], dans les images, c'est flagrant » (Charline, T2).

¹¹⁶ « Celui-là (*Quand Lulu sera grande*) [...], on dépasse vraiment les clichés sur... les envies de métier, bah de la petite quoi. Celui-là (*La princesse coquette*) on sent qu'il y a quand même une volonté de le dépasser un peu même si... bah, ce que je disais, je trouve que c'est un peu maladroit ou que ça ne va pas assez loin » (Noémie, T2).

¹¹⁷ « Ce n'est pas un cliché, mais cette figure du loup qui mange les autres animaux » (Jade, T0) et « Ce serait, ouais, peut-être pas forcément un cliché, mais... un classique quoi on va dire » (Charline, T2).

culturels¹¹⁸. Autrement dit, le fondement biologique rend l'appellation « stéréotype » infondée. Pourtant, la représentation du loup sombre dans le stéréotype, et c'est la redondance de sa figuration comme prédateur, voire antihéros qui assure ce glissement¹¹⁹. D'ailleurs, l'introduction de nouvelles images du loup dans la littérature jeunesse floute la représentation qu'ont les entretenu.es de la notion de stéréotype¹²⁰. Le stéréotype semble alors renvoyer à un cliché, au sens photographique, puisqu'il correspond à une image reproduite, et la représentation devient un cliché dès lors qu'elle est récurrente. À cet égard, les pistes de travail envisagées, en oscillant entre l'ancrage du loup dans les contes traditionnels vs dans la littérature jeunesse plus actuelle, visent à confronter les diverses représentations d'un personnage qui apparaît emblématique de la littérature¹²¹.

c. L'archétype du docteur (n=4)

À l'image du sous-thème précédent, l'**archétype du docteur** ne s'identifie qu'aux T0 et T2, lors de l'introduction de *Bonjour docteur*. Les discours recueillis au T0 se centralisent autour de la blouse blanche comme symbole du docteur¹²². Plus marginalement, ce sont les appartenances catégorielles d'âge et de sexe du docteur qui le rendent prototypique¹²³. Pour autant, c'est précisément l'assignation du sexe « homme » qui façonne l'**archétype du docteur** au T2¹²⁴.

d. Animaux sexués différenciés (n=2)

Dans la continuité des deux derniers sous-thèmes, les **animaux sexués différenciés** sont reliés à *Bonjour docteur* et ne sont investis que par Louise lors des T0 et T2, faisant d'elle l'unique participante à prêter attention au sexe assigné aux animaux anthropomorphiques. Alors qu'au T0, elle remarque que cette donnée est souvent de l'ordre de l'invisible, qu'elle entreprend une

¹¹⁸ « Ça reste quand même... le grand méchant dans les histoires, après [...] ça peut être justifié quand même hein ... dans le milieu naturel » (Ashley, T0).

¹¹⁹ « On a le stéréotype du loup aussi qui mange le docteur... c'est toujours le méchant dans les histoires ! » (Clémentine, T0).

¹²⁰ « Il y a aussi des parodies en littérature jeunesse qui jouent avec ça, avec un loup ou un renard aussi qui, on croit qu'il est malin, mais en fait il se fait avoir ou... il trouve plus grand que... lui. Mais oui le stéréotype dominant c'est quand même... le loup qui mange » (Patricia, T0).

¹²¹ « Ça peut faire penser aux contes traditionnels où le loup mange, bah *Le petit chaperon rouge*, *Les trois petits cochons* » (Noémie, T0) et « Il y a d'autres histoires où il est plus sympathique [...], j'avais vu une histoire avec un loup un peu triste, ça peut changer aussi » (Ashley, T2).

¹²² « Les enfants peuvent vite le reconnaître avec sa blouse blanche, sa figure et sa lampe, c'est vraiment une sorte d'archétype du docteur [...], la blouse c'est vraiment l'élément du docteur qui... qui le caractérise » (Jade, T0).

¹²³ « Si on prend le monsieur c'est le docteur, le vieux, bon... on sait que les médecins ce n'est pas forcément que des personnes de 60 ans, des hommes » (Marine, T0).

¹²⁴ « Le docteur est un homme donc on pourrait dire que c'est un peu... de ce point de vue, là, c'est un peu cliché » (Noémie, T2).

réflexion sur la manière de décrypter les stéréotypes et sur l'androcentrisme dans la littérature jeunesse¹²⁵, c'est précisément ce point qu'elle souhaiterait questionner chez les élèves au T2¹²⁶.

2.4. Des stéréotypes polysémiques (n=22)

Jusqu'ici, l'irrationalité, la contrevérité, la contrainte, voire la restriction, et la tradition caractérisent les stéréotypes. Bien que ces propriétés traduisent une attitude négative à l'égard du concept, plusieurs attributs lui sont associés, et nous faisons face à **des stéréotypes polysémiques**. Cette thématique vient affiner l'ensemble des éléments mentionnés jusque-là : relevant d'**une généralisation déjà-là** (n=22), le stéréotype est pris dans une **interdépendance** avec les **préjugés et discriminations** (n=15) et, plus sporadiquement, c'est surtout sa **nomination** qui serait **néfaste** (n=1).

a. Généralisation d'une idée déjà-là (n=17)

Ce sous-thème, qui connaît une expansion entre le T0 et le T1 et se stabilise entre le T1 et le T2, illustre la manière dont circule le stéréotype dans l'espace social et, ce faisant, vient s'ancrer dans notre appréhension du monde. Aux différents temps, les masterant.es discutent de sa dimension spatio-temporelle, indiquant par là un effet de transmission intergénérationnelle¹²⁷. Dès lors, la frontière passé-présent, évoquée dans les **attitudes vis-à-vis de l'égalité**, s'amenuise pour situer ces deux temps dans une communication : ce dont nous disposons aujourd'hui est le fruit de ce qui a été produit hier. En outre, les stéréotypes sont définis dans une acception sociocognitiviste, en tant qu'ils reposent sur des catégories, elles-mêmes tributaires d'étiquettes, simultanément qu'ils sont situés dans la pensée sociale¹²⁸. À ce titre, ils sont de l'ordre de concepts-images prédéfinis socialement et dont les personnes usent pour

¹²⁵ « Quand c'est des animaux hommes, il n'y a pas vraiment de distinction, mais quand c'est des animaux femmes, on va faire de plus grands cils [...], j'ai l'impression que quand on met [...] une femme, que ce soit un animal ou pas, au final c'est pour jouer un rôle de femme [...], c'est rare que ce soit complètement neutre [...], ça va être une maman, ça va être... je ne sais pas la maîtresse, ça va être... ouais c'est souvent des rôles définis en fait » (Louise, T0).

¹²⁶ « Il me semble que j'avais remarqué que tous les personnages étaient masculins même si on ne le dit pas [...], ça peut permettre aussi de... de le faire remarquer aux élèves ou [...] de les interroger là-dessus » (Louise, T2).

¹²⁷ « Les stéréotypes c'est des choses qui... des idées [...] qui sont présentes et qui... viennent de... siècles précédents » (Gaëlle, T2).

¹²⁸ « Il y a l'appartenance à une catégorie, mais que chaque catégorie va avec une liste de... préconceptions et donc... tous ceux qui sont sous cette étiquette-là ont un certain nombre... d'attributs... juste parce qu'ils... ont cette étiquette » (Patricia, T1) et « C'est des images... mentales qui sont... véhiculées un peu par... le sens commun [...] et qui correspondent plus ou moins à des réalités, mais qu'on prend un peu pour acquises quoi [...], qu'on trouve un peu malgré... enfin, dans les médias... en entendant discuter chez la boulangère (rires), enfin, un peu dans les conversations de tous les jours qui sont un peu du coup des discussions de comptoir où on n'est pas dans... on ne fait pas de l'anthropo (rires) et on n'observe pas vraiment les gens comme ils sont quoi » (Noémie, T1).

pallier une méconnaissance¹²⁹. En s'opposant à *la* connaissance, le stéréotype est une préconception, souvent négative, du monde, qui témoigne d'un *défaut d'éducation*. Le stéréotype relève ainsi d'un discours de profanes qui, ne pouvant rendre compte du monde *tel qu'il est*, recourent à la généralisation pour l'appréhender. Enfin, la dénomination de ce sous-thème ne traduit pas seulement les mots énoncés explicitement par les participant.es, mais s'apparente davantage à une interprétation de ce qu'ils et elles ont communiqué, à savoir qu'ils et elles emploient massivement l'exemple pour définir le stéréotype¹³⁰.

b. Interdépendance des stéréotypes, préjugés et discriminations (n=15)

L'interdépendance des stéréotypes, préjugés et discriminations éclaire les enjeux identitaires sous-jacents aux stéréotypes. Durant les 2 premières séries d'entretiens, les notions de stéréotype et de préjugé s'amalgament¹³¹. À l'image du stéréotype, le préjugé est un invisible, une préconception liée à une méconnaissance, une idée *déjà-là* et prête à l'emploi pour penser les personnes en regard de leurs appartenances catégorielles. Au T2, les interrogées sont invitées à distinguer les deux termes et cet effort de conceptualisation apparaît complexe. Au fur et à mesure, les participantes fondent la distinction entre les deux notions à partir de leur degré de partage : quand le stéréotype contient une dimension sociale, le préjugé est individuel. Toutefois, la frontière entre individu et société est admise comme étant poreuse. Les préjugés individuels porteraient la trace des stéréotypes collectifs, et c'est bien ce caractère partagé qui conférerait aux stéréotypes toute leur puissance d'ancrage¹³². Relativement aux discriminations, une relation de cause à effet s'instaure. Cette linéarité entre les stéréotypes et les discriminations tient directement de la formation, et des savoirs issus de la psychologie

¹²⁹ « Selon ton sexe, ton origine, les images qu'on peut avoir [...], je dirais que c'est quand même... voilà, pas forcément négatif, mais bon, c'est un peu... enfin des représentations » (Clara, T2) et « Qui n'ont plus à avoir leur place aujourd'hui si on s'interroge suffisamment bien... sur un sujet [...], ces stéréotypes rentrent dans... les milieux familiaux où... on est moins, on a moins accès à la culture, forcément ça devient des idées préconçues » (Gaëlle, T2).

¹³⁰ « Stéréotype, par exemple [...] « Les garçons sont bagarreurs [...]. Ils tapent, ils disent des gros mots, ils jouent au foot » [...]. « Les filles, bah c'est des petites princesses, elles sont bavardes, elles sont tout le temps bien apprêtées tout ça, elles font de la danse », des choses comme ça » (Morgane, T1).

¹³¹ « Q : Non comment vous, vous entendez le terme préjugé, enfin comment vous l'expliquez ? – R : De juger quelqu'un sans... enfin, avoir des idées toutes faites sur une personne parce qu'il appartient à tel groupe social ou tel sexe [...], oui sans forcément connaître la personne, avoir des idées déjà préconçues » (Jade, T1).

¹³² « À mon avis, les stéréotypes sont plus forts que les préjugés parce qu'ils sont peut-être partagés de façon un peu plus... collective [...]. Ils s'ancrent vachement plus et [...] enfin, il faut travailler sur les deux, mais je pense que le stéréotype est plus tenace que... le préjugé » (Noémie, T2) et « Les préjugés c'est notre représentation initiale, nous ce qu'on pense, mais c'est finalement un peu défini par les stéréotypes de la société » (Morgane, T2).

sociale¹³³. Par conséquent, aux T1 et T2, la mauvaise réputation du stéréotype est d'autant plus affirmée que ses répercussions sont néfastes, la discrimination étant la mise en acte du stéréotype/du préjugé¹³⁴.

c. Une nomination néfaste (n=1)

Absente des 2 premières séries d'entretiens, une seule participante se réfère, lors du T2, à la **nomination néfaste** des stéréotypes. Bien que ce sous-thème soit anecdotique, il fait écho à la **question des différences** en tant qu'il met en exergue des enjeux de nomination. Ici, le stéréotype ne prend forme que lorsqu'il est nommé et, dès lors, il vient s'immiscer dans l'esprit et structurer les relations intergroupes¹³⁵. En un sens, le stéréotype vient acter la différence, la rendre tangible ; parler des stéréotypes leur conférerait une existence. Plus encore, le simple fait d'évoquer une appartenance catégorielle constitue un stéréotype¹³⁶. Cette confusion entre différence et stéréotype laisse entendre que la nomination d'un groupe, ou d'une personne, s'accompagne nécessairement d'un étiquetage.

EN RÉSUMÉ : L'ensemble des entretiens menés illustre une représentation consensuelle du stéréotype, organisée autour de son bannissement. Par conséquent, **les stéréotypes en pratiques pédagogiques** doivent être **réfléchis** par les futur.es PE, bien qu'il leur incombe surtout de les **questionner** et les **déconstruire** auprès des enfants. Ceci est d'autant plus nécessaire que **l'école fait face aux stéréotypes**, portés et revendiqués par des **élèves** considérés comme étant **génrés**, et dont les familles constituent un haut lieu de **médiatisation**. À cet égard, les formé.es ont bien intégré leur *devoir*. Les albums jeunesse font l'objet d'un décryptage et plusieurs **personnages stéréotypés** sont relevés, malgré une acceptabilité variable. C'est ainsi que **le stéréotype de la fille** cristallise les résistances, quand **la figure du loup, l'archétype du docteur** et les **animaux sexués différenciés** sont tolérés. Alors que les

¹³³ « Il y avait un dossier sur stéréotype et discrimination aussi » (Quoerentin, T0) et « On avait vu ça en psycho, on commence par, je ne me rappelle plus, c'était stéréotype, après ça devient un préjugé, et ensuite quand on fait l'acte ça devient de la discrimination » (Maude, T2).

¹³⁴ « Pourquoi c'était vecteur de discriminations ? Parce que si on cantonne une fille... à sa cuisine... la maison et... le soin des enfants... bah, on ne va pas aller... bien loin... discriminations aussi parce que si... on a plus de mal à embaucher une femme parce qu'elle va avoir des enfants et tout ça, là c'est discriminant [...]. Pour moi stéréotype... ça... n'amène rien de bon » (Chloé, T1) et « La discrimination c'est ce qu'on fait de ces préjugés et de ces stéréotypes » (Morgane, T2).

¹³⁵ « Je trouve ça bête de mettre le stéréotype dans la tête de l'enfant si, en fait, il n'y est pas ! [...] c'est pour ça que je préfère attendre l'élémentaire où, là, les stéréotypes, ils y sont ! [...] parce que si on commence à en parler, ils vont commencer à remarquer [...] alors qu'en fait avant ils n'auraient peut-être pas remarqué » (Maude, T2).

¹³⁶ « Je serais plutôt du parti que si ça sort en classe, bah on peut le travailler et... on le déconstruit tôt, si ça ne sort pas... quel est l'intérêt de le faire remarquer au petit garçon blanc que son copain il est noir ? Ça ne sert à rien [...] de lui dire « Tu vois il est noir, mais il ne faut pas faire de différence hein ! », mais on lui a dit, donc si on lui dit c'est bien qu'il y a un problème ! » (Maude, T2).

trois derniers sont liés aux protagonistes d'un album stéréotypé, **le stéréotype de la fille** est associé à l'héroïne d'un album contre-stéréotypé. Autrement dit, les stéréotypes les plus acceptés sont ceux issus de la littérature traditionnelle. Enfin, représentés comme une **généralisation d'une idée déjà-là**, à travers leur **interdépendance** avec les notions de **préjugés** et de **discriminations** ou dont leur seule **nomination** serait **néfaste**, les **stéréotypes** sont **polysémiques**, mais les attitudes à leur encontre, elles, sont univoques : elles demeurent négatives.

3. Des contre-stéréotypes en marge

3.1. Réflexions autour des contre-stéréotypes (n=22)

Cette thématique met en exergue la tension existante entre **la mobilisation de contre-stéréotypes** (n=14) et **un contre-stéréotype secondaire** (n=12). Quand le premier sous-thème témoigne d'une pratique à adopter pour lutter contre les stéréotypes, le second illustre une mise à distance de la notion même de contre-stéréotype. Enfin, le fait de **privilégier le neutre** (n=5) paraît être une piste pédagogique moins clivante que l'utilisation de contre-stéréotypes.

a. Mobilisation de contre-stéréotypes (n=14)

Très peu présent au T0, ce sous-thème n'émerge que chez la moitié des futur.es PE aux T1 et T2, suggérant ainsi que les contre-stéréotypes restent une voie peu investie dans les pratiques pédagogiques d'égalité, d'une part, et qu'ils demeurent complexes à identifier, notamment dans la littérature jeunesse, d'autre part. Ainsi, de manière marginale, le potentiel des contre-stéréotypes dans la remise en cause des stéréotypes est souligné dès le T0, particulièrement lorsqu'il s'agit d'infirmier la mauvaise réputation des filles en sport¹³⁷. Cette implication pédagogique se poursuit au T1. Les contre-stéréotypes deviennent un outil d'égalité et/ou de lutte contre les stéréotypes, et entrent en résonance avec le sous-thème **entre questionner et déconstruire**. En effet, ils favorisent l'ouverture des possibles et des habitudes¹³⁸. Le contre-stéréotype permet ainsi d'invalider ce qui sert de *lieu commun*, d'interroger la généralité du cas particulier érigé comme unique référence d'une catégorie particulière. Par ailleurs, l'intégration

¹³⁷ « Je le vois avec ma fille, des réflexions, voilà « Tu ne peux pas jouer tu es une fille ! », savoir répondre à ça et [...], montrer que par exemple [...] les françaises elles s'en sont mieux sorties que les garçons, voilà, donc savoir remettre les choses à leur place » (Gaëlle, T0).

¹³⁸ « Leur montrer que [...] une fille peut acheter un jeu vidéo, ça ne pose pas de problème [...], ce n'est pas choquant de voir ça, au contraire que ça devienne une habitude pour eux » (Jeanne, T1) et « Dire « Bah oui, mais il n'y a pas que ça au final, regardez, il y a des filles qui jouent au foot », on passe par des contre-exemples » (Morgane, T1).

des contre-stéréotypes dans les pratiques égalitaires n'est pas étrangère à la formation¹³⁹ et est d'autant plus travaillée dans les questions professionnelles axées sur l'égalité filles-garçons puisqu'il s'agit de l'inscrire dans les différentes stratégies de réduction des stéréotypes¹⁴⁰. Dans une autre perspective, la **mobilisation de contre-stéréotypes** illustre la manière dont les étudiant.es, au T1 toujours, se représentent l'héroïne de *Quand Lulu sera grande*, venant ainsi l'inscrire en opposition au personnage de *La princesse coquette* qui incarne **le stéréotype de la fille**. À ce titre, Lulu constitue le contre-stéréotype idéal en tant qu'elle allie des caractéristiques stéréotypiques de l'être des filles et des éléments contre-stéréotypiques liés au *faire*. En un sens, son apparence est suffisamment féminine pour qu'elle conserve son identité sexuée de fille, malgré les activités contre-stéréotypées dans lesquelles elle est engagée¹⁴¹. Par conséquent, lors des T1 et T2 ce matériel se prête volontiers à un travail sur les métiers, non sans lien avec les enjeux d'orientation, mais également dans une volonté d'objectiver le contre-stéréotype. À chaque temps, il s'agit de partir de l'album pour le confronter à la réalité, en proposant des profils de personnes investies dans des métiers contre-stéréotypés¹⁴². Nonobstant, le contre-stéréotype n'apparaît pas toujours comme une solution concluante aux T1 et T2. Alors que ses effets rebonds sont notifiés au T1¹⁴³, notamment du fait de sa trop grande proximité avec le stéréotype, il est également envisagé comme l'exception qui confirme la règle, au T2.

b. Un contre-stéréotype secondaire (n=12)

Ce sous-thème apporte une nuance aux éléments sous-thématisés dans la **mobilisation de contre-stéréotypes**. Au T0, **un contre-stéréotype secondaire** émerge face à *La princesse coquette*. Bien que l'héroïne alterne des tenues « coquettes » et « pratiques », elle n'incarne pas pour autant une voie de réflexion aux contre-stéréotypes¹⁴⁴. Parallèlement, si le caractère

¹³⁹ « En cours d'histoire [...] on faisait la différence entre les programmes de 2008 et ceux de [...] 2015 [...] et en fait au début [...] les femmes avaient disparu du programme [...] du coup ils ont rajouté [...] « Un marchand, une savante » voilà ils alternaient entre masculin-féminin au niveau des noms » (Morgane, T1).

¹⁴⁰ « J'ai bien aimé le tandem entre... des photos contre-stéréotypées et non stéréotypées » (Quoerentin, T1).

¹⁴¹ « Le contre-stéréotype peut-être un peu intelligent [...] dans le sens où la petite fille elle... garde son identité de fille, ce n'est pas parce qu'elle joue au foot qu'elle devient un garçon [...] parce que si on avait eu la petite fille short et t-shirt et cheveux courts, est-ce que les... élèves se seraient dit « Bah en fait, c'est un garçon manqué » ? » (Quoerentin, T1).

¹⁴² « On peut carrément montrer après des vidéos... de femmes qui font des métiers masculins [...] parce que là, du coup, ils savent que c'est de la fiction, que c'est un album, que c'est des dessins [...], essayer ensuite de relier aussi à des réalités » (Noémie, T1) et « Peut-être leur donner aussi des exemples... concrets, enfin, réels [...] en faisant intervenir des gens ou [...] leurs parents [...], il y a aussi des... papas ou des mamans qui font des métiers qui sont peut-être plus ou moins marqués comme étant féminins ou masculins » (Clara, T2).

¹⁴³ « C'est délicat de se dire « Bah tiens je vais enlever ce stéréotype et je vais mettre l'inverse » parce qu'au final on se rend compte que ça l'inverse, ça le renforce encore plus en fait » (Quoerentin, T1).

¹⁴⁴ « La maman... elle n'est pas dans le contre-stéréotype parce que ce n'est pas ça qui importe le plus je pense dans l'histoire, c'est vraiment le froid et le fait que bah même si ce n'est pas beau, ce n'est pas grave [...], on n'est pas non plus dans le « Ce n'est pas parce que tu es une fille que tu dois mettre du rose » » (Charlotte, T0).

inhabituel de l'histoire est relevé, le mot « contre-stéréotype » brille par son absence. Cette omission continue d'exister au T2, les formées privilégiant la notion de stéréotype pour penser l'album contre-stéréotypé¹⁴⁵. Ainsi, la notion de stéréotype structure le cadre de pensée, quand le contre-stéréotype peine à pénétrer le langage, l'univers représentationnel. En un sens, par son aspect plus consensuel, le stéréotype s'érige en mot clé de l'institution scolaire, quand le contre-stéréotype y est étranger. Enfin, en opposition à la **mobilisation de contre-stéréotypes**, le fait que l'apparence féminine de Lulu soit garante de son identité sexuée est controversé au T2¹⁴⁶.

c. Privilégier le neutre (n=5)

Privilégier le neutre constitue une pédagogie marginale aux T1 et T2, bien que propice à la déconstruction des stéréotypes. Si les contre-stéréotypes font parfois dissensus, le neutre reste une pratique à investir et à favoriser malgré sa complexité, reconnue aux 2 temps¹⁴⁷. Défini comme l'absence d'assignation sexuée, le neutre met la liberté individuelle en avant, simultanément qu'il invite les masterant.es à recourir à la catégorie supra-ordonnée¹⁴⁸. Cette préférence pour le neutre paraît s'ancrer dans la lignée des difficultés posées par la notion de différence, la diversité demeurant problématique. En effet, en se référant à quelque chose de plus objectif ou de non connoté, le neutre permettrait d'aller à l'encontre de la dichotomie entre les sexes¹⁴⁹.

EN RÉSUMÉ : *A contrario* des stéréotypes, les **contre-stéréotypes** restent en marge des pratiques pédagogiques et les **réflexions** qu'ils suscitent font dissensus. Leur **mobilisation** s'avère nécessaire, notamment pour lutter contre les stéréotypes, bien que leurs effets soient controversés. Moins connus que les stéréotypes, les contre-stéréotypes apparaissent, parfois, **secondaires**, amenant les futur.es PE à **privilégier le neutre**. Par ailleurs, les éléments discursifs viennent mettre en tension les deux héroïnes des albums contre-stéréotypés : quand

¹⁴⁵ « *La princesse coquette... ben il essaie un peu de sortir des clichés de la petite fille [...]. Celui d'après (Quand Lulu sera grande) je le trouve moins cliché vu qu'il [...] reprend [...] des thèmes un peu... clés de... quand on est une fille on peut faire ça, quand on est un garçon [...] on peut faire ça... mais en déconstruisant* » (Louise, T2).

¹⁴⁶ « *Mais comme s'il fallait, voilà, elle fait un... truc de garçon, mais quand même, il faut... qu'on voit que c'est une petite fille. Et que ça passe par le vestimentaire* » (Clara, T2).

¹⁴⁷ « *Faudrait aussi passer par... de la neutralité ce qui est vraiment compliqué à faire* » (Morgane, T1).

¹⁴⁸ « *Il y a juste un livre, si, que j'avais étudié, qui s'appelle Camille et justement, on ne sait pas si c'est une fille ou un garçon [...], il ou elle est neutre en fait, c'est juste un enfant et qui fait plein de choses... et justement, ça reste très neutre, très... comme je disais, c'est un pied d'égalité, bah... il ou elle fait ce qu'elle veut... c'est juste... faire ce qu'on aime, ce qu'on a envie de faire [...]. Je préfère parler de, oui, de neutralité, on est... humain avant tout, on est tous pareil* » (Morgane, T2).

¹⁴⁹ « *Créer ce catalogue... neutre [...] au lieu de... comment ? De les... différencier filles-garçons... ce serait plutôt... jeux de société, jeux en bois, jeux scientifiques... jeux d'imitation [...], des petites catégories qu'on aurait créées avec les enfants... qui seraient plus pertinentes que simplement filles-garçons* » (Chloé, T1) et « *Trouver une couleur, le vert pour tout le monde* » (Maude, T2).

la première s'érige en **stéréotype de la fille**, la deuxième est identifiée comme contre-stéréotypée.

4. Résumé du sixième chapitre

Les discours des futur.es PE, plus stables qu'évolutifs, illustrent la manière dont l'identité enseignante se consolide au fil de la formation, particulièrement lorsqu'il s'agit de penser les notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype. Concernant la première, ils et elles ont bien conscience du rôle de médiateur.trice qui leur incombe en matière d'égalité, malgré des **attitudes** paradoxales. En effet, si la revendication d'égalité émerge comme une composante du métier d'enseignant.e, portée à un niveau **individuel ou collectif**, les **freins et résistances** quant à son intégration en classe sont davantage évoqués au fil des entretiens. Dès lors, l'absence de savoirs pratiques rend l'égalité secondaire, simultanément que celle-ci serait surtout une problématique sociétale et/ou familiale. Par ailleurs, si **les manières de faire de l'égalité** sont abordées, celles-ci restent à l'état de discours. Que l'égalité soit inscrite dans une démarche **située** (e.g. en EMC) ou **quotidienne**, les interrogé.es privilégient une pédagogie de réaction, plus que de prévention, laissant entrevoir une appréhension sporadique de cette question. En ce sens, l'égalité est une affaire de *langage* qu'il convient de maîtriser au travers des différents **textes, théoriques** ou **injonctifs**, présentés au long de la formation. À cet égard, le cadre historico-législatif qui structure l'école et qui s'entrecroise aux droits des femmes, à la lutte contre les stéréotypes, aux inégalités et discriminations constituent des connaissances théoriques et prescriptives récurrentes. Nonobstant, en étant déconnectés d'enjeux didactiques et pédagogiques, ces savoirs peinent à être opérationnalisés. En outre, le caractère **protéiforme** de l'égalité est reconnu. En se posant **la question des différences**, le traitement identique devient la solution *miracle* et permettrait, *de facto*, de faire face à la diversité des élèves. Pour autant, ce principe de l'école républicaine paraît s'éloigner, parfois, des problématiques d'égalité filles-garçons, comme en témoigne **l'ancrage insidieux du genre** : les rapports sociaux de sexe demeurent des invisibles et/ou un objet de contestation. Parallèlement, alors que la **laïcité** est une question centrale, les PE en devenir peinent à s'en saisir professionnellement. L'égalité devient d'autant plus dilemmatique que la **mixité** est mise en **tension**. Bien que celle-ci incarne un **cadre**, elle est davantage appliquée qu'appropriée et s'avère parfois **secondaire**. Plus encore, les interrogé.es favorisent une approche **individualisante** de leurs élèves au détriment d'une réflexion orientée sur les appartenances catégorielles de sexe.

Relativement à la seconde notion, la formation permet de conscientiser **les stéréotypes en pratiques pédagogiques**, de les **questionner** et de les **déconstruire** auprès des élèves, simultanément qu'ils sont à **réfléchir** du côté enseignant. De nouveau, les formé.es clivent la

relation enseignant.es-parents, **l'école** faisant **face aux stéréotypes**, ces derniers étant intériorisés par des **élèves genrés** et leur **médiatisation**, assurée par la famille. Une fois encore, nous faisons face à des discours et pratiques injonctifs. C'est ainsi que des **personnages stéréotypés** sont identifiés, sans être réellement analysés. Quand la **figure du loup, l'archétype du docteur** et les **animaux sexués différenciés** sont seulement repérés, alors qu'ils sont issus d'un matériel stéréotypé, l'héroïne contre-stéréotypée incarne **le stéréotype de la fille** et se voit sanctionnée. Dès lors, la lutte contre les stéréotypes s'apparente davantage à une volonté idéologique (i.e. les condamner) qu'à un travail de décryptage. Cette affirmation gagne en sens si nous la mettons en perspective avec le caractère **polysémique** de la notion. Tantôt relevant d'une **généralisation déjà-là**, tantôt **interdépendant des préjugés et des discriminations**, le stéréotype est pris dans une acception sociocognitive, simultanément qu'il est un phénomène de la pensée sociale. Néanmoins, la seule **nomination** « stéréotype » serait **néfaste**, et bien que plurielles, ses définitions s'ancrent dans un registre négatif. Tour à tour, il est une contrainte, un déterminisme, un interdit ; en tant que préconception, il est une vision tronquée et infondée du monde, une étiquette que l'on a juste à poser, et devient le synonyme d'un manque de connaissance, voire d'un défaut d'éducation. Il est d'autant plus insidieux qu'il est inscrit dans la tradition, l'inconscient et constitue un réflexe.

Enfin, les contre-stéréotypes restent en marge des discours et les représentations qu'ils soulèvent se construisent en miroir de celles des stéréotypes. Dans cette perspective, ils favorisent l'ouverture des possibles, remettent en cause les habitudes, interrogent les lieux communs et leur généralisation. Cependant, bien que leur **mobilisation** soit prônée, notamment pour lutter contre les stéréotypes, ils peinent à être identifiés et, par conséquent, restent **secondaires**, d'autant que leurs effets font débat. En effet, soit ils réactivent le stéréotype, soit ils ne peuvent s'ériger qu'en exception, amenant les futur.es PE à **privilégier le neutre**.

En conclusion, si l'égalité et la lutte contre les stéréotypes sont intégrées aux discours et laissent entrevoir ce qui fonde l'idéologie enseignante, ces volontés restent étrangères aux pratiques pédagogiques, et le contre-stéréotype en constitue un exemple.

Avec 174 occurrences, le mot *égalité*¹⁵¹ est le plus utilisé au sein des trois focus groups. Plus encore, *l'égalité* figure comme *valeur* (54 oc.) de la *République* (18 oc.) la plus discutée comparativement à celle de *liberté* (49 oc.), de *laïcité* (28 oc.) et de *fraternité* (23 oc.), et qui sont toutes évoquées dans le référentiel de *compétence* (28 oc.), qui incarnait d'ailleurs notre premier support. Par opposition, nous retrouvons les termes *chose* (115 oc.), *truc* (51 oc.) et *sujet*, qui s'inscrivent dans un registre de l'abstrait. Les verbes d'action *aller* (159 oc.), *voir* (147 oc.) et *penser* (123 oc.) s'illustrent par leur prégnance et ont la particularité de communiquer des façons d'être et/ou d'agir. Dans la même perspective, les locutions du *coup* (89 oc.) et d'*accord* (31 oc.), ainsi que les adverbes *vraiment* (76 oc.), *forcément* (30 oc.), *finale* (28 oc.) et *justement* (27 oc.) viennent ponctuer le discours des formé.es et marquent une volonté de « faire consensus ». Les PE en devenir recourent à un champ lexical lié à *l'école* (64 oc.), comme en témoignent les lexèmes *élève* (71 oc.), *enseignant* (63 oc.), *parent* (50 oc.), *enfant* (46 oc.), *classe* (35 oc.) et *prof* (29 oc.). Les discussions s'axent également autour des *filles* (52 oc.) et des *garçons* (35 oc.), et nous pouvons ainsi comprendre que *l'égalité* dont il est question n'est pas sans lien avec celle des sexes. Enfin, les mots les plus lisibles, et donc les plus redondants, ne sont pas sans nous rappeler ceux utilisés dans nos derniers supports. Nous faisons ainsi face aux mots clés de l'histoire à continuer, tels que *poulet* (43 oc.), *mayonnaise* (35 oc.), *télé* (26 oc.), *cambricoleur* (17 oc.) et *neutraliser* (16 oc.). Le deuxième support, qui comprenait des extraits d'entretiens individuels recueillis au T0, semble également porteur de discussions puisque nous retrouvons les termes *différence* (42 oc.), *important* (37 oc.), *problème* (27 oc.), *monde* (26 oc.), *situation* (25 oc.), *quotidien* (25 oc.), *conséquence* (23 oc.), *différenciation* (21 oc.) et *pointer* (15 oc.). Dès lors, les mots les plus redondants sont fortement liés aux trois supports introduits dans les focus groups, mais nous ignorons encore la manière dont ils sont saisis par les participant.es. La méthode Reinert nous permettant d'appréhender plus finement l'organisation du discours des masterant.es, il convient désormais de nous y intéresser.

2. À la particularité des classes lexicales

Sur les 769 segments de texte, 82,05% ont été classés et le dendrogramme suivant a été obtenu à partir de la CDH¹⁵². La thématization, opérée après l'étude approfondie des concordanciers des mots les plus significatifs, a permis de nommer l'ensemble des classes lexicales présentes ainsi que les embranchements.

¹⁵¹ L'italique est utilisé pour les mots particulièrement saillants du corpus et pour les mots significatifs des classes.

¹⁵² Pour des raisons d'esthétisme et de lisibilité, le dendrogramme a été réédité sur un logiciel de traitement de texte. Pour sa forme initiale, cf. Annexes 10.

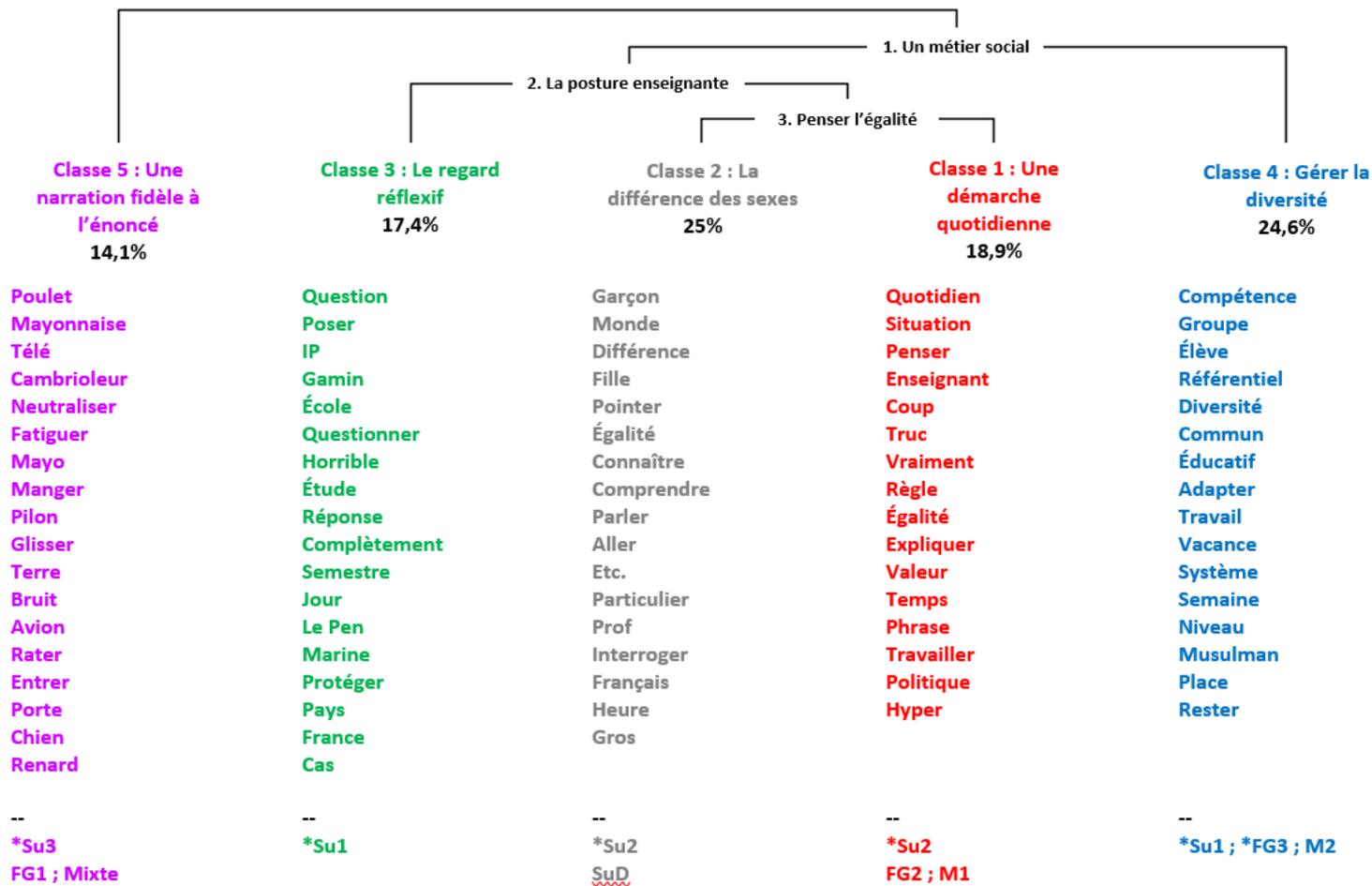


Figure 5. Dendrogramme des focus groups : partition et indication de la taille du discours, thèmes, mots spécifiques et variables illustratives

Une première remarque peut être faite quant à l'agencement des cinq classes obtenues : alors que les quatre premières classes s'articulent entre elles, la classe 5 se trouve isolée du reste. Dans la même perspective, les trois premières classes font « bloc », et les classes 2 et 1 entretiennent un lien particulier entre elles, quand la classe 4 paraît quelque peu déconnectée des autres. Nous pouvons également notifier ici l'effet de nos supports. En effet, le support 2 paraît jouer un rôle considérable dans l'établissement des classes 2 et 1, et les classes 3 et 4 se fondent à partir du support 1. Ainsi, les deux premiers supports entretiennent un lien certain et façonnent le premier embranchement, un **métier social** (cl. 3, 2, 1 et 4), qui se ramifie à travers une réflexion portée autour de **la posture enseignante** (cl. 3, 2 et 1) et, plus spécifiquement, autour de la nécessité de **penser l'égalité** (cl.2 et 1). À l'inverse, la classe 5, **une narration fidèle à l'énoncé**, émerge à la suite de la présentation du troisième support. Plus encore, l'organisation du discours se veut asymétrique puisque les quatre premières classes représentent 85,9% du corpus, et la classe 5, seulement 14,1% ; ce qui atteste ainsi de l'interdépendance des deux premiers supports (i.e. extrait du référentiel de compétence de 2013

et des discours des entretenu.es recueillis au T0) et de l'indépendance du dernier (i.e. la suite d'histoire). Ceci devient d'autant plus visible sur l'AFC ci-dessous.

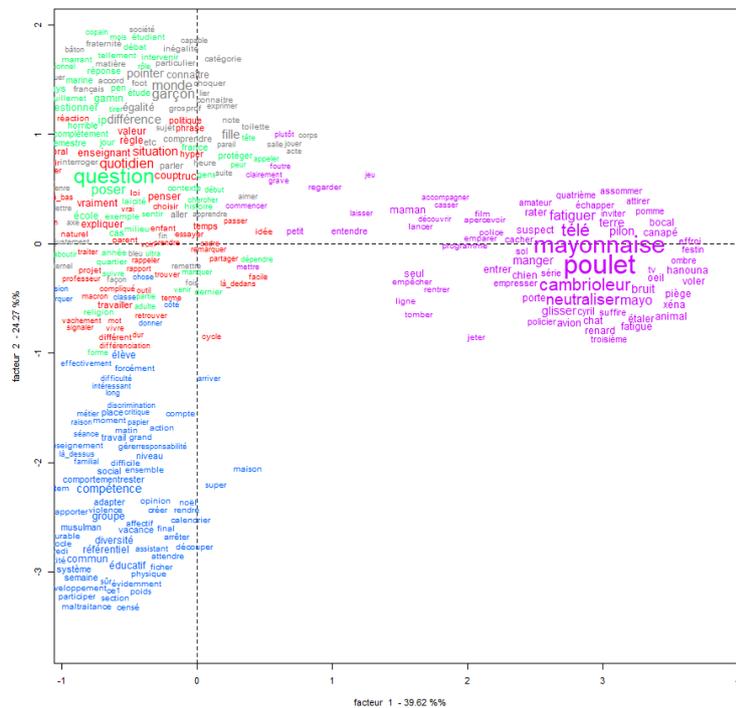


Figure 6. AFC des variables actives (focus groups)

Par ailleurs, nous relevons la saillance du « type » de focus groups (i.e. M1, M2, mixte) dans l'élaboration des classes, où chacune est reliée à un support particulier. En ce sens, les discours des M1, articulés au support 2, se centrent autour d'une **démarche quotidienne** (cl. 2), le support 1 fait émerger, chez les M2, une réflexion autour de l'injonction de **gérer la diversité** (cl. 4) et **une narration fidèle à l'énoncé** (cl. 5) représente particulièrement l'appréhension du support 3 par le focus group mixte.

Nous proposons désormais de nous intéresser au contenu des classes afin d'appréhender en détail la manière dont les focus groups se sont saisis des supports présentés, dont ils les ont discutés, et le sens qu'ils leur ont accordé. Ce faisant, nous éclaircirons les préoccupations propres à chaque focus group.

2.1. Un métier social (85,9%)

a. La posture enseignante (cl. 3, 2 et 1)

Le regard réflexif (cl. 3)

Cette classe¹⁵³ (17,4% des segments de texte classés), particulièrement élaborée à partir de l'extrait du BO de 2013, traduit le **regard réflexif** qu'ont les formé.es sur le référentiel de compétences, et plus largement sur leur métier. Ils et elles font mention des sujets qui leur *posent question*, tels que l'information préoccupante (*IP*) et la *laïcité*. Par conséquent, c'est bien la dimension sociale qui est au cœur des discussions. Les points « faire partager les valeurs de la République » et « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » qui figurent sur l'extrait du BO présenté entrent alors en résonance avec leur expérience universitaire et professionnelle, comme en témoigne la présence des mots *étude*, *semestre* et *jour*. Relativement à l'*IP*, nous saisissons que le positionnement de l'*école* vis-à-vis des violences familiales émerge comme préoccupation centrale : s'il en va de la sécurité des *gamins*, de faire face à la complexité des *cas*, à entendre des *milieux* et *contextes* de vie, l'*IP* ne vient pas *protéger* l'enfant, mais plutôt assurer une protection de l'enseignant.e et de l'*école*¹⁵⁴. La *religion* vient également les *questionner* dans leurs pratiques puisque les masterant.es appréhendent, collectivement, les *réponses* qu'ils et elles peuvent fournir aux élèves lorsqu'il s'agit de questions sociales vives. Plus encore, la *laïcité* est au cœur des interrogations et, simultanément qu'un flou apparaît quant à sa définition¹⁵⁵, nous comprenons que le positionnement de l'*école*, comme institution, demeure ambigu, le calendrier scolaire portant le sceau de la culture catholique¹⁵⁶, et variable selon les *écoles*, celles-ci incarnant ici un lieu dépendant de son *milieu*¹⁵⁷. Les étudiant.es évoquent également les variations qui existent dans le système scolaire européen et, ce faisant, pensent les différences



Figure 7. Nuage de mots de la classe 3 (focus groups)

¹⁵³ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 10 .

¹⁵⁴ « C'est horrible en tant qu'enseignant de voir que, ouais, tu as fait ton IP, tu t'es entre guillemets protégé, mais en fait, tu fais plus une IP pour te protéger toi que pour protéger le gamin quoi » (FG3, M2).

¹⁵⁵ « La définition de la laïcité, etc., quand même ça, moi, ça m'a posé des questions » (FG2, M1).

¹⁵⁶ « Je sais quand même qu'historiquement la France était plutôt... catholique [...] dans son histoire [...] et que l'école, même si elle est laïque, son calendrier est quand même basé sur le calendrier grégorien qui est, lui, catholique » (FG1, mixte).

¹⁵⁷ « Moi j'étais dans les hauteurs vers des banlieues le semestre dernier puis je suis allé à l'étranger, et du coup dans le pays où j'étais, la laïcité on ne se pose même pas la question parce que là-bas en fait [...] l'école est orthodoxe » (FG1, mixte).

qui existent entre la *France* et les *pays voisins*¹⁵⁸. Cette inscription de *l'école* dans un espace spécifique *pose* d'autant plus *question* qu'elle est tributaire du gouvernement en place. À ce titre, les élections présidentielles de 2017, temps des focus groups, occupent les discours et les formé.es qui, en imaginant les résultats du scrutin, projettent la nomination de *Marine Le Pen* et débattent des répercussions possibles¹⁵⁹. *De facto*, le métier d'enseignant.e est discuté dans ses dimensions sociale et politique.

Penser l'égalité (cl. 2 et 1)

Cet embranchement, qui rassemble les classes 2 et 1, prend sens à partir des débats qui ont eu lieu lors de l'introduction du support 2, c'est-à-dire des extraits d'entretiens recueillis au T0 axés spécifiquement sur la thématique de l'égalité. Si la classe 2 paraît représenter les discours de l'ensemble des focus groups, la classe 1 est plus spécifique au focus group des M1.

La différence des sexes (cl. 2)

Avec 25,04% de segments de textes classés, **la différence des sexes**¹⁶⁰ est la classe la plus importante de notre corpus et offre un premier éclairage de la façon qu'ont les étudiant.es de **penser l'égalité**, étayée par la mise en tension de deux extraits, à savoir « ce n'est pas un problème aujourd'hui, il y a une égalité entre tout le monde et je ne pense pas qu'il faut qu'on aille trop pointer cette différence que nous on a pu connaître » et « l'égalité, ça c'est un sujet très important ». *Ipsa facto*, la significativité des termes *monde*, *différence*, *pointer*, *égalité*, *connaître*, *aller*, *problème*, *sujet* et *important* ne nous surprend pas. Pour autant, les contextes énonciatifs dans lesquels ils sont pris viennent leur donner une coloration particulière. En effet, lors du support 2, les participant.es devaient indiquer, ensemble et pour chaque extrait, les locuteurs possibles (i.e. parole d'enseignant.e, de parents ou autres). Pour mieux saisir les logiques d'attribution, nous choisissons de nous intéresser davantage au lexique le plus saillant (i.e. *monde*, *différence*, *pointer*, *connaître*). Ici, les étudiant.es évoquent la dimension expérientielle d'un tel discours : le fait de ne pas *pointer* des *différences* que le ou la locuteur.trice a pu *connaître* vient exprimer le vécu d'une personne qui appartiendrait à une



Figure 8. Nuage de mots de la classe 2 (focus groups)

¹⁵⁸ «Oui c'est les pays qui sont différents, mais c'est vrai que, parfois, il faudrait revoir la relation élèves-enseignants, je suis assez d'accord, j'étais dans un pays nordique l'année dernière et... j'appelais mes profs par leurs prénoms et on discutait pendant tout le cours » (FG2, M1).

¹⁵⁹ « Si Marine Le Pen elle est élue, ces valeurs-là dont on parle elles sont tellement inscrites dans la loi, dans la constitution, etc., que de toute manière, elle ne pourrait pas les modifier... » (FG2, M1).

¹⁶⁰ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 9 .

autre génération, la citation sous-tendant l'idée d'une évolution sociétale sur cette question, où les *différences* seraient désormais acceptées¹⁶¹. Loin de partager une telle opinion, les formé.es vont attribuer cet extrait à un parent et, ce faisant, mettent les enseignant.es à distance. La relation parents-enseignant.e est alors pensée en opposition, voire en contradiction¹⁶². Ce clivage devient d'autant plus prégnant qu'une telle phrase met en jeu une volonté de nier et de taire les *différences*, parallèlement qu'elle implique un refus de se confronter au passé quand il demeure, pourtant, impliqué dans le présent. En d'autres termes, les masterant.es voient dans cette affirmation l'absence de regard réflexif pour éclairer les problématiques actuelles de la diversité¹⁶³, qui se matérialisent en *inégalités*. Par ailleurs, nous avons affaire à un enjeu de nomination qui rend l'énoncé d'autant plus paradoxal : bien que les *différences* existent, celles-ci ne deviendraient réelles que dès lors qu'elles sont nommées¹⁶⁴. Parallèlement, et alors même qu'aucun indicateur n'est donné, la locution « tout le monde » étant générale, la réflexion des futur.es PE s'oriente plus spécifiquement sur les questions d'égalité et de *différence garçons-filles*, et engage les mots *interroger, français, matière, toilette, foot, catégorie, note et parole*. Les savoirs théoriques et pratiques mobilisés se centrent sur les interactions différenciées et leur régulation¹⁶⁵. Nous assistons alors à la mise en tension entre le traitement différencié des élèves

¹⁶¹ « C'est quelqu'un qui a vu une différence, je pense, très nette entre la société qu'on a aujourd'hui qui... semble égalitaire, même si forcément il y a des choses... et la société qu'il y avait [...], que cette personne a connue et qui, pour le coup... montrait les différences et prouvait que l'égalité n'était pas... viable on va dire, à cause de ces différences » (FG1, mixte).

¹⁶² « P5 : « Il y a une égalité entre tout le monde et je ne pense pas qu'il faut qu'on aille trop pointer cette différence que nous on a pu connaître »... – P3 : Ça c'est les parents, ouais ! – P2 : Ça c'est les parents ! » (FG2, M1) et « P3 : Non, mais tu vois le « Ce n'est pas un problème aujourd'hui il y a une égalité entre tout le monde », tu vois, moi, par exemple je n'envisage pas qu'un enseignant puisse dire ça. – P4 : Non, ouais ! – P3 : Parce qu'il y a trop d'inégalités au quotidien... dans ce qu'on vit et je pense même que, sans le vouloir, on en génère de l'inégalité » (FG3, M2).

¹⁶³ « « Je ne pense pas qu'il faut qu'on aille pointer cette différence que nous on a pu connaître » c'est-à-dire « Ne regardons pas trop le passé pour bien pas comprendre le présent quoi » ! C'est... (rires), elle me, enfin voilà, je suis complètement en désaccord avec... cette... petite citation » (FG2, M1).

¹⁶⁴ « Voilà et puis surtout, il ne faudrait pas trop qu'on y aille, pointer en fait, parce que finalement... parler des choses qui dérangent un peu, est-ce que ce ne serait pas pire que si on les camouflait bien sous le tapis ? » (FG3, M2).

¹⁶⁵ « Il y a des enseignants systématiquement... n'importe quelle matière... soit ils interrogent automatiquement, soit il y a un bâton de parole, mais les prises de parole ne peuvent se faire que de manière alternative filles, garçons, garçons, filles, filles, garçons et ainsi de suite [...], on sait bien qu'il y a une grosse différence... par exemple en maths, qu'il y a une proportion plus importante de garçons qui sont interrogés, qu'en français, il y a une proportion plus importante de filles qui sont interrogées » (FG2, M1).

et le rôle de garant.es de l'égalité qui incombe aux enseignant.es, qui se matérialise notamment par l'application d'une règle commune à tout le monde¹⁶⁶. Alors que les participant.es invoquent l'intériorisation des différences entre sexes par les élèves, ils et elles participent au maintien d'une telle binarité¹⁶⁷, en même temps qu'ils et elles approuvent la phrase « l'égalité, ça c'est un sujet très important », faisant de l'égalité une valeur plus centrale que celle de fraternité¹⁶⁸. À cet égard, lors de la suite d'histoire qu'ils et elles devaient penser, ils et elles veillent au sexe attribué au personnage : si les 2 premiers focus groups privilégient un personnage fille, du fait de leur absence dans la littérature jeunesse, les participantes du focus group 3 lui assignent le sexe de garçon¹⁶⁹, justifié par la non-mixité de leur groupe. Enfin, l'assignation d'un locuteur aux extraits demeure un exercice complexe et les PE en devenir se réfèrent au « parler » employé dans les citations afin de comprendre l'idée sous-jacente¹⁷⁰.

Une démarche quotidienne (cl. 1)

Si le fait de **penser l'égalité** s'établit en réfléchissant la **différence des sexes**, adjoignant les notions d'égalité et de différence, **une démarche quotidienne**¹⁷¹ (18,86% des segments de texte classés) contient un versant pragmatique quant au traitement de l'égalité en classe, notamment pour le groupe de M1 (i.e. FG2). La prégnance des mots *quotidien*, *situation*, *penser*, (du) *coup*, *truc*, *vraiment*, *égalité* et *travailler* correspond aux extraits particulièrement discutés,

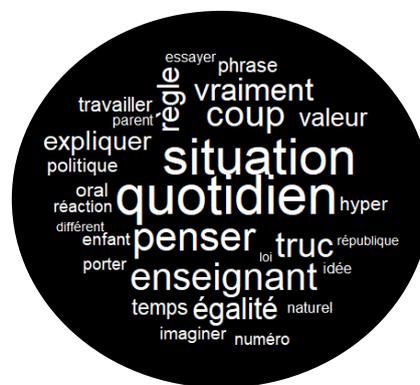


Figure 9. Nuage de mots de la classe 1 (focus groups)

à savoir : « l'égalité c'est vraiment un truc qui se travaille au quotidien », « l'égalité, ça c'est un sujet très important » et « mais du coup je pense qu'il y a des situations c'est un peu faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi ». Par conséquent, cette classe rend compte du positionnement des étudiant.es vis-à-vis de la manière de traiter l'égalité. À cet égard, l'égalité

¹⁶⁶ « De gérer la classe, d'interagir avec les élèves en assurant, en étant finalement gageure de cette égalité dans la manière dont je vais organiser, bah les apprentissages, mais aussi... comment je vais traiter les élèves pour que chacun... bah, sente qu'il n'y ait pas de différence entre eux » (FG3, M2) et « « Je veux ci et maintenant – Bah non ce n'est pas ça, c'est pareil pour tout le monde, j'ai dit « Non » aux autres, je te dis « Non » à toi, c'est... tu comptes, mais tu comptes pas plus ni moins » » (FG3, M2).

¹⁶⁷ « Les modes de pensée qui sont déjà, très simplement entre les filles et les garçons qu'il y a une différence » (FG1, mixte).

¹⁶⁸ « Moi je suis en REP, clairement la fraternité ce n'est pas notre principal axe du côté enseignant, on est plus déjà sur l'égalité » (FG1, mixte).

¹⁶⁹ « P2 : Alors choisissons. C'est un garçon ou c'est une fille ? – P5 : Une fille ! Parce qu'il y a beaucoup trop de garçons dans la littérature ! » (FG1, mixte) et « Un garçon parce qu'il n'y a pas de garçon dans le groupe » (FG3, M2).

¹⁷⁰ « L'égalité, et encore ! Mais s'ils [ndlr les parents] en parlent quoi ! Tu vois, je ne sais pas si c'est dans leurs préoccupations » (FG3, M2) et « Mais par contre je me demande même si ça ne pourrait pas être, si ce n'est pas une parole de prof ! » (FG1, mixte).

¹⁷¹ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 9 .

devient un objet tensionnel. Si en premier lieu nous retrouvons l'opposition *parents-enseignant.es*¹⁷², où l'*égalité* serait une *valeur* portée par le corps *enseignant* bien loin des intérêts parentaux, il s'avère que la tension *quotidien/situation* amène les futur.es PE à *penser* que le caractère obligatoire de l'*égalité* viendrait annuler ses effets¹⁷³. Ce faisant, l'injonction de l'*égalité* paraît problématique au sein même de l'Éducation nationale, les *enseignant.es* étant soit désarmés, soit résistants à son intégration dans la classe¹⁷⁴. Plus encore, son statut de *valeur* la rend inhérente au métier d'*enseignant.e*, elle est portée automatiquement au *quotidien*, en même temps que le référentiel de compétences viendrait lui assurer un cadre¹⁷⁵. En effet, l'insistance des *politiques* sur l'importance de l'*égalité* vient directement situer les *enseignant.es* comme acteurs et actrices de la loi¹⁷⁶, bien que les façons d'envisager cette *valeur* diffèrent selon le groupe en question. En outre, les formés.es définissent l'*égalité* comme une *règle* de vie de classe, en même temps qu'ils et elles se questionnent sur le besoin, et la manière, de *expliquer* aux élèves¹⁷⁷. *Ipsa facto*, l'*égalité* se trouve prise dans une contradiction : à la fois naturelle et relevant d'une culture spécifique, celle de l'Éducation nationale, qui se *travaille* au fil du *temps*. Enfin, à l'instar de la classe 2, les masterant.es reconnaissent la complexité d'assigner un locuteur précis aux citations, d'autant qu'ils et elles pensent faire face à des *phrases* énoncées *oralement*. Pour résoudre une telle énigme, les étudiant.es recherchent des indices syntaxiques, assumant par là même un langage spécifique à chaque groupe, et distancient les *enseignant.es*

¹⁷² « Même le sujet de l'égalité, tu vois, moi je pense qu'il y a des parents, ils n'ont jamais ça, hein, comme préoccupation au quotidien, ils ne réfléchissent jamais s'il y a une égalité ou pas dans la classe quoi » (FG3, M2).

¹⁷³ « P5 : Après il y a besoin je pense de faire [...] des séances si vraiment le problème ne s'est pas dissipé, mais après [...] – P4 : Oui c'est au quotidien » (FG1, mixte) et « Pour qu'elle soit assimilée je pense qu'il faut qu'elle soit comprise quoi... et pas forcément imposable, imposée, parce que... parce que ça ne deviendrait plus une égalité je pense, mais... elle n'est égalité que si elle... est vraiment... oui, comprise, digérée, c'est ça » (FG2, M1).

¹⁷⁴ « Ok alors moi j'ai « Mais du coup je pense qu'il y a des situations c'est un peu faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi » et je trouve qu'elle montre bien cette phrase la difficulté qu'on a justement en tant qu'enseignant, futur enseignant de... comment on s'empare de ces valeurs, est-ce que c'est quelque chose [...] justement, faire de l'égalité pour faire de l'égalité, ou est-ce que c'est, enfin, et qu'on a du mal à se positionner [...], moi je ne crois pas, je crois que, c'est un fait... dans l'Éducation nationale... on ne sait pas trop comment discuter et s'emparer de ces valeurs » (FG1, mixte) et « P4 : On met 3 enseignants ? – P3 : C'est un peu... – P2 : C'est en réaction à une mauvaise directive un truc du genre ABCD de l'égalité » (FG2, M1).

¹⁷⁵ « C'est vraiment cette idée des valeurs de la République, je pense qu'en plus en tant qu'enseignant, enfin quand on décide d'être prof, c'est souvent qu'on a des, qu'on veut rentrer dans la fonction publique quoi, les valeurs de la République, les grands idéaux de... d'égalité » (FG2, M1) et « P4 : On ne l'a [ndlr le référentiel de compétences] pas toujours sous la main... – P3 : Non, moi je pense que c'est vraiment un cadre dans lequel tu dois évoluer pour qu'au fur et à mesure ce soit vraiment ta posture quotidienne... qui réponde en fait à ces valeurs » (FG3, M2).

¹⁷⁶ « Il y a vraiment le côté on est acteurs quoi, il y a la loi et il y a ce que font les acteurs » (FG2, M1).

¹⁷⁷ « Mais est-ce que c'est quelque chose qu'on va expliquer l'égalité ou est-ce qu'on l'impose ? » (FG2, M1).

des autres catégories en affirmant leur identité commune, d'autant plus marquée par un idiome partagé¹⁷⁸.

Finalement, sur 6 extraits, 4 (ceux avec un astérisque dans le tableau ci-dessous) font particulièrement débat et se distinguent par leur prégnance au sein des classes 2 et 1. Si les citations liées à la différenciation et au *travail quotidien* sont attribuées, unanimement aux *enseignant.es*, celles qui se réfèrent à l'importance de l'égalité et aux questions de *différences* font également l'unanimité : elles ne relèvent ni d'une pensée, ni d'un *parler enseignant*. Quant à la phrase « mais coup je pense qu'il y a des situations c'est un peu faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi », celle-ci est particulièrement dilemmatique en tant qu'elle oscille entre les *enseignant.es* et les parents, voire la catégorie « autres », le focus group 1 ne réussissant pas à lui assigner un groupe précis.

Extraits	Enseignant.es	Parents	Autres
« L'égalité, ça c'est un sujet très important »*		FG3	FG1 FG2
« Et ce qui peut être utile c'est que l'égalité, souvent, c'est dans la différenciation, voilà »	FG1 FG2 FG3		
« Mais du coup je pense qu'il y a des situations c'est un peu faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi »*	FG1 FG2	FG1 FG3	FG1
« L'égalité c'est vraiment un truc qui se travaille au quotidien »*	FG1 FG2 FG3		
« Pour moi l'égalité au final c'est qu'une conséquence de la liberté »	FG3		FG1 FG2
« Ce n'est pas un problème, aujourd'hui il y a une égalité entre tout le monde et je ne pense pas qu'il faut qu'on aille trop pointer cette différence que nous on a pu connaître »*		FG1 FG2	FG3

Tableau 13. Assignation des extraits à un locuteur selon le focus group (support 2)

¹⁷⁸ « Tu verrais un enseignant dire ça ? » (FG3, M2).

b. Gérer la diversité (cl. 4)

Avec 24,56% de segments de texte classés, **gérer la diversité**¹⁷⁹ constitue une des classes les plus importantes de notre corpus. Construite en miroir de **la posture enseignante**, la classe 4 entretient des liens avec la 3 puisqu'elle s'établit principalement à partir du support 1. Le *référentiel de compétences* est ainsi rapidement identifié comme tel par les trois focus groups et vient servir de cadre aux échanges, notamment l'item « prendre en compte la diversité des élèves :

adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ». Plus encore, nous pouvons d'ores et déjà souligner que si la manière de traiter l'égalité en classe est une préoccupation des M1, la *diversité* est particulièrement centrale dans les discours des M2 (FG3). En outre, le fait que cette classe soit isolée des précédentes peut tenir du fait qu'elle s'éloigne de la dimension idéologique du métier, i.e. les idéaux et règles de conduite propres au corps enseignant, pour approcher un versant davantage didactique¹⁸⁰. Il s'agit ici de parler concrètement de la gestion de la *diversité* et des mises en *place* possibles au sein du *système éducatif*. Considérant le besoin d'*adapter* leur enseignement aux *élèves*, les PE en devenir interrogent d'abord la notion de *diversité*, celle-ci étant polysémique dans ses modes d'expression. En premier lieu elle recouvre les différences de *niveau* et engage l'acquisition du socle *commun* par l'ensemble des *élèves*, amenant les masterant.es à évoquer le *travail en groupe*. L'espace classe met ainsi au jour la tension individu-*groupe*¹⁸¹ et la manière dont les deux doivent se conjuguer, notamment dans l'acquisition des connaissances et dans le vivre ensemble¹⁸², celui-ci reposant sur la coopération. En deuxième lieu, la *diversité* se manifeste dans des questions de *mixité sociale*¹⁸³, ciblant plus spécifiquement les *musulmans* et la période des



Figure 10. Nuage de mots de la classe 4 (focus groups)

¹⁷⁹ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 14 .

¹⁸⁰ « Je trouve que cet item, donc « prendre en compte la diversité des élèves » se détache un peu des autres compétences parce que, par exemple, ça, c'est un aspect vachement didactique, c'est comment je fais de la différenciation en classe ? » (FG3, M2).

¹⁸¹ « Mais je trouve que le travail en groupe c'est... compliqué, moi j'ai des CE1-CE2 [...], ils sont dans l'individuel pur et dur » (FG3, M2).

¹⁸² « Ce qui compte c'est le résultat du travail, ils ont un travail de groupe où ils ont tous participé [...] d'une manière différente » (FG3, M2) et « Rappelez-vous, quand on travaille en groupe, on doit prendre des décisions ensemble, mais il faut que chacun sache exactement ce qu'il doit faire, quelle est sa place dans le groupe » (FG3, M2).

¹⁸³ « Tu as des enfants qui vivent dans des... foyers, des familles monoparentales... qui ont subi des accidents de vie, d'autres qui... au contraire, bah voilà, qui ont plus de chance et tout va bien, il y a une mixité... sociale... ou pas d'ailleurs [...], pour moi la diversité c'est vraiment ça [...]. Est-ce que la religion, elle est importante dans le cercle familial ? » (FG3, M2).

vacances de Noël¹⁸⁴, faisant ainsi largement écho aux enjeux de laïcité discutés dans la classe 3. Enfin, le fait que l'enseignement du *développement durable* soit mentionné assoit la dimension didactique de cette classe en tant qu'il s'agit, pour les formé.es, de s'interroger sur la manière d'intégrer une telle thématique au sein de la classe¹⁸⁵.

EN RÉSUMÉ : Lors des focus groups, les participant.es donnent une coloration particulière à l'enseignement, à savoir qu'il s'apparente à un **métier social** (85,9%). Force est de constater que les discussions s'orientent largement sur **la posture enseignante** (61,3%) et, plus particulièrement, sur la manière de **penser l'égalité** (43,9%). Ainsi, les trois premières classes viennent interroger le positionnement des futur.es PE vis-à-vis des questions sociales auxquelles ils et elles font face et qui, simultanément, se trouvent inscrites dans leur éthique professionnelle, les amenant à développer un **regard réflexif** (cl. 3). Plus précisément, cette classe lexicale met au jour l'importance, ou l'actualité, accordée aux violences – notamment familiales – et à la laïcité. Concernant l'égalité, celle-ci est pensée à travers **la différence des sexes** (cl. 2), liant *de facto* l'égalité et la différence, et érigeant l'égalité filles-garçons comme préoccupation centrale¹⁸⁶. Parallèlement, les masterant.es inscrivent l'égalité dans **une démarche quotidienne** (cl. 1) de classe. Dès lors, les idéaux de L'Éducation nationale sont au cœur des discours et nous pouvons y percevoir une manière pour les PE en devenir d'affirmer leur identité enseignante. Bien que **gérer la diversité** (cl. 4) s'intègre à la dimension sociale du métier, cette classe recouvre un aspect plus didactique : il ne s'agit plus de porter un discours institutionnel, mais d'échanger concrètement sur les questions soulevées par la pluralité des élèves. Par ailleurs, si la mixité sociale se dessine en filigrane, elle devient d'autant plus vive qu'elle se réfère plus spécifiquement à des enjeux de religion, faisant de la laïcité une thématique centrale.

¹⁸⁴ « P1 : Et par exemple, question pour... Noël, la période de Noël tu as géré ça comment ? Parce que je pense que la mixité sociale, par rapport à la laïcité ça pose... – P6 : Bah, j'ai beaucoup d'élèves de confession musulmane qui m'ont demandé, par exemple « Mais pourquoi les vacances de Noël c'est Noël, alors que pour moi, ce n'est pas une fête ? » (FG1, mixte).

¹⁸⁵ « Par exemple « éducation au développement durable », tu n'es pas forcément, enfin, moi, avec mes élèves de moyenne section, je n'ai pas forcément une séance ou une séquence là-dessus, mais [...]. On va trier le papier » (FG3, M2).

¹⁸⁶ En effet, rappelons ici que les extraits présentés ne faisaient nulle mention de l'égalité en question.

2.2. Une narration fidèle à l'énoncé (cl. 5)

Cette classe lexicale¹⁸⁷ (14,1% des segments de texte classés), qui figure en marge des classes présentées jusqu'ici, vient nous renseigner sur le lexique utilisé lors du dernier support introduit et qui consistait en la réalisation d'une suite d'histoire. Le fait que le groupe mêlant des M1 et M2 (FG1) s'empare de cet exercice vient les mettre à distance des préoccupations spécifiques à chaque niveau (i.e. l'égalité pour les M1 et la diversité pour les M2). **Une narration fidèle à**

l'énoncé rend compte de la proximité entretenue entre le vocable mis en scène dans le résumé et celui employé par les formé.es, comme l'illustrent la saillance des mots *poulet*, *mayonnaise/mayo*, *télé*, *cambricoleur*, *neutraliser*, *fatiguer*, *seul* et *amateur*. Si les éléments de « décors » font l'objet de quelques ajouts (e.g. *pomme de terre*, *pilon de poulet*, *canapé*), les actions des personnages ne manquent pas et se caractérisent par leur aspect *pacifique*¹⁸⁸, laissant supposer un effet de sexe du personnage. En effet, rappelons que les deux premiers focus groups ont choisi de mettre en scène une *petite* fille, quand le troisième opte pour un garçon. À cet égard, le focus group 3 imagine le garçon devant son film *favori* de *super-héros*, quand les deux autres groupes d'étudiant.es projettent l'héroïne dans un univers genré : les *cambricoleurs* appartiennent au monde animal (e.g. *chien*, *renard*, *chat* et *loup*), non sans lien avec un référentiel enfantin, et le focus group 2, bien qu'utilisant le nom connoté de *Xena*¹⁸⁹, ne dénote pas quant aux verbes d'action mobilisés¹⁹⁰. Dans cette perspective, l'héroïne va *manger*, *étaler* (de la *mayonnaise* par *terre*, sur le *sol*), *entendre* (des *bruits suspects*), *filmer*, *attirer* (devant la *TV*), *échapper* (son *bocal* de *mayonnaise*), *cacher*, *inviter* (les *cambricoleurs* à se joindre à elle). Plus encore, l'enjeu n'est plus tant de *neutraliser* les *cambricoleurs* que d'*empêcher* le cambriolage¹⁹¹. Dans la même lignée, les *cambricoleurs* sont inoffensifs : ils *tombent* dans les *pièges tendus* par la fille, ils *glissent*, *s'endorment*, *s'assomment*, *s'empressent* de *manger* la nourriture, parsemée de *somnifère*. La seule émotion mentionnée est le fait que l'héroïne soit *saisie d'effroi*. Ces différentes scènes deviennent d'autant plus genrées qu'elles sont mises en



Figure 11. Nuage de mots de la classe 5 (focus groups)

¹⁸⁷ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 27 .

¹⁸⁸ « On a demandé du pacifique ! » (FG1, mixte).

¹⁸⁹ En référence à la série *Xena la guerrière*, diffusée dans les années 1990.

¹⁹⁰ « P3 : Ah oui ! Xena entend du bruit peut-être ! – P5 : Euh, Xena, plongée devant son programme préféré (rires) [...] – P4 : Tu dis qu'elle se cache derrière son écran plasma » (FG2, M1).

¹⁹¹ « Tu l'empêches de faire ce qu'il voulait faire, cambrioler ! » (FG1, mixte).

parallèle avec *Maman, j'ai raté l'avion*¹⁹², film auquel l'ensemble des focus groups se réfère à la lecture du résumé, et qui met en scène un personnage habile qui use de toutes les ruses possibles pour mettre à mal les *cambricoleurs*. Enfin, en mentionnant l'émission de *Cyril Hanouna*, les étudiant.es manifestent un référentiel commun, jugeant la qualité du matériel culturel de leur époque, et se distancient des téléspectateurs et spectatrices ordinaires¹⁹³.

3. Résumé du septième chapitre

L'analyse des focus groups offre une appréhension particulière de la manière dont les futur.es PE se saisissent des supports à disposition, les mettent en sens et, ce faisant, se représentent leur profession. En distinguant 6 classes, la méthode Reinert nous a permis de mettre au jour des préoccupations variables selon les types de focus group (i.e. mixte, M1 et M2). Les deux premiers supports¹⁹⁴ entretiennent une relation certaine en tant qu'ils fondent le premier embranchement, **un métier social** (85,9%). *De facto*, les enjeux sociaux, voire sociétaux, animent les discussions et amènent les futur.es PE à interroger **la posture enseignante**. Ce faisant, ils et elles adoptent un **regard réflexif** (cl. 3) vis-à-vis du référentiel de compétences. Plus précisément, les points « faire partager les valeurs de la République » et « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » font émerger la question des violences familiales et celle de la laïcité, sujets faisant largement écho à leurs expériences de terrain. Dans le même temps, ils et elles échangent sur le décalage qui existe entre les injonctions du système scolaire, qui sont tributaires des directives de l'État, et la réalité de leur profession. En parallèle, **la posture enseignante** implique de **penser l'égalité** (cl. 2 et 1), d'autant plus que cette valeur est amorcée par le deuxième support¹⁹⁵. C'est à partir des citations « ce n'est pas un problème aujourd'hui, il y a une égalité entre tout le monde et je ne pense pas qu'il faut qu'on aille trop pointer cette différence que nous on a pu connaître » et « l'égalité, ça c'est un sujet très important » que s'établit la classe liée à **la différence des sexes** (cl. 2), et qui vient opposer les notions d'égalité et de différence. Alors qu'aucune catégorie n'est mentionnée dans les extraits, les masterant.es associent directement la question des différences à une problématique de sexes, s'appuyant sur des savoirs théoriques et pratiques pour intégrer les interactions différenciées à leur réflexion. **Une démarche quotidienne** (cl. 1) trouve son origine dans la mise en contraste des extraits « l'égalité c'est vraiment un truc qui se travaille au quotidien » et « mais du coup je pense qu'il y a des situations c'est un peu faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi ».

¹⁹² « De toute façon, comme le début c'est *Maman, j'ai raté l'avion*, elle peut potentiellement connaître et s'en inspirer » (FG2, M1).

¹⁹³ « Ils tombent devant *Cyril Hanouna* et là, plus de cerveau ! » (FG1, mixte).

¹⁹⁴ Extrait du BO de 2013 et citations sur l'égalité.

¹⁹⁵ Présentation d'extraits d'entretiens recueillis en entretiens individuels.

Particulièrement représentative des discours de M1 (FG2), cette classe illustre une « manière de faire de l'égalité » et les paradoxes qui lui sont associés. Ainsi, les formé.es approuvent la nécessité de travailler quotidiennement cette valeur, bien qu'ils et elles reconnaissent le caractère, parfois, superflu des injonctions. En outre, l'égalité serait inhérente aux enseignant.es, alors même que les PE en formation initiale évoquent **la différence des sexes** et l'encadrement législatif d'une telle valeur. Plus encore, ces deux classes liées à l'égalité viennent cliver la relation parents-enseignant.es où les premiers seraient particulièrement résistants à l'égalité, quand les deuxièmes en seraient les défenseurs. **La posture enseignante** (cl. 3, 2 et 1) est ainsi réfléchie dans sa dimension sociale et témoigne d'un langage qui porte le sceau de leur identité professionnelle. À l'inverse, **gérer la diversité** (cl. 4) rend compte d'enjeux didactiques. Formée en réaction au référentiel de compétences, notamment « prendre en compte la diversité des élèves », cette classe lexicale est spécifique aux discours de M2 (FG3). Bien qu'il s'agisse de discuter de l'intégration des élèves au sein du groupe de classe, les masterant.es orientent les débats sur la manière de conjuguer les différentes religions présentes dans leur classe, rejoignant ainsi les questions de laïcité évoquées dans la classe 3. Ainsi, les notions de laïcité et d'égalité apparaissent centrales quand celle de stéréotypes est absente des discours. Enfin, une **narration fidèle à l'énoncé** (cl. 5) caractérise la suite d'histoire, et plus spécifiquement celle proposée par le groupe mixte (i.e. FG1). Cette classe lexicale apparaît en rupture avec les autres classes, et les récits proposés par les étudiant.es sont déconnectés des discours produits au fil des focus groups. Au-delà d'une simple scission, les futur.es PE recourent à des éléments genrés pour penser l'histoire bien qu'ils et elles choisissent, en majorité, de représenter une héroïne. Un tel résultat éclaire d'autant plus la dimension idéologique des discours : lorsqu'aucun cadre n'assure l'égalité, celle-ci n'est que peu intégrée.

Chapitre 8 - Étude des formations à l'égalité : des savoirs en communication

En nous intéressant à l'espace de formation, nous reviendrons sur la manière dont s'organisent les discours des formé.es et des formateur.trice.s, et les données présentées ici seront quantitatives.

À partir de là, nous nous intéresserons à des aspects plus qualitatifs. Nous porterons alors notre regard sur les éléments qui *déclenchent* les interactions formateur.trice-formé.es et sur le discours des futur.es PE.

Enfin, nous étudierons plus spécifiquement la façon dont les formateur.trice.s théorisent les notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype.

1. Les interactions

1.1. La manière : organisation et structuration des discours

D'un point de vue global et descriptif, nous pouvons noter que 89 interactions ont émergé au cours des 4 formations. Alors que la première formation en totalise 35 et représente ainsi la séance la plus riche au niveau des échanges, la deuxième formation n'en comporte que 15 et est, de ce fait, la séance la moins interactive. Dans l'ensemble, la plus courte interaction est de 4 secondes (F3) et la plus longue, de 37'55 minutes (F2). Ces 89 interactions comptent 477 séquences, ou prises de paroles. Toutefois, les échanges sont davantage animés par les formateur.trice.s, puisque 417 séquences sont induites par leurs discours, quand les formé.es ne communiquent directement entre elles et eux que lors de 17 interactions, comprenant 60 séquences seulement. Cependant, il est utile de préciser qu'aucun dialogue intra-formé.es n'est présent durant la première formation, les discussions étant davantage dirigées par le formateur, sous la forme de questions/réponses. Cette brève introduction, nous renseigne sur l'articulation de la rencontre de deux formes de savoir, celle des formateur.trice.s et celle des masterant.es, et fournit un aperçu du cadre des formations. Celui-ci semble plutôt « scolaire » puisqu'il y a un.e enseignant.e qui dispense des connaissances, quand les étudiant.es écoutent et prennent, dans la majorité des cas, la parole quand ils et elles y sont invité.es. Les graphiques ci-dessous offrent une clarification et un affinement des éléments mentionnés.

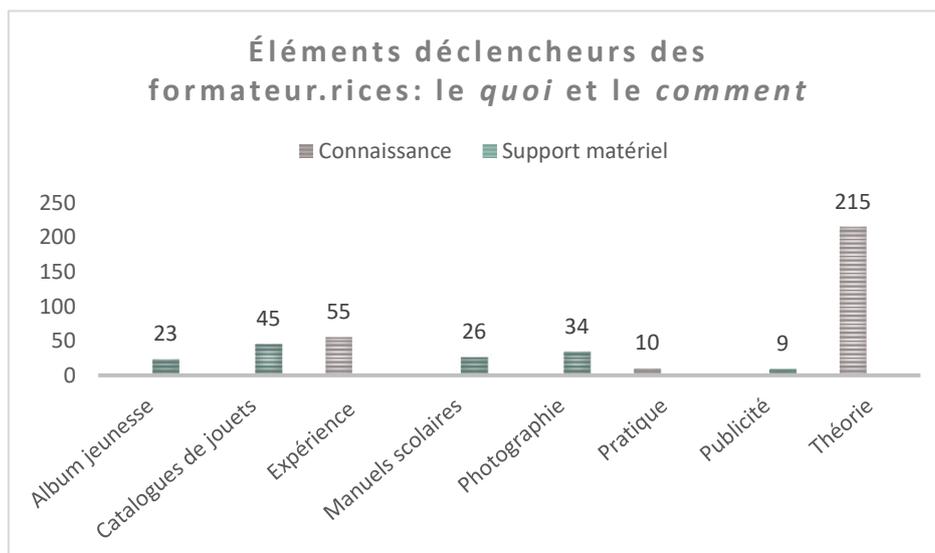


Figure 12. Répartition des séquences impulsées par les formateur.trice.s

Ce premier graphique recense les 417 séquences et illustre l'organisation du discours des formateur.trice.s. S'ils et elles mobilisent incontestablement des apports théoriques (n=215), 137 séquences émergent à la suite de la présentation d'un support matériel. Les catalogues de jouets (n=45) sont les plus discutés relativement aux manuels scolaires (n=26) et albums jeunesse (n=23), qui sont pourtant des supports pédagogiques prénants dans le quotidien des enseignant.es. Ceci peut directement tenir des exercices réalisés lors des formations, les formé.es étant amené.es à plusieurs reprises à décrypter des catalogues de jouets. En outre, lors de la première formation, le formateur s'est saisi de ce matériel pour adopter un point de vue historique sur l'évolution des jeux et des assignations sexuées associées. Enfin, les formateur.trice.s privilégient davantage des éléments expérientiels (n=55) que des éléments faisant appel à la pratique (n=10).

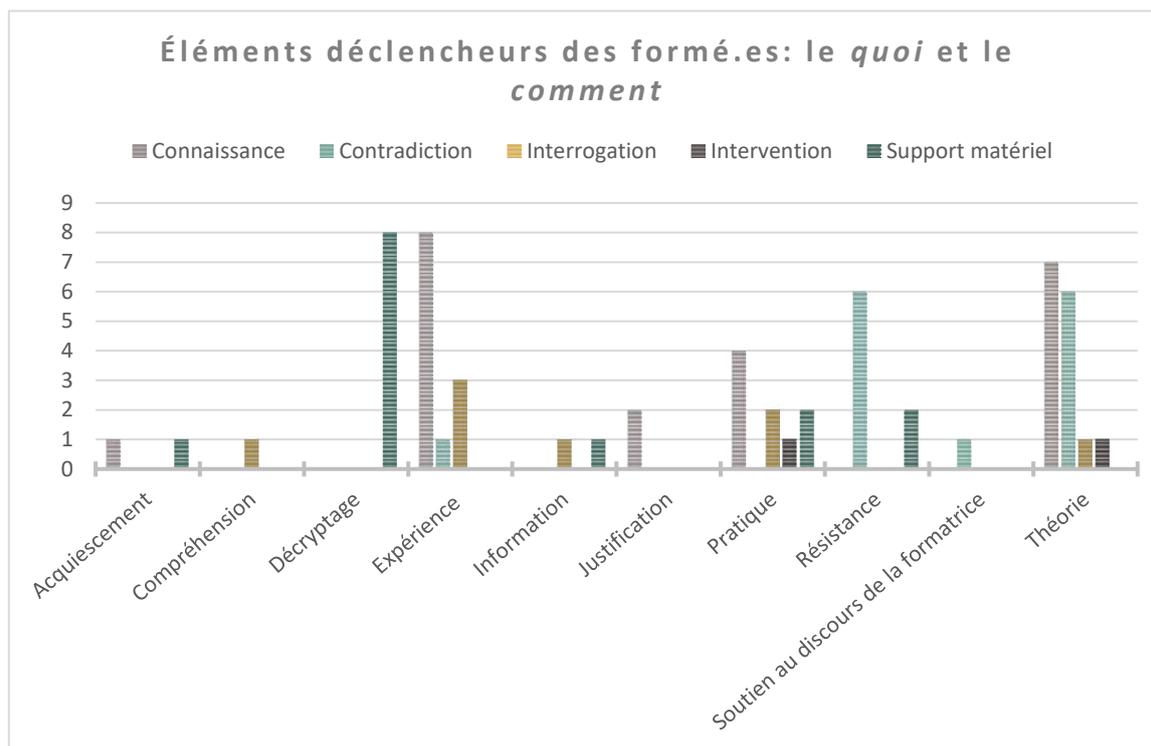


Figure 13. Répartition des séquences entre formé.es

Au niveau du *quoi*, i.e. de la nature des réactions des futur.es PE, les connaissances (n=22) occupent une place centrale dans les discours, et les supports matériels (n=14) font également l'objet de plusieurs échanges. Ainsi, les interactions entre formé.es se matérialisent à travers celles impulsées par les formateur.trice.s et conservent une même direction communicationnelle. Cependant, il apparaît que les séquences entre étudiant.es sont sujettes à controverse, puisque 14 d'entre elles relèvent d'une contradiction. Enfin, il arrive de manière plus ponctuelle que les futur.es PE se répondent directement entre elles et eux puisque nous comptons 8 interrogations. Au niveau du *comment*, qui est la traduction de la teneur des réactions, les 60 séquences intra-formé.es comprennent majoritairement des échanges théoriques (n=15) et expérientiels (n=12). Ces deux catégories sont d'ailleurs fortement liées à celle de la connaissance puisque la combinaison connaissance-expérience se retrouve 8 fois, et celle liant la connaissance à la théorie, 7. Toutefois, le duo contradiction-théorie (n=6) est également prégnant et témoigne d'un certain désaccord entre les masterant.es. La combinaison interrogation-expérience (n=3) rend compte d'un partage expérientiel puisqu'il s'agit de questionner les collègues sur leurs manières de faire. Ils et elles font également appel à la pratique (n=9). Dès lors, nous pouvons penser que c'est au travers de leurs discussions qu'ils et elles réfléchissent et questionnent les pratiques possibles. Si le décryptage (n=8) est également important, cette catégorie tient davantage du format des formations que d'une volonté qui est propre aux formé.es. En effet, rappelons qu'au cours des 4 séances, les PE en devenir sont invité.es à décrypter des supports matériels. À cet égard, l'articulation particulièrement marquée

décryptage-supports matériels (n=8) étaye nos propos. Enfin, certains éléments discursifs sont vivement débattus, voire rejetés, comme en atteste la catégorie résistance (n=8), reliée à celle des contradictions (n=6).

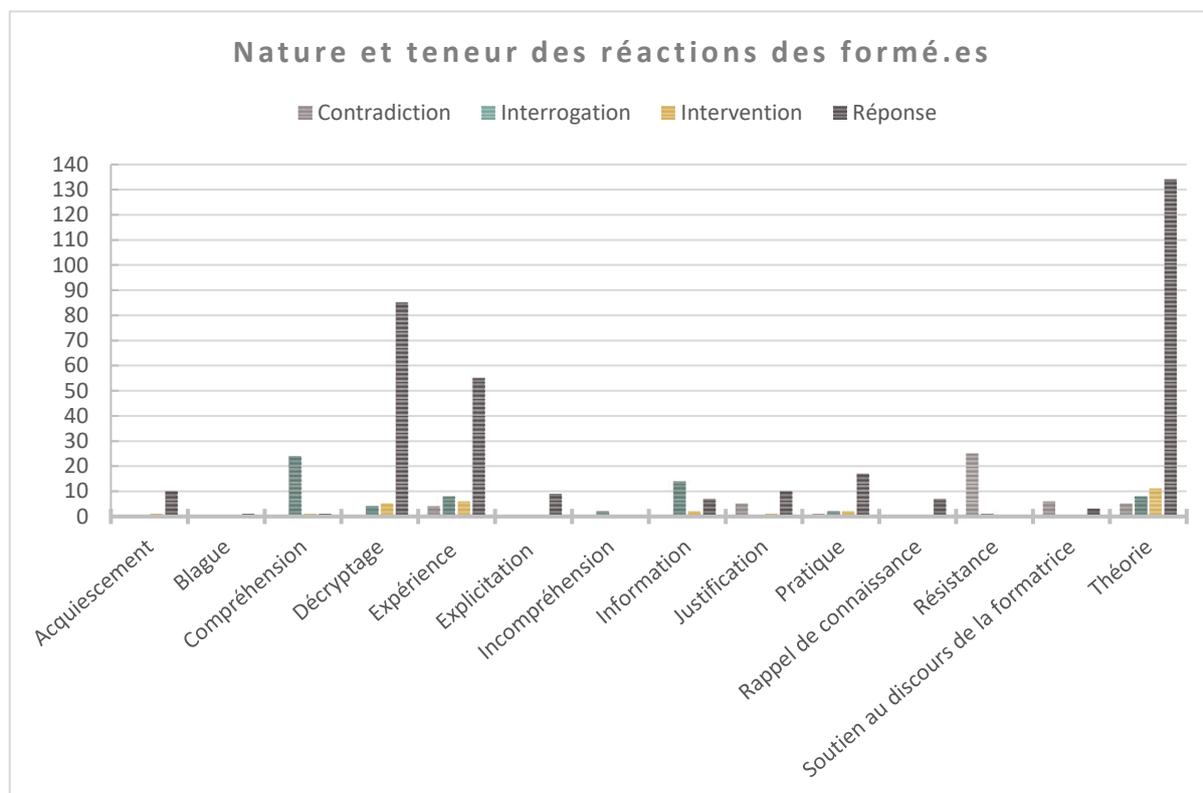


Figure 14. Répartition générale des réactions des formé.es

Avant de détailler ce graphique, nous pouvons d’ores et déjà indiquer les couples illisibles, c’est-à-dire présents qu’une seule fois, et qui sont les suivants : intervention-acquiescement, réponse-blague, intervention-compréhension, réponse-compréhension, intervention-justification, contradiction-pratique et interrogation-résistance. Cette précision apportée, nous pouvons noter que le graphique recense l’ensemble des réactions des futur.es PE selon leur nature et leur teneur. Un des premiers commentaires qui peut être fait est sûrement celui qui semble le plus évident, à savoir que les interactions sont majoritairement guidées par les formateur.trice.s comme l’indique la prégnance des réponses (n=339). Si nous avançons initialement cette donnée, celle-ci se confirme à travers le traitement quantitatif réalisé : les formations apparaissent hautement « scolaires », le jeu de questions/réponses n’étant pas du seul fait de la première formation, mais bien du contexte général des formations. Si nous comparons les réponses (n=339) aux interventions (n=29) ceci se confirme d’autant plus. Alors que les contradictions surpassent les interrogations dans les éléments déclencheurs des étudiant.es (n=14 vs n=8), nous observons l’effet inverse pour les réactions puisqu’il y a 63 interrogations vs 46 contradictions. De ce fait, nous retrouvons bien le contexte ordinaire de classe : les étudiant.es répondent aux demandes de l’enseignant.e, lui posent des questions quand cela leur

est nécessaire, contestent – parfois – les apports discutés, et n’interviennent que très peu spontanément. Relativement à la teneur des réactions, nous retrouvons, là aussi, l’importance de la théorie (=158). Les masterant.es sont également amené.es de manière conséquente à décrypter les contenus (n=94) et font appel à leurs expériences (n=73). Les résistances occupent une place moindre dans les échanges, puisque nous en recensons 26, bien qu’elles prédominent sur le soutien apporté au discours de la formatrice (n=6). Enfin, alors que les formateur.trice.s mobilisent à 10 reprises des éléments pratiques, les PE en devenir s’en saisissent davantage : ils et elles réagissent deux fois plus aux aspects pragmatiques (n=22).

EN RÉSUMÉ : Les formateur.trice.s dispensent des apports principalement théoriques et organisent les échanges. Ils et elles mobilisent également des savoirs expérientiels, mais les savoir-faire apparaissent dans une tension : alors qu’il est demandé aux formé.es de décrypter des supports, les pratiques sont, quant à elles, peu abordées. Si les réactions des masterant.es suivent logiquement les éléments déclencheurs, l’aspect pratique est davantage questionné et intégré dans leurs discours.

1.2. La matière : les éléments déclencheurs

Si nous nous concentrons désormais sur la matière, et particulièrement sur l’indice lié aux éléments déclencheurs, nous avons identifié 26 temps thématiques au sein des 4 formations, mais seulement 22 ont donné lieu à des échanges formateur.trice.s-formé.es, totalisant ainsi 160 précisions¹⁹⁶. Le tableau suivant reprend ces éléments.

¹⁹⁶ Les *précisions* se réfèrent aux éléments discursifs discutés.

N° formation	Nombre d'interactions	Temps thématiques	Nombre de séquences	Nombre de précisions
1	35	Jouets révélateurs de stéréotypes Filles et féminité Garçons et virilité Convention égalité entre les sexes Masculinités et virilité	169	62
2	15	Épistémologie du genre Stéréotypes et impacts pour les femmes Décryptage des stéréotypes dans les manuels scolaires Partage expérientiel	120	39
3	20	Marketing genré Stéréotypes, préjugés et discriminations : problèmes et solutions Décryptage catalogues de jouets Débriefing collectif	98	30
4	19	Les stéréotypes dans les manuels scolaires ABCD de l'égalité et résistances Genre et essentialisation Masculinités et intersectionnalité Disposition et gestion de classe Rentrée Kermesse Relations parents Temps hors classe	90	29

Tableau 14. Description détaillée des formations

Afin de rendre compte au mieux de notre matériel, nous avons tenu à spécifier le nombre d'interactions par formation, les temps thématiques repérés, le nombre total de séquences (i.e. prises de parole) et le nombre de précisions investies. Nous voyons déjà un certain écart entre le nombre d'interactions, de séquences et de précisions. Si les interactions sont clairsemées (n=89), elles suscitent de multiples prises de paroles (n=477) qui semblent d'ailleurs s'articuler sur des sujets particuliers, comme en témoigne le nombre total de précisions (n=160). De surcroît, les temps thématiques sont relativement concentrés (n=22) comparativement aux précisions. À la lecture des temps thématiques des différentes formations, il apparaît que celles-ci entretiennent des liens certains, notamment sur la notion de stéréotype qui se retrouve à plusieurs reprises, ce qui peut tenir d'un référentiel commun entre les formations. En effet, hormis la première formation, les autres séances se sont organisées en deux temps : un premier théorique, et un deuxième plus pratique. La formation 1, quant à elle, mélange les deux temps : le formateur invite les formé.es à décrypter plusieurs supports au fil du cours. La deuxième formation propose des apports théoriques puis les étudiant.es se rendent à la bibliothèque universitaire afin d'observer la présence, ou absence, des stéréotypes dans les manuels scolaires, avant de faire un débriefing collectif qui conduira, en dernier lieu, à un partage expérientiel (i.e. ont-ils et elles déjà été confronté.es à des situations stéréotypées dans leurs écoles ?). La

formation 3 alterne les connaissances théoriques et exercices de décryptage, dans différents supports, pour ensuite proposer un atelier photographie. Ici, les étudiant.es doivent réaliser, en groupe, 3 séries de photographies : stéréotypées, contre-stéréotypées et neutres. Cet exercice donne lieu à un débriefing collectif. Enfin, la formation 4 est très proche de la 2. Les apports théoriques sont discutés en amont de l'exercice, à savoir repenser le calendrier scolaire afin de voir les temps qui peuvent apparaître stéréotypés. Les temps thématiques abordés en formation figurent dans le tableau ci-dessous. Du fait de cette similarité, tant dans l'organisation de la séance que dans les éléments discursifs des formateur.trice.s, les temps thématiques ont fait l'objet d'une thématisation, comme le mentionne le tableau suivant.

Thématiques	Temps thématiques	Nombre de temps thématiques
Décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques	Jouets révélateurs de stéréotypes	12
	Décryptage des stéréotypes dans les manuels scolaires	
	Partage expérientiel	
	Stéréotypes, préjugés et discriminations : problèmes et solutions	
	Décryptage catalogues de jouets	
	Débriefing collectif	
	Les stéréotypes dans les manuels scolaires	
	Disposition et gestion de classe	
	Rentrée	
	Kermesse	
	Relations parents	
Temps hors classe		
Problématique de masculinité et de virilité	Garçons et virilité	3
	Masculinités et virilité	
	Masculinités et intersectionnalité	
Le genre	Épistémologie du genre	3
	Marketing genré	
	Genre et essentialisation	
Les stéréotypes féminins	Filles et féminité	2
	Stéréotypes et impacts pour les femmes	
Une égalité encadrée à l'école	Convention égalité entre les sexes	2
	ABCD de l'égalité et résistances	

Tableau 15. Inventaire thématique (plan de formation)

Ici, **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** regroupe 12 temps thématiques, quand les **problématiques de masculinité et de virilité** ainsi que **le genre** renvoient, chacune, à 3 temps thématiques. Enfin, **les stéréotypes féminins** et **une égalité encadrée à l'école** sont les thématiques les moins investies, puisqu'elles ne comptent, respectivement, que 2 temps thématiques. La redondance de la notion de stéréotype dans les discours des formateur.trice.s se précise. Celle-ci est mobilisée d'une manière spécifique, dans

un versant qui paraît pragmatique puisqu'il s'agit d'amener les formé.es à repérer les stéréotypes. À cet égard, et d'un point de vue structurel, l'importance de la thématique **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** explique les fréquences des éléments déclenchés par les formateur.trice.s et la teneur des réactions des étudiant.es. En effet, rappelons la prédominance du décryptage dans les formations : les formateur.trice.s mobilisent 137 fois des supports matériels et les masterant.es décryptent 94 fois des contenus. Dès lors, l'étude pragmatique des stéréotypes semble se confirmer. Néanmoins, cette notion est également rattachée au féminin, tandis que le masculin est abordé sous l'angle de problématiques. Bien que le genre ne soit présent que dans 3 temps thématiques, les catégories masculin-féminin illustrent la transversalité de ce concept. Le fait que l'encadrement de l'égalité entre les sexes ne soit inscrit que dans 2 temps thématiques peut apparaître surprenant. Alors que l'égalité entre les sexes repose sur une injonction, elle est finalement peu discutée sous ce prisme.

Jusqu'alors, on peut s'interroger sur la fréquence de ces thématiques au sein des 89 interactions. Dans cette perspective, nous proposons un graphique en secteurs qui reprend ces éléments.

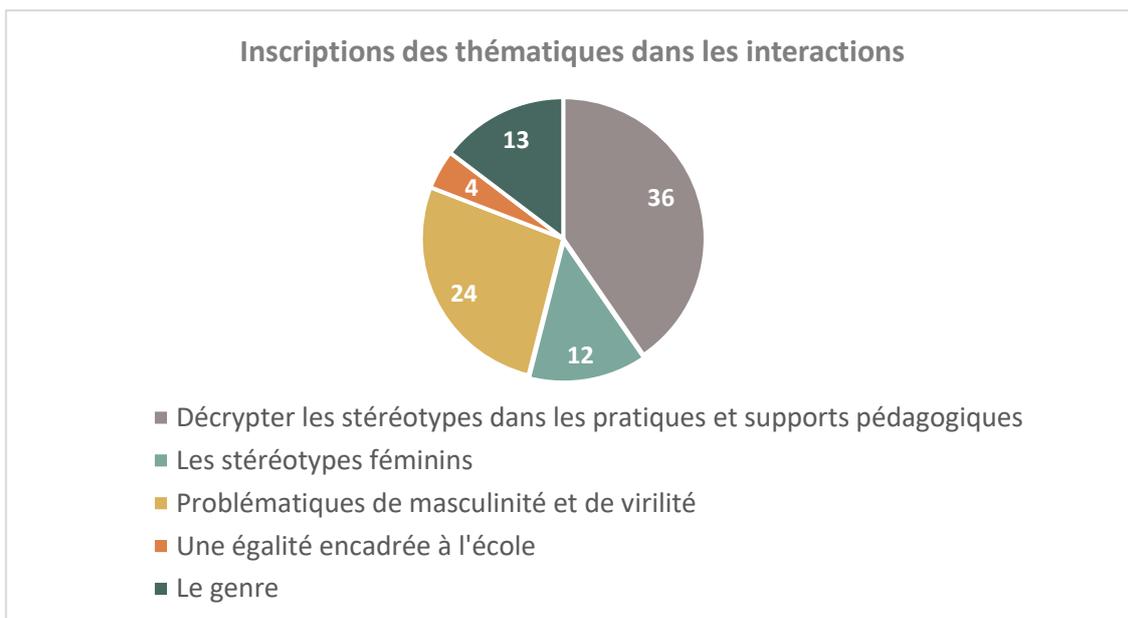


Figure 15. Répartition générale des thématiques abordées en formations

Sans surprise, la thématique la plus importante dans les interactions est **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** qui se retrouve dans 36 interactions au total, suivie par **problématiques de masculinité et de virilité** (n=24). Cette thématique est d'ailleurs bien plus investie que **les stéréotypes féminins** (n=12). Enfin, **le genre** est discuté lors de 13 interactions et **une égalité encadrée à l'école**, seulement lors de 4 échanges. Ces résultats confirment d'autant plus le rôle directeur des formateur.trice.s dans les

interactions. Afin de détailler plus clairement le contenu des interactions, il est désormais nécessaire de nous intéresser aux précisions.

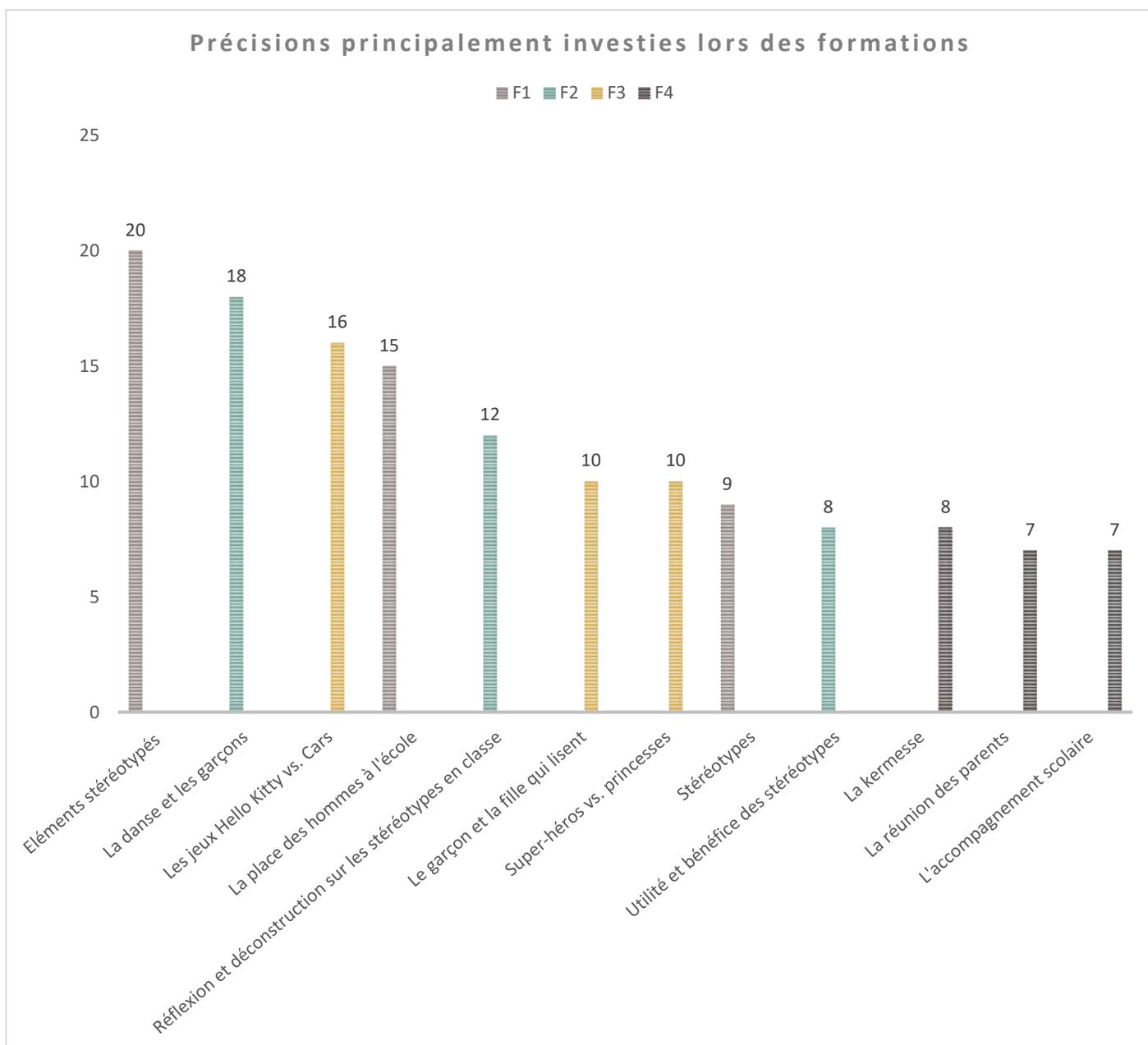


Figure 16. Précisions redondantes et nombre de séquences

Étant donné que nous comptons 160 précisions pour 477 séquences au total, nous avons choisi de ne présenter que les 12 premières précisions les plus investies par formation. Ce choix est d'autant plus cohérent que les autres précisions des formations sont nettement moins redondantes dans les séquences et, parallèlement, disposent de fréquences hautement similaires entre elles (e.g. une majorité de précisions n'est investie qu'1 fois ou 2). Dès lors, nous pouvons être amenés à penser que 12 précisions se distinguent et font l'objet de discussions plus animées. Logiquement, la majorité des précisions est rattachée au thème **décrypter les**

stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques (n=10). Si les *éléments stéréotypés* (n=20) relèvent de la précision la plus importante, ils sont induits par le formateur 1 qui invite les futur.es PE à repérer, énoncer et expliciter les stéréotypes présents dans deux albums jeunesse. *La danse et les garçons* rend compte d'un questionnement central puisque discutée à 18 reprises dans la formation 2. Cette précision émerge dans la même interaction que la *réflexion et déconstruction sur les stéréotypes en classe* (n=12) et *l'utilité et bénéfice des stéréotypes* (n=8). Ces trois précisions prennent corps dans le temps thématique lié au **partage expérientiel**, temps durant lequel la formatrice invite les masterant.es à évoquer les situations stéréotypées auxquelles ils et elles ont pu faire face durant leur stagiairisation. La précision liée à *la danse et les garçons* témoigne d'un cas direct, alors que la *réflexion et déconstruction sur les stéréotypes en classe* et *l'utilité et bénéfice des stéréotypes*, d'un aspect plus pragmatique et théorique. *Les jeux Hello Kitty vs Cars* (n=16), *les super-héros vs princesses* (n=10) et *le garçon et la fille qui lisent* s'inscrivent dans la formation 3. Les deux premières précisions, qui se retrouvent lors du temps thématique **décryptage catalogues de jouets**, se réfèrent aux deux pages de catalogues les plus discutées. *Le garçon et la filles qui lisent* (n=10) renvoie à une photographie réalisée par les formé.es, largement abordée lors du temps thématique **débriefing collectif**. Enfin, *la kermesse* (n=8), *la réunion des parents* (n=7) et *l'accompagnement scolaire* (n=7) sont les précisions qui centralisent les discours lors de la formation 4. Nous notons la présence des thèmes **problématiques de masculinité et de virilité**, avec *la place des hommes à l'école* (n=15), et **une égalité encadrée à l'école**, avec *les stéréotypes* (n=9), toutes deux présentes durant la formation 1. Le fait que la notion de stéréotype soit discutée dans le thème **une égalité encadrée à l'école** offre une nouvelle appréhension du concept : celui-ci s'articule directement aux questions d'égalité entre les sexes. Toutefois, cette précision émerge lors de la formation 1 et partage une similitude avec *l'utilité et bénéfice des stéréotypes* évoquée durant la formation 2, puisqu'elle consiste en une discussion théorique sur la notion. Enfin, nous notons l'absence des thèmes liés aux **stéréotypes féminins** et au **genre**.

En portant notre attention plus spécifiquement sur les 17 interactions entre futur.es PE, quelques résultats méritent d'être soulignés. Sur les 22 temps thématiques identifiés, 11 font l'objet d'une discussion intra-formé.es et donnent lieu à 22 précisions sur 160. Finalement, les discours s'inscrivent dans 4 thématiques sur 5, comme le stipule le tableau suivant.

Thématiques	Temps thématiques	Nombre de temps thématiques
Décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques	Décryptage des stéréotypes dans les manuels scolaires	7
	Partage expérientiel	
	Décryptage catalogues de jouets	
	Débriefing collectif	
	Disposition et gestion de classe	
	Kermesse	
	Relations parents	
Le genre	Marketing genré	2
	Genre et essentialisation	
Problématique de masculinité et de virilité	Masculinités et intersectionnalité	1
Les stéréotypes féminins	Stéréotypes et impacts pour les femmes	1

Tableau 16. Inventaire thématique entre les formé.es

Si tous les temps thématiques de la formation 1 sont absents, étant donné qu'aucune interaction intra-formé.es n'a émergé, nous pouvons noter un investissement différent des thèmes entre les étudiant.es. Bien que **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** (n=7) soit toujours le plus discuté, **le genre** (n=2) cristallise davantage les discours que **la problématique de masculinité et de virilité** (n=1) et que **les stéréotypes féminins** (n=1). Quant à **une égalité encadrée à l'école**, ce thème ne fait l'objet d'aucun échange entre masterant.es. Intéressons-nous maintenant à la manière dont se répartissent ces thèmes au sein des interactions.

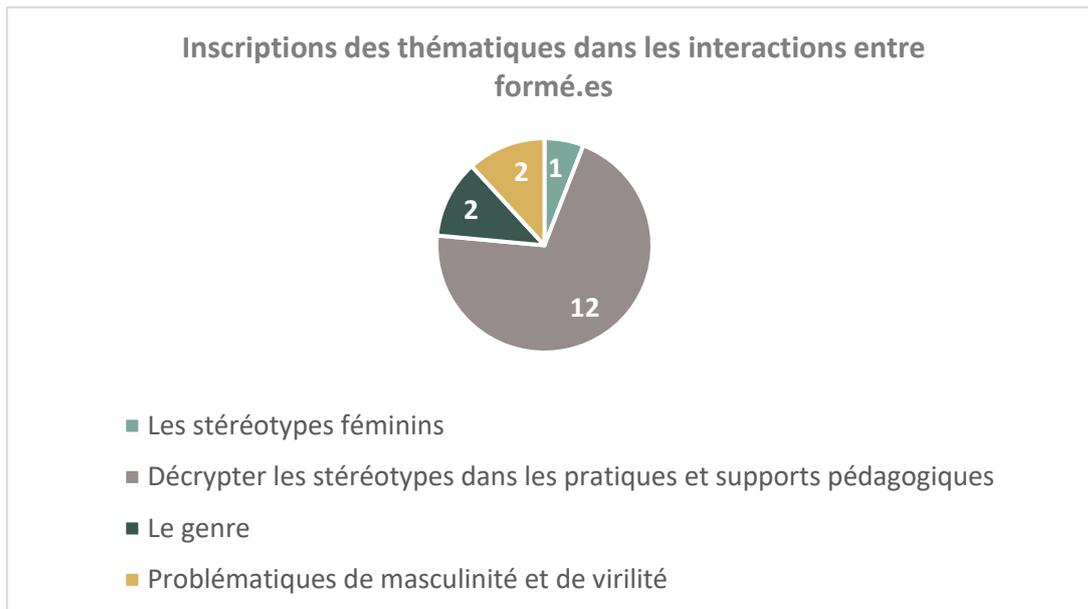


Figure 17. Répartition des thématiques dans les interactions entre formé.es

À l’instar de la répartition générale, **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** (n=12) occupe la majorité des interactions. Les **problématiques de masculinité et de virilité** (n=2) et **le genre** (n=2) sont nettement moins discutés, mais le sont toujours plus que **les stéréotypes féminins** (n=1), qui reste alors le thème la moins investi.

Dans un dernier temps, il nous semble important de présenter le contenu des éléments déclencheurs qui sont présents au sein des interactions entre formé.es.

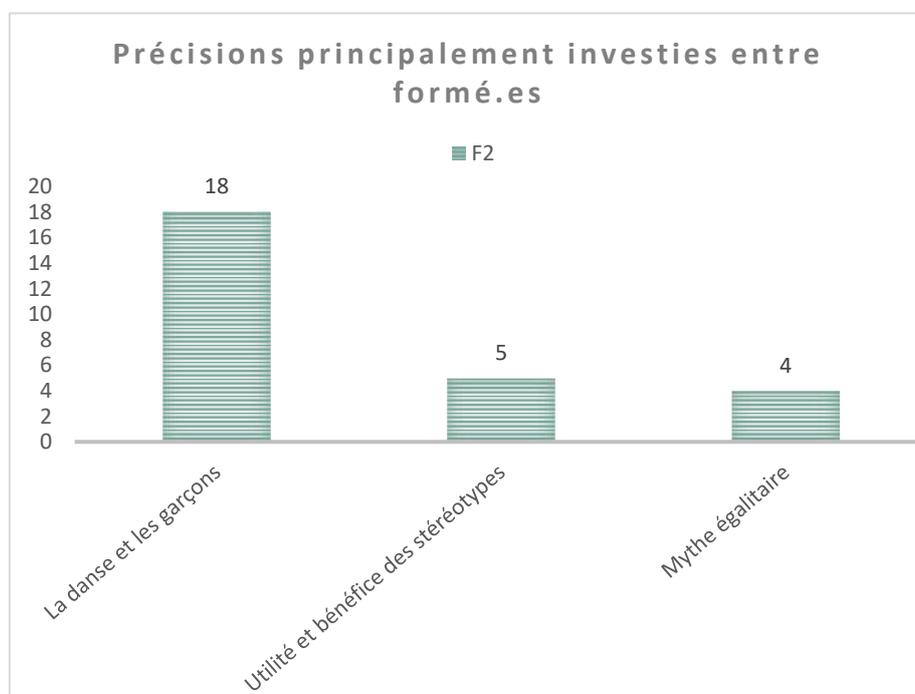


Figure 18. Précisions redondantes et nombre de séquences entre formé.es

Concernant les interactions entre étudiant.es, 22 précisions sont relevées et donnent lieu à 60 séquences. Par souci de cohérence, nous ne présentons que les 3 principales précisions investies dans les échanges intra-formé.es. Ce choix se justifie par l'écart observé entre les fréquences d'apparition des 3 premières précisions et des 19 autres, qui ne se distinguent pas entre elles puisque nous notons une redondance des fréquences (e.g. plusieurs précisions apparaissent 3, 2 et 1 fois). La formation 2 semble être celle qui connaît les échanges les plus denses entre futur.es PE puisque les 3 premières précisions s'inscrivent dans cette séance. En outre, ce graphique offre un éclairage aux précisions principalement investies lors des formations puisque nous retrouvons une fréquence similaire pour *la danse et les garçons* (n=18). Ainsi, cette précision émane bien du discours des masterant.es et constitue, dès lors, un sujet largement discuté entre elles et eux lors du *partage expérientiel*, la formatrice n'intervenant pas sur ce point. Sur les 8 prises de paroles totales pour *l'utilité et bénéfice des stéréotypes*, la majorité provient des interactions intra-formé.es (n=5). Bien que cette précision soit impulsée par la formatrice, il demeure que ses interventions sont ponctuelles, laissant ainsi les PE en devenir échanger entre elles et eux. Enfin, le *mythe égalitaire* prend corps dans le temps thématique lié aux **stéréotypes et impacts pour les femmes** et s'inscrit alors dans le thème **les stéréotypes féminins**. Nous pouvons spécifier que cette précision est davantage débattue entre les formé.es puisqu'elle totalise 6 prises de paroles, dont 4 qui sont uniquement entre étudiant.es. Ainsi, les discours semblent se cristalliser sur le thème **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques**, qui compte 2 précisions majeures. Bien que la thématique des **stéréotypes féminins** ne soit présente qu'une fois dans les interactions entre formé.es, il apparaît que cet échange donne lieu à plusieurs séquences, faisant ainsi du *mythe égalitaire* une précision particulièrement traitée.

EN RÉSUMÉ : La prégnance du décryptage dans la structure des questions/réponses est corroborée à l'importance du thème **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques**, principalement investi. Les thèmes discutés par les masterant.es sont fortement liés à ceux évoqués par les formateur.trice.s, nous laissant penser que les étudiant.es n'apportent que marginalement de nouveaux éléments discursifs. Enfin, les stéréotypes sont une notion particulièrement saillante dans les discours, comme en témoignent les différents thèmes et précisions présentés. Si cette notion fait l'objet de plusieurs échanges, elle est davantage abordée d'un point de vue pragmatique, étayée parfois par des éléments expérientiels, que dans un versant théorique.

1.3. La matière : les réactions

Après avoir porté notre attention sur le nombre et le type d'interaction, d'une part, et sur l'émergence des échanges, d'autre part, il convient désormais de nous concentrer sur le contenu des réactions des formé.es. Sur les 477 séquences globales, nous en avons thématisées 405, 72 séquences étant moins pertinentes pour notre propos ou trop brèves pour faire l'objet d'une thématisation. Comme le graphique ci-dessous l'illustre, les réactions des étudiant.es peuvent s'agencer en 18 thèmes.

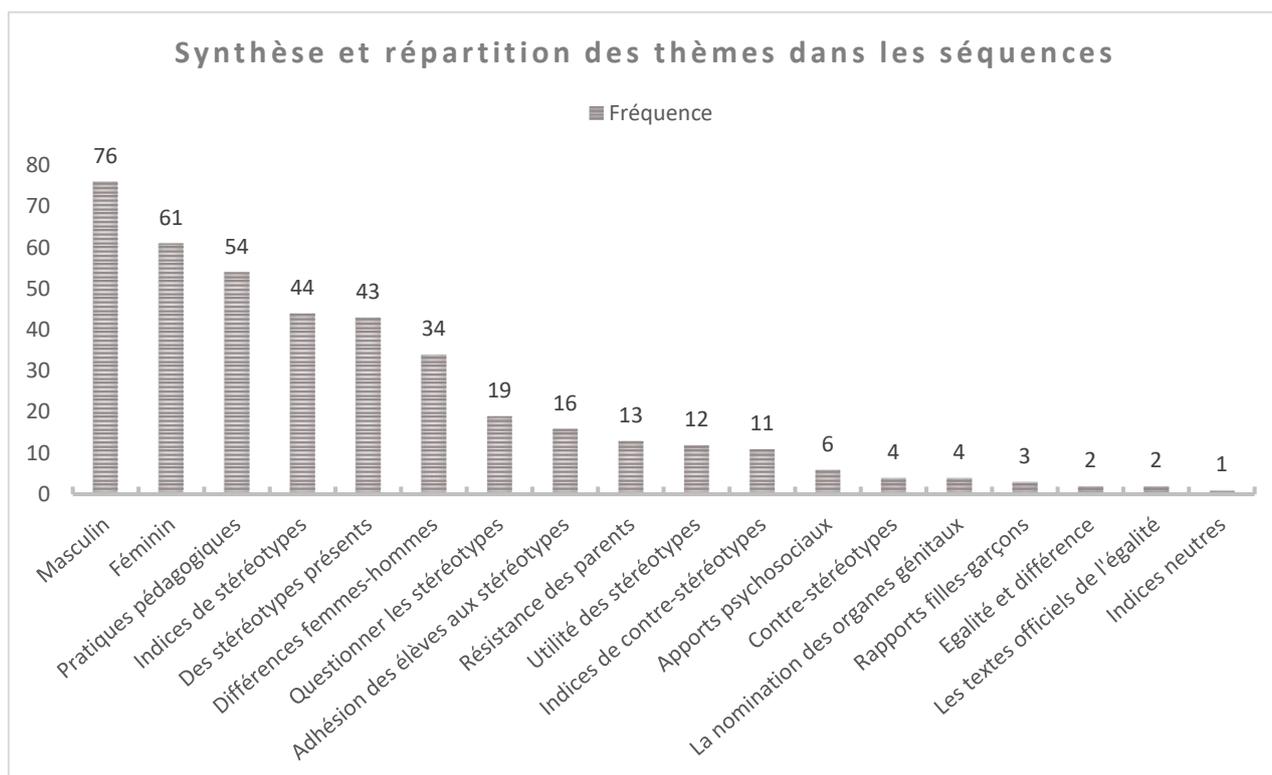


Figure 19. Fréquence des thématiques dans les contenus des réactions

Cette première mise en lumière nous permet de remarquer la saillance des thèmes liés au **masculin** (n=76) et au **féminin** (n=61), d'autant plus si nous considérons également la thématique liée aux **différences femmes-hommes** (n=34). Ensuite, la présence de la notion de stéréotype dans les différents thèmes est plus que notable : 5 thèmes sur 18 font mention de ce concept psychosocial. Parallèlement, la notion de contre-stéréotype fait son apparition, de manière mineure certes, mais cet élément mérite toute notre attention puisque 2 thèmes s'y réfèrent. Le fait que les **pratiques pédagogiques** soient mobilisées dans 54 séquences vient étayer nos propos précédents, à savoir que ce sont les formé.es qui intègrent cette dimension au sein des formations, bien que guidé.es par les formateur.trice.s. La présence d'**apports psychosociaux** (n=6) est quelque peu intrigante étant donné qu'aucun.e formateur.trice, ni formé.e, n'est spécialiste de cette discipline. Enfin, l'encadrement législatif de l'égalité entre les

sexes à l'école reste peu investi, comme en témoigne le thème relatif aux **textes officiels de l'égalité** (n=2).

L'ensemble de ces thèmes peut se répartir en 4 axes. Nous partons de l'axe le plus important, i.e. qui totalise le plus de thèmes, et les thématiques seront présentées selon un ordre fréquentiel décroissant.

a. Les stéréotypes en éducation

Pratiques pédagogiques (n=54) et Questionner les stéréotypes (n=19)

Les 2 thématiques suivantes peuvent sembler entretenir des liens considérables. Pour autant, les **pratiques pédagogiques** renvoient à des réflexions pratiques, c'est-à-dire à ce qui *pourrait être fait*, quand **questionner les stéréotypes** se réfère à ce qui est *effectivement* mis en place par les masterant.es. Commençons par la première.

Sous-thèmes	Fréquence
Favoriser la mixité	10
Complexité	9
Rééquilibrer l'occupation de l'espace	9
Modifier les éléments langagiers	8
Veiller aux images	7
Relation parents	5
Interactions	4
Pédagogie	2

Tableau 17. Sous-thèmes / Pratiques pédagogiques

Le tableau illustre les 7 pistes pédagogiques discutées, et qui tiennent directement des questions des formateur.trice.s. **Favoriser la mixité** (n=10) émerge sur 2 éléments. Le premier s'inscrit dans la formation 3. En étant invité.es à repenser les stéréotypes mobilisés dans les catalogues de jouets, les formé.es proposent de mélanger filles et garçons sur les pages de magazines, d'alterner les rôles stéréotypés et contre-stéréotypés (e.g. princesses et super-héroïnes, princes et super-héros), et de mélanger les franchises de jeux (e.g. faire apparaître sur une même page les produits Hello Kitty et Cars). Le second prend corps dans la formation 4. La formatrice revient sur un exemple de kermesse, où les garçons étaient déguisés en dompteurs et les filles en fauves. Ici, les formées suggèrent d'éviter ce genre de distinction afin de privilégier une attribution aléatoire des rôles ou des rôles moins connotés (e.g. magicien.ne.s et assistant.es).

Rééquilibrer l'occupation de l'espace (n=9) et les **interactions** (n=4) se retrouvent sur quelques points. Le premier sous-thème s'ancre dans la formation 1 et fait le lien avec les thèmes **masculin** et **féminin**, notamment avec les sous-thèmes liés aux **stéréotypes sur les garçons** et **sur les filles**. Il s'agit d'apporter des solutions pour rendre la répartition spatiale dans la cour de récréation plus égalitaire. Si la monopolisation de la cour de récréation par les

garçons est perçue comme anormale, la suppression du football apparaît, pour une formée, comme problématique et injuste¹⁹⁷. Néanmoins, l'existence de cette pratique dans certaines écoles est reconnue. Les pistes proposées sont axées, soit sur un aménagement et une séparation des temps de jeux, qui implique une ségrégation sexuée, soit d'amener plus directement les filles à s'approprier cet espace. Par ailleurs, l'espace de parole étant largement occupé par les garçons, 2 solutions sont avancées : soit les ignorer, soit rappeler la règle de prise de parole. C'est sur ce point que les **interactions** prennent sens : lever la main avant de parler incarne une injonction dans la classe. À cet égard, dans la formation 4, les masterant.es font remarquer que, bien que les interactions soient décrites comme différenciées, il arrive que les formateur.trice.s, pourtant conscient.es de ce phénomène, le laisse se reproduire¹⁹⁸. Cependant, les discours se centrent davantage sur les filles perturbatrices. Ce faisant, le rôle des enseignant.es dans la construction du curriculum caché est remis en cause au profit d'une approche plus individualisante des élèves¹⁹⁹.

Modifier les éléments langagiers (n=8) est discuté durant la formation 4. En substituant « l'heure des parents » à « l'heure des mamans », l'enfance n'est plus systématiquement rattachée à la maternité. Toutefois, cette expression ne traduit pas la réalité, les enfants étant surtout récupéré.es par les nourrices, etc. Puis, la fête des pères et des mères, ainsi que la profession des parents à indiquer sur la fiche signalétique constituent un problème pour les enfants issu.es de familles monoparentales ou homoparentales. Enfin, la réunion de rentrée enseignant.es-parents est abordée. Alors que la présence d'un seul père est généralement valorisée, il conviendrait plutôt de souligner l'absence éclatante des pères.

Veiller aux images (n=7) se retrouve dans les formations 2 et 3 et se réfère, principalement, aux exercices pratiques réalisés. À chaque fois que les PE en devenir doivent décrypter des supports, ils et elles insistent sur la nécessité de considérer l'ensemble du matériel pour juger de son caractère stéréotypé ou contre-stéréotypé. Si lors de la formation 2, une formée envisage

¹⁹⁷ « *Etu1* : Bah dans le sens où c'est quand même injuste de supprimer un jeu auquel les garçons jouent énormément et les filles gardent leurs jeux quoi, ce n'est pas juste » (F1, I31).

¹⁹⁸ « *Etu4* : Juste, l'année dernière en sociologie on avait donné un exemple [...], les filles, si elles parlaient sans avoir eu la parole, l'institutrice était là « Tu peux lever la main s'il te plaît ? » et elle laissait plus souvent les garçons parler, même s'ils n'avaient pas levé la main, et c'était au moment où elle disait ça, la formatrice, il s'est exactement passé ça. Il y a une fille qui a levé la main et le garçon s'est mis à parler sans demander la parole et la prof était dég' quoi « Vous voyez, même moi je suis en train de laisser passer ça et... » (rire général) » (F4, I14).

¹⁹⁹ « *Etu2* : Moi je me pose la question, j'ai des filles qui sont plus pénibles que les garçons, mais moi ce qui m'intéresse c'est ça [...], il y a plein d'études qui disent qu'on fait plus avec les garçons qu'avec les filles, mais dans une même situation si on change de sexe, qu'est-ce qu'on réalise ? On enregistre qu'un élève perturbateur, on a envie qu'il soit recentré en fait [...]. J'entends bien le curriculum caché, mais l'objectif initial de l'enseignant c'est juste de raccrocher son élève à ce qu'on est en train de faire, que ce soit une fille ou un garçon » (F4, I14).

d'alterner les images stéréotypées et contre-stéréotypées, une fois en poste, ceci reste marginal. Les discours produits dans la formation 3 sont, à l'inverse, plus représentatifs : les futur.es PE indiquent prendre conscience du caractère subtil de certaines images²⁰⁰.

La **relation parents** (n=5) prend sens dans la formation 4, et rend compte de la complexité de la coopération enseignant.es-parents. Lorsque les parents ne sont pas absents des réunions, ils et elles posent des questions auxquelles les futures PE ont du mal à faire face, notamment sur les sujets sexe et genre²⁰¹. Bien que la formatrice évoque l'importance de revenir sur les insultes sexistes et homophobes, un certain malaise est exprimé par les formées quant à la réalisation d'un tel travail²⁰². À partir de là, il est question de **pédagogie** (n=2), une étudiante pensant intégrer ce travail dans le cadre de l'EMC. Ce sous-thème traduit également un léger regard réflexif sur les pratiques puisque, durant la formation 1, une formée semble être consciente du traitement inégalitaire des élèves par les enseignant.es.

Pour conclure, la **complexité** (n=9) de ces pratiques témoigne de leur difficile application. En l'absence de parité, il serait compliqué de **favoriser la mixité**. De même, penser la mixité des rôles de sexe n'est pas une tâche aisée, les rôles de sexe étant structurés par des enjeux de hiérarchie et de pouvoir. Puis, bien que les PE en devenir prennent conscience du besoin de **veiller aux images**, il n'en demeure pas moins qu'atténuer la présence de stéréotypes trop marqués se révèle parfois être un exercice laborieux. Enfin, réagir aux propos sexistes des élèves, d'une part, et favoriser l'expression chez les garçons, d'autre part, apparaissent comme deux pratiques délicates.

Au-delà de l'imaginé, les formé.es indiquent **questionner les stéréotypes** (n=19). Les prochaines lignes présenteront les éléments interrogés et la manière dont ce travail s'opère.

Sous-thèmes	Fréquence
Les garçons et la danse	9
Rebondir sur les propos et réactions des élèves	5
Travailler l'existant	5

Tableau 18. Sous-thèmes / Questionner les stéréotypes

²⁰⁰ « *Etu1 : Ben du coup il y a un petit effort (rires) pour mettre un garçon sur une page rose... mais bon, c'est toujours pareil, il y a un fond bleu, lui fait le docteur et la petite fille, elle fait le ménage* » (F3, I10).

²⁰¹ « *Etu3 : Moi juste, il y avait un parent qui nous avait demandé, le quota de filles-garçons, parce qu'on n'avait pas donné et je me suis demandé pourquoi il voulait le savoir ?* » (F4, I18).

²⁰² « *Etu1 : Bah l'insulte « Putain », qui est une marque de ponctuation ! – F : Ouais voilà, bah ce n'est pas possible en fait ! Parce que c'est sexiste [...], je pense que ça peut valoir le coup de réexpliquer ce que les mots veulent dire, mais vraiment ! On met les pieds dedans ! Donc ça, ça peut éventuellement vous donner des pistes... – Etu2 : Mais ça peut être délicat de faire de l'analyse de mots, analyser « Salope, homosexuel » etc. (tout le monde se coupe la parole, inaudible), ils vont voir les parents derrière* » (F4, I9).

Les garçons et la danse (n=9), qui émerge lors de l'interaction 15 de la formation 2, illustre l'expérience d'une formée. Devant réaliser une séance de danse dans le cadre de l'EPS, et face aux résistances des garçons, elle explique envisager un travail sur les représentations associées à la danse. L'enjeu est donc de sortir les garçons d'une représentation centrée sur la danse classique pour présenter l'hétérogénéité des danses²⁰³. Toutefois, cette piste ne fait pas l'unanimité chez les étudiant.es puisqu'elle ne viendrait pas remettre en cause le stéréotype associé à la danse classique, à savoir que cela resterait une activité *pour les filles*. En proposant le hip-hop, cela viendrait renforcer la dichotomie : il y aurait des danses *pour garçons*, d'autres *pour filles*²⁰⁴.

Plus globalement, le fait de **rebondir sur les propos et réactions des élèves** (n=5) témoigne des échanges que les futur.es PE ont pu avoir avec leurs élèves, et se matérialise lors de la formation 2. Ainsi, certain.es masterant.es interrogent immédiatement leurs élèves lorsqu'ils et elles énoncent des stéréotypes²⁰⁵, quand d'autres confrontent les enfants à leurs incohérences²⁰⁶. Si le fait de changer la catégorie sexe par celle de l'âge est proposé²⁰⁷, les connaissances dispensées lors des formations peuvent également être mobilisées. Plus précisément, il s'agit de revenir sur l'histoire des couleurs²⁰⁸.

Travailler l'existant (n=5) illustre la capacité qu'ont les étudiant.es à partir des stéréotypes présents, dans les jeux et matériels pédagogiques, pour discuter de leur impact²⁰⁹. Un tel

²⁰³ « *Etu9 : [...] les garçons c'était l'atonie et du coup, intérieurement je rigolais, parce que je leur ai dit « C'est génial ! Vous allez voir ! La danse, ce n'est pas forcément le tutu et les ballerines et justement ! On va apprendre plein de choses, vous allez voir on va rigoler et on va bosser ! » [...], je voulais décoder, je pensais leur montrer des vidéos [...], je pense que de montrer les manières dont on peut appréhender la danse et ben ils vont sortir des clichés du tutu quoi » (F2, I15).*

²⁰⁴ « *Etu14 : Bah j'allais dire la même chose parce que, quand tu as dit comment tu allais faire, tu as dit du hip-hop [...], parce que c'est connoté masculin » (F2, I15).*

²⁰⁵ « *Etu15 : [...] j'ai un élève qui m'a dit « Mais on ne peut pas arrêter de faire des activités de fille ? », je lui ai dit [...] « Mais qu'est-ce que c'est une activité de fille ? » » (F2, I15).*

²⁰⁶ « *Etu1 : [...] il y avait une petite fille qui voulait aller jouer aux voitures et les garçons lui ont dit « Bah non tu n'as pas le droit c'est que les garçons », donc je suis allée les voir et je leur dis « Est-ce que je peux jouer avec vous ? », ils m'ont dit « Bah oui tu as le droit de jouer avec nous. – Bah je ne suis pas une fille ? – Bah si ! », je fais « Bah alors, si moi j'ai le droit de jouer et que je suis une fille et qu'elle, elle n'a pas le droit de jouer, qui est-ce qui a le droit de jouer (sourire) ? », du coup ils l'ont laissée jouer après (sourire) » (F2, I15).*

²⁰⁷ « *Etu16 : [...] un enfant qui m'a dit « Je n'obéis pas aux femmes » (réactions, rire général), enfin j'ai... répondu « Bah tu obéis aux adultes et du coup, l'adulte ici c'est moi » » (F2, I15).*

²⁰⁸ « *Etu14 : [...] il y a des affiches de couleur et les garçons c'est hors de question qu'ils prennent du rose, les filles, elles ne prennent pas de bleu [...], on en a un peu discuté... et c'était intéressant [...] de leur montrer que, enfin, historiquement, on l'avait vu en cours (rire), mais que le bleu auparavant c'était la vierge Marie, donc pour les femmes, et que le rouge et le rose c'était les hommes, les guerriers, et voir comment c'était inversé » (F2, I15).*

²⁰⁹ « *Etu11 : Partir de ce qu'il y a dans la société [...] pour leur montrer que c'est quand même une réalité, mais que ce n'est pas forcément la voie à suivre ou le chemin... qui permet d'arriver à l'égalité, mais ça ne nie pas le fait que ça existe » (F2, I15).*

exercice éviterait alors d'être dans l'injonction, tout en induisant une déconstruction des stéréotypes²¹⁰.

Indices de stéréotypes (n=44), Indices de contre-stéréotypes (n=11) et Indices neutres (n=1)

La distinction de ces thèmes, bien que partageant des similarités entre eux, permet de rendre compte du nombre d'**indices stéréotypés** (n=44), **contre-stéréotypés** (n=11) et **neutres** (n=1) commentés lors des 3 premières formations. Les sous-thèmes nous invitent à saisir les caractéristiques iconographiques sur lesquelles s'appuient les formé.es pour dire si les descriptions sont stéréotypées, contre-stéréotypées ou neutres. Nous ne rentrerons pas dans le détail de ces thèmes et sous-thèmes, leurs contenus étant relativement triviaux. En effet, les futur.es PE connaissent les stéréotypes, et sont tout aussi à même de relever les contre-stéréotypes et ce qui s'apparente au neutre. Toutefois, ce tableau nous permet de mieux saisir l'importance de l'exercice de décryptage et la nature des images présentées. Dès lors, nous ne pouvons que remarquer la saillance des stéréotypes face aux contre-stéréotypes et au neutre qui, au demeurant, est marginal. Plus encore, si les supports matériels croisent les assignations stéréotypées, il s'agit surtout de discuter des **activités**, qui ont la particularité de se retrouver dans les trois thèmes (n=18 ; 9 ; 1).

Sous-thèmes	Fréquences		
	Indices de stéréotypes	Indices de contre-stéréotypes	Indices neutres
Activités	18	9	1
Couleurs	5	0	0
Marques	5	0	0
Date	4	0	0
Couleurs et apparence	3	0	0
Couleurs, apparence et activités	3	0	0
Couleurs et marques	2	0	0
Prix	2	0	0
Couleurs et activités	1	0	0
Police d'écriture	1	0	0
Apparence	0	2	0

Tableau 19. Sous-thèmes / Indices de stéréotypes, de contre-stéréotypes, neutres

²¹⁰ « *Etu10* : [...] les stéréotypes ils vont les voir partout, donc c'est intéressant aussi d'en partir et de les déconstruire, ils sont présents dans les livres, ils sont présents dans les activités, dans les manuels, de partout en fait. Donc ce n'est pas mal de partir de ces stéréotypes pour ensuite les amener à réfléchir » (F2, I15).

Des stéréotypes présents (n=43)

Sous-thèmes	Fréquence
Omniprésence	12
Responsabilité	6
Traduction de la réalité	6
Attirer les personnes	5
Conscience et inconscience	4
Banalité	3
Critique	2
Enjeu économique	2
Images stéréotypées	2
Relativisme	1

Tableau 20. Sous-thèmes / Des stéréotypes présents

Ce thème traduit les discussions qui se cristallisent autour de la présence des stéréotypes. Bien que leur **omniprésence** (n=12) soit soulignée, elle soulève un débat. Dans la majorité des cas, les masterant.es reconnaissent la prédominance des stéréotypes dans la culture et à l'école. *Ipsa facto*, les stéréotypes doivent être combattus, bien qu'une telle ambition soit complexe à réaliser, la société étant largement empreinte de ces deniers²¹¹. Cependant, certain.es étudiant.es remettent en cause la prégnance des stéréotypes dans les manuels scolaires et les considèrent comme minoritaires en regard des contre-stéréotypes. Ceci leur permet deux choses. Premièrement, de nuancer la présence des stéréotypes tout en soulignant l'effort fait par les manuels scolaires pour inclure l'égalité²¹². Deuxièmement, d'asseoir la nécessité de conserver des stéréotypes. Par ailleurs, lors de la formation 3, une rétrospective de la marque Lego est proposée afin d'illustrer comment la franchise, initialement neutre, a glissé dans le marketing genré. Face à cette présentation, une formée conteste la dimension genrée du jouet, aucun sexe n'étant mentionné sur le packaging²¹³. Pour autant, il est communément admis que les supports pédagogiques mettent en scène des **images stéréotypées** (n=2).

L'**omniprésence** des stéréotypes peut directement être articulée à leur **banalité** (n=3), à la **critique** (n=2) et au **relativisme** (n=1). Bien que les PE en devenir prennent conscience de la prépondérance des stéréotypes dans les manuels scolaires, ils et elles ne sont pas surpris.es pour autant, ceci étant de l'ordre de la **banalité**. Les deux derniers sous-thèmes sont, quant à

²¹¹ « *Etu2 : Et les gens ne comprennent pas... enfin... moi qui suis très à fond là-dessus [...], quand j'en parle avec mon entourage, quand je leur dis « Bah non pourquoi vous avez offert ça à la fille et pas au petit ? – Bah parce que quand même, c'est une fille ! – Et alors ? », enfin c'est super dur quoi ! Même quand on en parle beaucoup et que ça fait partie du quotidien [...], c'est tellement ancré dans la tête des gens qu'un garçon c'est comme ça [...], c'est super dur d'aller contre » (F4, 15).*

²¹² « *Etu6 : Enfin, il y a quand même un effort pour l'égalité (inaudible)... - F : Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Enfin dans les manuels que vous avez regardés, vous diriez que globalement il y a un effort et qu'on ne peut pas être trop... - Etu7 : Ça dépend lesquels ! » (F2, 115).*

²¹³ « *Etu1 : C'est vous qui estimez que c'est pour les filles, ce n'est pas écrit... » (F3, 14).*

eux, directement opposés. Si les formé.es **critiquent** l'intérêt d'assigner un sexe à des figures géométriques, ce qui est constaté dans un manuel de mathématiques, une personne **relativisera** le nombre de manuels qui recourent à des stéréotypes²¹⁴.

Les éléments discursifs que nous retrouvons sous la **responsabilité** (n=6) témoignent d'un questionnement redondant chez les masterant.es : qui choisit d'intégrer des éléments stéréotypés dans les manuels scolaires, d'une part, et dans les publicités, d'autre part ? L'enjeu étant de savoir *qui* détermine les stéréotypes accolés aux filles et aux garçons. Toutefois, les futur.es PE ne condamnent pas le secteur de l'édition, comme en témoigne le sous-thème **conscience et inconscience** (n=4). À l'inverse, ils et elles tendent à comparer leur profession à celle de l'édition : en s'activant de manière inconsciente, les stéréotypes restent un mécanisme humain²¹⁵. De fait, ceci permet de déresponsabiliser et les enseignant.es, et les éditeurs et éditrices. Pour autant, simultanément que l'activation des stéréotypes est considérée comme étant inconsciente, les PE en devenir ont bien conscience d'avoir des stéréotypes, ce qui peut constituer un paradoxe.

Les sous-thèmes **traduction de la réalité** (n=6), **attirer les personnes** (n=5) et **enjeu économique** (n=2) viennent justifier le recours aux stéréotypes. Deux éléments apparaissent pour le premier sous-thème. D'une part, les stéréotypes véhiculés par et dans les différents supports se retrouvent bien chez les élèves : les filles seraient calmes quand les garçons seraient agités, et les deux sexes tendent à privilégier la non-mixité. D'autre part, l'invisibilité des femmes dans les manuels de français et d'histoire s'expliquerait par leur absence effective dans ces domaines²¹⁶. Ici, les stéréotypes sont donc bien une **traduction de la réalité**. Dans la même lignée, ils permettraient d'**attirer les personnes**, notamment les parents et élèves. En effet, les parents seraient plus enclins à acheter des supports en adéquation avec leur vision des choses. Enfin, le maintien des stéréotypes relèverait d'un **enjeu économique**. Si ces derniers ont un caractère attrayant, l'édition a tout intérêt à les conserver dans les manuels, d'autant que cela éviterait de devoir retravailler les contenus stéréotypés.

²¹⁴ « *Etu5 : Les manuels de maths pour les CM2, sur les 5, il y en a un où on a relevé quelques stéréotypes, mais... en tout cas, la majorité n'en avait pas* » (F2, I15).

²¹⁵ « *Etu6 : Ce n'est pas forcément voulu non plus, enfin les éditeurs, ceux qui écrivent des livres, ils sont humains comme tout le monde et ils sont aussi imprégnés de tous ces stéréotypes et... vous nous avez montré que les enseignants ne se comportent pas forcément de la même façon avec les garçons et les filles, il est possible aussi qu'en écrivant des livres, il y ait des stéréotypes qui ressortent, qui sont passés à la trappe...* » (F2, I15).

²¹⁶ « *Etu : Alors je dirais, si dans la réalité il y a 80% de textes écrits par les hommes, eh ben, et 20% de textes écrits par des femmes, ça représente la réalité [...]. Je parlais surtout des manuels d'histoire parce que, pour le coup l'histoire c'est encore plus... enfin pardonnez-moi, je suis très, très mauvaise (sourire) en histoire... j'imagine que c'est censé, enfin on apprend à représenter la réalité dans le passé peut-être...* » (F4, I11).

Adhésion des élèves aux stéréotypes (n=16)

Ici, les futur.es PE reviennent sur les stéréotypes portés, et véhiculés, par les élèves.

Sous-thèmes	Fréquence
Âge	8
Les garçons	3
Séparation filles-garçons	2
L'entourage	2
Variabilité interindividuelle	1

Tableau 21. Sous-thèmes / Adhésion des élèves aux stéréotypes

En premier lieu, l'**âge** (n=8) auquel les élèves connaissent et intériorisent les stéréotypes relève d'une découverte. Pour le dire autrement, c'est lors des formations que les étudiant.es réalisent la précocité des stéréotypes. Alors que les enfants sont capables, dès leur plus jeune âge, de reconnaître les métiers genrés, ce fait est questionné par une formée qui considère les professions comme étant, de fait, égalitaires. Par ailleurs, jusqu'ici, les masterant.es n'avaient pas conscience de la précocité de l'articulation vie privée/vie professionnelle chez les filles. Dès lors, la constance de genre est interrogée : celle-ci rend-elle compte d'un âge moyen ou d'une capacité effective ? La donnée sexe peut-elle être expliquée aux enfants ? De manière singulière, il arrive que des formé.es arguent en faveur d'une adhésion tardive aux stéréotypes²¹⁷. Ce dernier point peut être relié à l'**entourage** (n=2) puisqu'il s'agit de souligner l'influence du milieu familial et des pairs dans l'adhésion aux stéréotypes. À ce titre, les stéréotypes seraient plus fortement marqués chez **les garçons** (n=3), bien que l'évocation de la **séparation filles-garçons** (n=2) témoigne d'une non-mixité privilégiée par les élèves, de manière indifférenciée, et qui se renforcerait avec l'**âge**. Enfin, la **variabilité interindividuelle** (n=1) nuance la prégnance des stéréotypes chez les élèves : toutes et tous n'adhèrent pas aux stéréotypes²¹⁸.

Résistance des parents (n=13)

La **résistance des parents** exprime de manière plus explicite ce qui est déjà sous-entendu dans les sous-thèmes suivants : **les stéréotypes sur les garçons** et **sur les filles, relations parents, attirer les personnes** et **adhésion des élèves aux stéréotypes**.

²¹⁷ « *Etu12 : [...] les réticences avec des CM2 ce n'est pas comme avec des petites sections où tu peux... enfin où c'est plus facile pour les pousser quoi* » (F2, I15).

²¹⁸ « *Etu5 : Ben moi, j'ai une classe de CM1-CM2 et on a fait une séance sur la tolérance et j'avais amené plein de petits exemples pour en discuter, etc., et j'ai posé la question « Est-ce qu'il y a des jouets exprès pour les garçons et des jeux exprès pour les filles ? », et là, l'inverse ! Ils m'ont tous regardée avec des yeux comme ça, mais genre « Pas du tout maîtresse ! Elle est stupide ta question », les garçons m'ont dit « Bah non, on joue avec des poupées », les filles m'ont dit « Bah non, moi j'adore jouer au foot » (sourire) » (F2, I15).*

Sous-thèmes	Fréquence
Conflit avec l'école	6
Genre et jouets	3
La présence des hommes à l'école	2
La fête des mères et des pères	1
Parité	1

Tableau 22. Sous-thèmes / Résistance des parents

Le **conflit avec l'école** (n=6) acte la difficile coopération entre les parents et les enseignant.es, particulièrement sur les questions d'égalité. Cette relation épineuse apparaît problématique pour les enfants qui font face à un double discours sur l'égalité : si les enseignant.es tendent à la favoriser, ceci ne semble pas être le cas des parents²¹⁹. D'ailleurs, les masterant.es soulignent leur moindre influence sur les enfants, en regard de celle qu'exercent les parents²²⁰. En ce sens, l'influence des parents pénétrerait l'univers de la classe, remettant ainsi en cause la liberté pédagogique et pouvant, littéralement, réformer la classe²²¹. Ceci est exemplifié à travers l'activité danse. Alors qu'une masterante s'attend à faire face aux résistances des parents, une étudiante évoque les arguments dont dispose le corps enseignant pour contrer les contestations²²².

Ces conflits sont de différents ordres, comme en témoignent **genre et jouets** (n=3), **la présence des hommes à l'école** (n=2) et **la fête des mères et des pères** (n=1). Pour le premier, les PE en devenir s'accordent à dire que les parents rejettent le concept de genre et les contre-stéréotypes, simultanément qu'ils et elles favorisent les jeux stéréotypés. Le deuxième prend corps dans la formation 4 et illustre la défiance des parents vis-à-vis d'un homme ATSEM, obligeant l'équipe éducative à faire des groupes non-mixtes²²³. Enfin, l'annulation de **la fête des mères et des pères** peut provoquer des levées de boucliers²²⁴.

²¹⁹ « *Etu : [...] je disais que c'est compliqué, enfin en essayant de se mettre dans la tête des enfants, du coup en classe on prône, enfin on essaie de prôner l'égalité des sexes, filles-garçons, les programmes, etc., mais en même temps il y a toutes les influences de l'extérieur, ça commence par la famille* » (F3, 16).

²²⁰ « *Etu13 : [...] je pense que nous on a une influence à notre échelle, mais par rapport aux médias, par rapport aux familles, bah c'est difficile quand même...* » (F2, 115).

²²¹ « *Etu : Bah le côté quand même un peu... sensible de l'égalité filles-garçons, à travers du coup des associations de parents d'élèves ou même des parents d'élèves seuls qui vont être en mesure de réformer la réalité d'une classe, qui vont s'insurger... de telles ou telles pratiques, etc. Donc c'est quand même un sujet qui... fait beaucoup parler que ce soit dans un sens ou l'autre et que... la liberté pédagogique elle est un peu quand même mise à mal sur le sujet* » (F4, 13).

²²² « *Etu13 : Oui c'est pour ça, mais je pense qu'on peut avoir des soucis aussi... [...] – Etu14 : [...] en soi les parents on s'en fout [...], on aura toujours des arguments pour les contrer* » (F2, 115).

²²³ « *Etu6 : Et nous on a un autre problème en plus, qui me fait penser, c'est du coup on a un homme ATSEM en maternelle et il y a des parents qui veulent s'assurer qu'il n'est pas tout seul avec un enfant [...] il s'occupe des garçons et c'est... une ASTEM qui s'occupe des filles* » (F4, 119).

²²⁴ « *Etu2 : C'est un vrai sujet quoi ! [...] il y a des parents qui se sont battus pour... comprendre pourquoi on avait enlevé, c'était juste inadmissible* » (F4, 116).

Enfin la **parité** (n=1) se réfère à l'anecdote déjà évoquée dans les **relations parents**, sur l'échange qui a eu lieu lors d'une réunion parents-enseignant.es où un parent a demandé expressément le nombre de filles et de garçons dans la classe.

EN RÉSUMÉ : Jusqu'ici, nous avons vu que les stéréotypes en éducation sont évoqués à l'aune de **pratiques pédagogiques** projetées, quand leur **questionnement** repose sur une pratique effective. Les **indices de stéréotypes**, de **contre-stéréotypes** et **neutres** témoignent de la prépondérance des exercices de décryptage réalisés durant les formations. **La présence des stéréotypes** est mise en discussion : tantôt critiquée, tantôt légitimée. Pour autant, **l'adhésion des élèves aux stéréotypes** et la **résistance des parents** au questionnement/à la déconstruction des stéréotypes sont définies comme problématiques.

b. Penser les rapports sociaux de sexe

Masculin (n=76)

Ce thème, qui est le plus redondant dans les réactions des étudiant.es, compte 6 sous-thèmes, comme l'indique le tableau suivant.

Sous-thèmes	Fréquence
Stéréotypes sur les garçons	41
Masculinités	20
Virilité	6
L'autorité féminine	4
Privilèges	4
Neutre	1

Tableau 23. Sous-thèmes / Masculin

Les **stéréotypes sur les garçons** (n=41) regroupent plusieurs éléments, bien que la violence des garçons et la responsabilité des parents centralisent les débats. Quand pour certain.es l'éducation parentale a un rôle prédominant, d'autres, plus minoritaires, relativisent cette perspective²²⁵. De même, les masterant.es évoquent, à travers leurs discours ou celui rapporté des parents, l'image du garçon difficile et agité. L'occupation de la cour de récréation est de nouveau abordée, particulièrement lorsqu'il est question du football. En outre, les garçons sont socialisés à la manipulation, la construction, la conquête du monde, l'action et la responsabilité, quand l'expression des émotions demeure une capacité transgressive. Toutefois, certaines évolutions sont mentionnées, notamment en ce qui concerne la paternité, de plus en plus

²²⁵ « *Etu2* : Je ne vois pas des parents dire « Si on te tape [...]. Tape aussi ! » – *Etu1* : Ah si ! Si un petit peu ! Est-ce que ça ne vient pas du parent non plus ? » (F4, I5).

investie. Cette implication tiendrait, pour une formée, à l'entrée des femmes dans la sphère professionnelle. Les produits de beauté pour hommes incarnent une deuxième évolution. L'esthétisme n'est plus l'apanage des femmes, mais, au contraire, devient également une prescription faite aux hommes. Néanmoins, une étudiante liera cette injonction de beauté au narcissisme féminin, illustrant par là la prégnance de cette assignation faite aux femmes.

Les **masculinités** (n=20) sont discutées au prisme de celles dominées, et dont l'homme au foyer se distingue. L'homme au foyer, à l'image de la paternité, représente une transformation. L'opposition force-intelligence marque la distinction entre les masculinités hégémoniques et dominées. Cependant, les classifications plurielles des masculinités sont pensées comme problématiques : elles impliquent, de fait, des catégories. Enfin, 2 éléments méritent d'être discutés. En premier lieu, lors de la formation 1, les lieux d'hommes spontanément énoncés par les étudiant.es sont le bar, et plus spécifiquement le PMU, le « *bordel* » et le sport, notamment, le stade de football. En second lieu, pendant la formation 4, les formées discutent du lien, très souvent opéré, entre le décrochage scolaire et les garçons issus de milieux sociaux défavorisés et/ou de l'immigration. Ce faisant, les formées rapportent la corrélation fréquemment entendue entre immigration et refus de **l'autorité féminine** (n=4), tout en soulignant ne pas adhérer à une telle idée. Pour autant, une formée reliera le problème avec **l'autorité féminine** à des problématiques spécifiques aux familles monoparentales.

La **virilité** (n=6), tout en se distinguant des **masculinités**, se construirait par la violence et l'occupation de l'espace verbal en serait une manifestation. Ainsi, malgré une séparation entre les deux, la **virilité** et les **masculinités** entrent en résonance. Par ailleurs, la virilité comprendrait une valorisation de la transgression des lois, et les détenus incarneraient alors son paroxysme. Ces différentes conceptions du masculin se matérialisent également par les **privilèges** (n=4), où il s'agit de réfléchir aux bénéfices d'être un homme. Si ceux-ci se cristallisent autour de la domination, au niveau social et politique, ils ne seraient pas réellement de l'ordre de l'avantage, les garçons pâtissant également de cette domination. Enfin, le **neutre** (n=1) souligne la présence exclusive de corps d'hommes pour représenter le corps humain.

Féminin (n=61)

À l'instar du **masculin**, cette thématique occupe une large place dans les discours des étudiant.es et suit une logique similaire.

Sous-thèmes	Fréquence
Stéréotypes sur les filles	28
Surprésence des femmes à l'école	20
Disciplines refusées aux filles	9
Le préjugé de la sous-performance mathématique des filles	4

Tableau 24. Sous-thèmes / Féminin

Par conséquent, les **stéréotypes sur les filles** (n=28) sont opposés à ceux des garçons. Quand ces derniers sont considérés comme des éléments perturbateurs, les filles sont décrites comme étant studieuses. De même, alors que les garçons occupent l'espace, les filles sont cantonnées soit à l'intérieur, soit à des jeux statiques. Cette appropriation moindre se retrouve d'ailleurs au niveau des interactions : elles apprendront, progressivement, que leurs paroles ne comptent pas. Plus encore, les jouets pour filles les cantonnent au monde imaginaire et, dans la même lignée, elles sont davantage représentées via des qualités relationnelles qu'au travers de compétences. Enfin, si la beauté et la paternité constituent de nouvelles assignations faites aux hommes, la maternité et la beauté sont d'autant plus associées aux femmes. À cet égard, le rôle des mères est souligné²²⁶. Si la majorité des formé.es s'accorde pour dire que la beauté relève d'une injonction faite aux femmes et que celle-ci devient d'autant plus saillante avec l'hypersexualisation, une formée tend à affirmer l'inverse en évoquant les morphologies plurielles de Barbie²²⁷.

La **surprésence des femmes à l'école** (n=20), les **disciplines refusées aux filles** (n=9) et le **préjugé de la sous-performance mathématique des filles** (n=4) mettent en lumière des éléments quelque peu paradoxaux. C'est ainsi que la **surprésence des femmes à l'école** tiendrait soit de leur rôle de mère, soit de celui d'enseignante, les deux étant souvent liés par ailleurs. Le fait qu'elles investissent majoritairement le métier d'enseignant.e s'expliquerait en effet par la maternité, mais également parce qu'elles réussiraient mieux le concours. Toutefois, ceci constitue un problème, notamment lorsque les PE en devenir considèrent la parité. Alors que les femmes semblent occuper majoritairement le domaine scolaire, les masterant.es ont conscience des **disciplines refusées aux filles**, notamment celles de prestige qui, selon les étudiant.es, se réfèrent aux sciences, aux mathématiques, aux lettres, à l'histoire et au sport. En réalité, ces filières sont celles qui, actuellement sont les plus « fermées » aux femmes²²⁸. Dans la même lignée, lorsque le formateur 1 évoque la moindre réussite des filles en mathématiques, ceci est

²²⁶ « *Etu4 : Moi c'est une fille, pas que dans ma classe, mais plusieurs et en fait elles sont en difficulté scolaire, etc. et quand on en discute avec elles, elles répondent « Mais ça ne sert à rien que je sois à l'école, maman elle m'a dit que ça suffit que je sois jolie et que je me marie plus tard » (rire général, réactions, bavardages, inaudible) » (F2, I15).*

²²⁷ « *Etu : Et à l'inverse il y a aussi des Barbie qui ont été faites de toutes tailles... » (F1, I15).*

²²⁸ « *Etu7 : Parce que de nos jours la sélection se fait sur les sciences, mais à l'époque ça se faisait sur la philosophie et sur les langues anciennes, c'était l'élite, les matières élitistes à l'époque » (F2, I5).*

justifié, par les futur.es PE, par **le préjugé de la sous-performance mathématique des filles** qui entraînerait un sentiment de compétence et un entraînement moins importants.

Différences femmes-hommes (n=34)

Sous-thèmes	Fréquence
Rôles	13
Essentialisme	8
Inégalités	6
Le métier d'enseignant.e	3
Le sport	3
Salaires	1

Tableau 25. Sous-thèmes / Différences femmes-hommes

Les éléments discursifs thématiques ici sont pluriels et agencés de façon spécifique. Les **rôles** (n=13), qui sont les plus discutés, se distinguent des autres en tant qu'ils sont très fortement reliés aux supports matériels introduits par les formateur.trice.s. À cet égard, ils partagent des liens considérables avec **les stéréotypes sur les garçons** et **sur les filles**, et les **indices de stéréotypes**. En effet, ce sous-thème se réfère, dans une majeure partie des cas, à la distinction des **rôles** féminins-masculins. Par conséquent, nous retrouvons les oppositions passif-actif, réflexion-action, sage-agité, public-privé, intérieur-extérieur, tâches domestiques-tâches manuelles et faiblesse-force. Dès lors, les supports proposés jouent des différences entre sexes, qu'ils distillent à travers des représentations binaires. Parallèlement à cela, nous retrouvons des professions qui se rapprochent de ces conceptions genrées : lorsque les filles sont associées à la maîtresse, les garçons sont associés au pompier. Plus encore, à la suite de la citation du *Tableau de l'amour* conjugal de Venette, présenté par la formatrice 2, les formé.es rapprochent la définition différenciée des deux sexes, et celle particulièrement péjorative sur les femmes, à une conception encore présente dans certains pays d'Afrique²²⁹. Si cet élément mérite d'être souligné c'est parce qu'il met en jeu une certaine contradiction : alors que les futur.es PE décryptent des supports matériels qui mettent en jeu des **différences femmes-hommes**, ils et elles invoquent l'Afrique pour penser la citation de Venette. Les **rôles** liés au sexe identifiés, les masterant.es évoquent, là encore, la gravité de la transgression chez les garçons. Dans la formation 4, les discours se centrent sur le poids de la société dans l'acquisition de tels **rôles**, notamment pour les élèves défavorisés qui tendent à y adhérer davantage afin de pallier un capital social défaillant. **Le métier d'enseignant.e** (n=3) peut entrer en résonance avec ce sous-thème puisqu'il illustre une évolution des **rôles** associés à cette profession. Alors qu'initialement les

²²⁹ « *Etu1 : Il y a des pays aujourd'hui où on croise encore, peut-être pas à ce point-là, mais en Afrique, ce point de vue, pas à ce point-là mais...* » (F2,I4).

hommes investissaient le milieu de l'enseignement, ce sont désormais les femmes qui y sont majoritaires.

L'**essentialisme** (n=8) et **le sport** (n=3) peuvent également être rapprochés. Le premier sous-thème se caractérise par la justification biologique des différences perçues entre les corps d'hommes et de femmes. Ainsi, les formé.es ont connaissance du discours généralement porté sur ce sujet, à savoir que les hommes se distingueraient par la puissance de leur corps. Pour autant, les divergences physiques sont expliquées par le cycle menstruel des femmes ou au prisme d'une différence d'alimentation, les hommes consommant davantage de protéines. Ces arguments essentialistes sont à la fois connus des étudiant.es, qui conviennent qu'il est complexe de les remettre en question tant ils sont ancrés, mais aussi portés par elles et eux. Si l'environnement apparaît comme explication aux **différences femmes-hommes**, il n'est mobilisé que marginalement, et se trouve relié à *la nature*²³⁰. En outre, lorsqu'il est question de **sport**, les masterant.es privilégient la variabilité des performances intersexes, pensant que certaines activités sportives peuvent être surperformées par les femmes.

Enfin, les questions d'**inégalités** (n=6) et de **salaires** (n=1) prennent corps dans la formation 2 lorsque le mythe égalitaire est évoqué. Pour une formée, les français.es ont conscience des **inégalités** qui demeurent entre les sexes, justifiant ainsi la non-pertinence du concept mentionné²³¹. Ce discours provoque un débat entre plusieurs formées. Bien que la prise de conscience soit admise, elle ne réduirait pas les **inégalités**, le congé maternité en étant la preuve. En outre, les discours entendus dans la société, et plus particulièrement sur les réseaux sociaux, témoigneraient d'une insensibilité à la question. Ceci est d'autant plus étayé à travers la comparaison passé-présent, où le féminisme semble dépassé, pour deux raisons. La première tient à l'égalité salariale qui contente les individus. La seconde, au caractère plus insidieux des **inégalités**. Ainsi, des controverses subsistent quant aux questions d'(in)égalité²³². Quant aux **salaires**, les étudiant.es se questionnent surtout sur les raisons d'une retraite moindre chez les femmes : celles-ci tiendraient-elles des choix professionnels qu'elles font au cours de leur vie ?

²³⁰ « *Etu1 : Bah après c'est peut-être [...] une sorte de cause à effet enfin l'environnement et c'est devenu en fait naturel et, je ne sais pas comment l'expliquer* » (F1, I30).

²³¹ « *Etu1 : Mais excusez-moi, vous parlez de mythe égalitaire, mais même en France on est conscients qu'il y a des inégalités entre les femmes et les hommes dans le monde du travail, enfin je ne comprends pas pourquoi vous parlez de, en tout cas en France, j'ai l'impression qu'à l'heure actuelle on en parle beaucoup et qu'on est de plus en plus conscients qu'il y a des inégalités quand même... qui sont assez flagrantes* » (F2, I6).

²³² « *Etu3 : [...] on a l'impression d'être dans une pseudo égalité, avant il y avait vraiment de grosses, grosses inégalités [...] qui sont plus petites, plus minimales qu'avant [...], il ne va pas y avoir de féminisme aussi poussé [...] – Etu4 : [...] quand tu es sur les réseaux sociaux, le féminisme, c'est bon on a l'égalité salariale, il y a plein de choses comme ça [...]. Effectivement, c'est un sujet qui est très présent, mais quand tu en parles autour de toi ou selon où tu vas, tout le monde n'est pas forcément d'accord avec ce discours* » (F2, I6).

La nomination des organes génitaux (n=4)

Sous-thèmes	Fréquence
Catégorisation	2
L'absence d'organe génital pour les filles	2

Tableau 26. Sous-thèmes / La nomination des organes génitaux

Bien que ce thème puisse paraître hors propos, il nous semblait intéressant de le faire figurer, d'autant qu'il occupe certains échanges lors de la formation 4. En discutant de l'intérêt de nommer les organes génitaux, les formées mobilisent la **catégorisation** (n=2). Pour elles, cette nomination permettrait aux enfants d'apprendre à catégoriser les sexes, c'est-à-dire à reconnaître et distinguer *qui est femme* et *qui est homme*. C'est sur la base du sexe biologique que la distinction se fonde. Dans la même perspective, cette nomination est pensée à travers **l'absence d'organe génital pour les filles** (n=2). Dès lors, s'il est nécessaire de nommer les organes génitaux pour permettre aux enfants de catégoriser les personnes de leur environnement, ceci l'est particulièrement pour les filles afin qu'elles ne soient pas décrites en creux des garçons²³³.

Rapports filles-garçons (n=3)

Cette thématique met en lumière la complexité de saisir la dynamique des relations entre les filles et les garçons. Ainsi, si elles peuvent parfois traduire des rapports spécifiques, les PE en devenir s'interrogent sur le rôle des affinités²³⁴, notamment celles amoureuses²³⁵. Enfin, ce thème partage des liens avec **les stéréotypes sur les garçons** et **sur les filles** ainsi qu'avec les **rôles**, puisque les formées, observées lors de la formation 4, reconnaissent que le fait d'alterner les filles et les garçons dans la classe est une pratique qui se base sur l'idée selon laquelle les filles maintiendraient les garçons, faisant appel à l'opposition sage-agité.

²³³ « *Etu : Ouais voilà, encore faut-il les dénommer ! Parce que souvent les petites filles on leur dit « Bah toi tu es une fille parce que tu n'as pas de zizi ! ». Comme s'il manquait quelque chose en fait. Ben c'est, selon comment chacun est élevé aussi, mais oui souvent c'est, voilà, les garçons ils ont un zizi, les filles elles n'ont pas de zizi, comme s'il manquait quelque chose. Ça participe au fait que les femmes, voilà quoi » (F4, I13).*

²³⁴ « *F : D'accord parce qu'ils se donnent la main en binôme ? – Etu1 : Bah entre garçons et entre filles, après ce n'est pas de partout hein, mais il y en a qui n'ont pas envie. Bon après est-ce que c'est la personne ou le sexe ? » (F4, I14).*

²³⁵ « *Etu9 : Ouais, puis en plus il y a les petites affinités amoureuses, du coup c'est très difficile » (F2, I15).*

Égalité et différence (n=2)

Ce thème, particulièrement relié au sous-thème **marquer les différences**, fait apparaître la volonté d'un traitement égal, tout en soutenant les différences, traduisant ainsi un rapport antagonique entre l'égalité et les différences²³⁶.

EN RÉSUMÉ : Cet axe met au jour la manière dont les catégories **masculin-féminin** sont analysées durant les formations, et le **masculin** apparaît plus étayé que le **féminin**. Par ailleurs, les **différences femmes-hommes** sont discutées, bien plus que la liaison **égalité et différence**. Si le premier thème témoigne de logiques explicatives, voire justificatrices, le second met en tension les deux notions. **La nomination des organes génitaux** n'est d'ailleurs pas sans lien avec les différences entre sexes puisque nous retrouvons des arguments biologiques et cognitifs. Enfin, les **rapports filles-garçons** posent question : la séparation opérée par les enfants est-elle de l'ordre de l'affect ou d'une ségrégation sexuée ?

c. Stéréotypes et contre-stéréotypes : des savoirs psychosociaux

Utilité des stéréotypes (n=12)

Sous-thèmes	Fréquence
Économie d'énergie	4
Normes et valeurs	3
Entre bienfaits et déconstruction	3
Marquer les différences	2

Tableau 27. Sous-thèmes / Utilité des stéréotypes

L'**utilité des stéréotypes** offre une réflexion sur la manière dont les formé.es théorisent ces mécanismes. En évoquant l'**économie d'énergie** (n=4), les étudiant.es envisagent les stéréotypes sous leur aspect cognitif. Dans cette conception, les stéréotypes revêtiraient un caractère sécurisant puisqu'ils permettraient de suspendre le doute et ainsi, de favoriser l'action. Parallèlement, les stéréotypes sont pensés dans un versant plus social puisqu'ils seraient révélateurs des **normes et valeurs** (n=3). Plus encore, ils permettraient de **marquer les différences** (n=2), sans impliquer, pour autant une relation hiérarchique entre les groupes. De fait, les stéréotypes sont perçus, ici, positivement, les différences étant elles-mêmes valorisées. Toutefois, le sous-thème **bienfaits et déconstruction** (n=3) illustre la tension dans laquelle ils sont pris. S'ils sont utiles à la catégorisation et bénéfiques pour les enfants dans leur

²³⁶ « *Etu9 : Après certes, on est égalitaires et on recherche ça, mais on est aussi différents (bavardages, inaudible)* » (F2, I15).

construction identitaire et l'intégration des informations²³⁷, il convient de les alterner avec des contre-stéréotypes²³⁸. Enfin, leur déconstruction fait également l'objet d'une discussion. Si les stéréotypes doivent être appris aux enfants, il s'agirait ensuite de les déconstruire en classe. Cette pratique paraît dangereuse aux yeux d'une formée, d'autant qu'elle induit l'idée selon laquelle les enfants seraient capables de comprendre les dangers des stéréotypes seulement en grandissant²³⁹.

Apports psychosociaux (n=6)

Sous-thèmes	Fréquence
Lien entre stéréotypes, préjugés et discriminations	4
L'effet Pygmalion comme expression de préjugés	2

Tableau 28. Sous-thèmes / Apports psychosociaux

Ce thème regroupe les éléments psychosociaux sur lesquels les formateur.trice.s et masterant.es reviennent. Le **lien entre stéréotypes, préjugés et discriminations** (n=4) émerge dans la formation 3 et se réfère aux questionnements des PE en devenir. À cet égard, la valence du stéréotype est discutée : celui-ci n'apparaît négatif que lorsqu'il provoque une discrimination, les stéréotypes positifs n'entraînant pas une telle conséquence. Dans la même lignée, il est demandé si le préjugé est nécessairement négatif, les 3 notions étant reliées. Autrement dit, s'il y a des stéréotypes positifs, ne pourrait-il pas y avoir des préjugés positifs ? Les 3 concepts apparaissent comme étant similaires, bien qu'ils traduisent différents degrés. Enfin, **l'effet Pygmalion comme expression de préjugés** (n=2) est amorcé durant la formation 1, et est défini comme l'influence des attentes d'une personne sur le développement d'une autre personne. À ce titre, ce phénomène vient différencier les stéréotypes des préjugés. Ainsi, la moins bonne performance des filles en mathématiques serait, pour elles et eux, de l'ordre du préjugé.

²³⁷ « *Etu8 : [...] d'enlever tout stéréotype, de tout casser... je ne sais pas. Au niveau psychologique aussi je n'en sais rien, mais la construction d'un enfant... comment il intègre (bavardages, inaudible) ?* » (F2, I15).

²³⁸ « *Etu4 : Mais toi tu pars du principe que tu vas utiliser des stéréotypes dans tous les sens, des stéréotypes et des contre-stéréotypes en fait ? (Bavardages, inaudible). Parce que tu dis que tu vas utiliser des stéréotypes et des contre-stéréotypes, tu vois ce que je veux dire ? Tu ne dirais pas toujours que la femme, elle est en rose et le garçon, il est en bleu, tu arriverais à inverser en fait...* » (F2, I15).

²³⁹ « *Etu5 : Moi je trouve que c'est aussi un peu dangereux de se dire [...] on va construire des images, on va leur apprendre par des images, par des stéréotypes pour après les déconstruire, puis après tout le monde n'a pas le même parcours non plus, la même réflexion de pouvoir déconstruire, et si dans 10 ans on apprend, le stéréotype et puis après on dit « Bon ben maintenant tu as l'âge de raison »... moi je trouve ça un peu...* » (F2, I15).

Contre-stéréotypes (n=4)

Sous-thèmes	Fréquence
Objectif	2
Résistance	2

Tableau 29. Sous-thèmes / Contre-stéréotypes

Ce thème se construit presque à l'image de l'**utilité des stéréotypes**, puisque nous retrouvons une mise en réflexion sur l'effet des contre-stéréotypes. Ainsi, leur **objectif** (n=2) est de contrer les stéréotypes, tout en incarnant un support de réflexion pour les élèves. Cependant, les contre-stéréotypes semblent être moins acceptés que les stéréotypes, comme l'illustre le sous-thème lié à la **résistance** (n=2). En effet, pour les masterant.es, la conservation des stéréotypes est nécessaire, d'autant que les contre-stéréotypes activeraient directement le stéréotype en mémoire. Ce dernier point soulève alors une certaine tension dans l'appréhension de la notion.

EN RÉSUMÉ : En intégrant les notions de stéréotype et de contre-stéréotype à l'espace de formation, les formateur.trice.s et formé.es discutent de savoirs psychosociaux. C'est ainsi que l'**utilité des stéréotypes** est appréhendée à travers des arguments énoncés par l'approche sociocognitiviste et au prisme d'aspects tenants compte d'enjeux sociaux. Les **contre-stéréotypes**, eux, sont définis en miroir des stéréotypes, tant dans leurs objectifs, que dans les résistances qu'ils cristallisent. Par ailleurs, nous assistons à un condensé des **apports psychosociaux** sur les concepts de stéréotype, préjugé et discrimination.

d. L'injonction de l'égalité

Les textes officiels de l'égalité (n=2)

Dans ce dernier thème, nous retrouvons 2 questions posées lors de la formation 1, lorsque le formateur évoque la convention pour l'égalité entre les sexes. Une formée va demander si la convention citée se réfère à l'ABCD de l'égalité, puis la date de cette dernière. Ainsi, si les conventions sont peu connues, l'ABCD de l'égalité, dispositif expérimenté seulement durant l'année 2013-2014, semble être un point de référence.

EN RÉSUMÉ : La thématisation des réactions des masterant.es illustre l'influence des discours des formateur.trice.s. En effet, les stéréotypes en éducation dominent les échanges et ceci n'est que peu étonnant si l'on considère l'importance du thème **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** au sein des contenus de formation. Ceci se confirme d'autant plus que les futur.es PE décodent les **indices de stéréotypes**, de **contre-stéréotypes** et **neutres**. Parallèlement, l'appréhension pratique de cette notion se retrouve bien chez les PE en devenir : ils et elles discutent des **pratiques pédagogiques** possibles, simultanément que le

besoin de **questionner les stéréotypes** est déjà intégré à leurs pédagogies. À un niveau plus théorique, les étudiant.es mettent en tension la **présence des stéréotypes**, et appréhendent la notion à travers des **apports psychosociaux**. Pour le dire autrement, les stéréotypes sont tantôt blâmés, tantôt légitimés, de même que leur **utilité** est débattue. Néanmoins, l'**adhésion des élèves aux stéréotypes** et la **résistance des parents** témoignent d'un certain consensus et désignent les principaux porteurs des stéréotypes. Si les enfants ne sont pas sans rôle dans la diffusion de stéréotypes, les **rapports filles-garçons** apportent une nuance. Ici, les formé.es s'interrogent sur les raisons de la non-mixité opérée par les élèves. Par ailleurs, les catégories **masculin-féminin** sont examinées dans leurs origines et leurs conséquences, simultanément qu'elles amorcent la question des **différences femmes-hommes**. À cet égard, l'articulation **égalité et différence** situe les deux notions dans un rapport d'opposition. Enfin, les **contre-stéréotypes**, définis en miroir des stéréotypes, et les **textes officiels de l'égalité** sont en marge des interactions.

2. Le discours des formateur.trice.s: focus sur les notions de stéréotype, de contre-stéréotype et d'égalité

Le tableau thématique ci-dessous rend compte de la manière dont sont abordés, par les formateur.trice.s, les stéréotypes, contre-stéréotypes et l'égalité. Ainsi, les éléments discursifs sont classés en 13 thèmes et **décrypter les stéréotypes, définitions des stéréotypes et médiatisation des stéréotypes** sont particulièrement redondants. En effet, ces 3 thématiques sont présentes au sein des 4 formations, alors que **la complexité du neutre** et **une égalité illusoire** ne sont évoquées que lors d'1 formation. **Décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques** s'impose ainsi comme savoir clé des formations.

Étant donné le nombre restreint de thèmes, et les liens entre certains, nous proposons de les présenter par ordre d'importance, puis selon les liaisons qu'ils entretiennent entre eux.

Thèmes	Fréquence
Décrypter les stéréotypes	4
Définitions des stéréotypes	4
Médiatisation des stéréotypes	4
Abandon de l'ABCD de l'égalité	3
Complexité de l'égalité	3
Conscientiser les pratiques différenciées	3
Déconstruire les stéréotypes	3
L'injonction de l'égalité	3
Mobilisation de contre-stéréotypes	3
Stéréotypes genrés ancrés	3
L'équation stéréotypes, préjugés et discriminations	2
La complexité du neutre	1
Une égalité illusoire	1

Tableau 30. Synthèse des thématiques investies par formation sur les notions de stéréotypes, de contre-stéréotypes et d'égalité

Décrypter les stéréotypes (n=4) représente un thème central. Reliée à une mission enseignante, cette thématique illustre surtout les exercices réalisés au cours des formations²⁴⁰, bien que les savoirs transmis varient. À titre d'exemple, quand la formatrice 3 développe l'importance et la manière d'analyser les stéréotypes dans les images, la formatrice 4 propose des alternatives langagières (e.g. remplacer la fête des mères et des pères par la fête des parents). Par ailleurs, ce thème partage certaines similarités avec le besoin de **conscientiser les pratiques différenciées** (n=3). Il s'agit, ici, de revenir sur les pratiques enseignantes. À cet égard, les formateurs.trices 1, 2 et 4 soulignent l'importance d'adopter un regard réflexif, notamment en raison du traitement différencié qui s'opère inconsciemment entre les filles et les garçons. Dans cette perspective, le formateur 1 ancre la conscientisation comme devoir de l'enseignant.e, celle-ci étant un enjeu de la convention actuelle sur l'égalité entre les sexes (2013-2018). La formatrice 2, elle, s'appuie brièvement sur les travaux scientifiques qui mettent au jour le traitement différencié. Puis, en rappelant que l'école française est la plus inégalitaire selon l'OCDE, la formatrice 4 revient sur le poids des stéréotypes dans les situations d'évaluation.

Les prochains thèmes que nous mentionnerons incarnent des possibilités d'action. Dès lors, **déconstruire les stéréotypes** (n=3) engage, pour les formatrices 2 et 3, les pratiques des futur.es PE. Si la formatrice 2 questionne leurs connaissances et expériences (e.g. comment pensent-ils et elles la déconstruction ? Ont-ils et elles déjà été confronté.es à des stéréotypes ? Quelles ont été leurs réactions ?), la formatrice 3 propose des pratiques *clés en main* et les met en situation. Ainsi, partir des stéréotypes énoncés, par les élèves ou dans les catalogues de

²⁴⁰ « Est-ce que c'est stéréotypé ? [...]. En quoi c'est stéréotypé ? [...]. Mais en quoi c'est un stéréotype ? » (F1), « Qu'est-ce qui vous fait dire stéréotype ? » (F3) et « Est-ce qu'il peut se jouer des trucs là [ndlr sur la mise en rang], de rapports de genre problématiques ou de stéréotypes de genre ? » (F4).

jouets, favoriserait la mise en place d'un débat. Cette activité a l'avantage de recueillir les différents points de vue des élèves et de s'inscrire de manière transversale. Plus encore, elle invite les formé.es à modifier les stéréotypes véhiculés par des catalogues de jouets. La formatrice 4 se distingue en axant spécifiquement son discours sur les parents. Elle préconise alors aux étudiant.es de se montrer pédagogues avec ce public, particulièrement lorsqu'il s'agit de lutter contre les stéréotypes. Non sans lien avec ce thème, les formateur.trice.s 1 et 3 invoquent la **mobilisation de contre-stéréotypes** (n=3) et illustrent comment ils constituent un outil utile pour **déconstruire les stéréotypes**. Les contre-stéréotypes favoriseraient une réflexion chez les élèves, bien que la formatrice 3 insiste sur les limites des contre-stéréotypes, ceux-ci étant incapables de dépasser pleinement les stéréotypes. La formatrice 4 précise d'ailleurs que leur intégration peut s'avérer complexe pour les enfants. En s'appuyant sur une expérience psychosociale, elle souligne la faible efficacité des albums contre-stéréotypés : lors du rappel d'histoire, les enfants transforment les éléments contre-stéréotypés en stéréotypes. Pour autant, les formateur.trice.s 1 et 3 mentionnent l'inclusion progressive des contre-stéréotypes dans les catalogues de jouets, malgré leur présence anecdotique. **La complexité du neutre** (n=1) émerge uniquement dans la formation 3 et se matérialise à travers les notions de *non-stéréotype*, voire d'*anti-stéréotype*. Si l'enjeu est d'enlever les stéréotypes d'une situation donnée, leur omniprésence complexifie la tâche. Néanmoins, certains cataloguent recourent déjà à ce type d'images, ce qui ne serait pas sans lien avec la mouvance sociale actuelle qui dénonce le sexisme dans ces supports.

Ces différentes thématiques, qu'elles traduisent des pistes réflexives ou pratiques, viennent répondre à l'omniprésence des stéréotypes. Ainsi, relativement à la **médiatisation des stéréotypes** (n=4), il s'agit de revenir sur le rôle des médias, de la famille, à entendre des parents, et du système scolaire. Concernant les médias, les formations 1 et 3 ont en commun de s'axer sur l'univers genré du jeu. Toutefois, le formateur 1 nuance la responsabilité des éditeurs et éditrices des catalogues de jouets puisqu'ils et elles ne feraient *que* répondre aux attentes des parents et des enfants. Dans la même lignée, la formatrice 3 revient sur le marketing genré dans l'espace publicitaire. Le recours aux stéréotypes est justifié par un enjeu de rapidité. En un sens, parce que l'objectif de la publicité est de capter directement l'attention des consommateur.trice.s et de cibler les populations, les publicitaires auraient tout intérêt à intégrer des stéréotypes, du fait de leur automaticité. À l'inverse, la formatrice 2 illustre comment les nouveaux Walt Disney s'accordent aux attentes actuelles des individus et, ce faisant, diffusent moins de stéréotypes. Au niveau de la famille, les formatrices 3 et 4 indiquent que, malgré son implication dans la transmission des stéréotypes, elle peut également s'en émanciper ou, du moins, ne pas constituer un déterminisme. Enfin, l'école est également abordée. Quand le formateur 1 demande simplement aux PE en devenir s'ils et elles disposent de stéréotypes, les formatrices 2

et 4 notifient clairement l'influence de l'école et des enseignant.es dans la construction, le maintien et la transmission de stéréotypes sexués. À ce titre, elles rappellent que ces derniers ne sont pas étrangers à l'orientation genrée. À l'inverse, pour la formatrice 3, les stéréotypes ne sont pas à sanctionner, mais les enseignant.es doivent veiller à garantir des possibilités d'être et d'agir aux élèves. Les **stéréotypes genrés ancrés** (n=3) entretiennent des liens certains avec la **mobilisation de contre-stéréotypes**, particulièrement pour les formatrices 2 et 3. L'incapacité des contre-stéréotypes à remettre en cause les stéréotypes tiendrait de leur force d'ancrage. Ceci deviendrait d'autant plus vrai pour les catégories socio-professionnelles défavorisées, ce qui est étayé par des données sociologiques lors des formations 3 et 4. Les élèves issus de ces milieux auraient tendance à performer dans leur identité de sexe afin de pallier un faible capital social. Pour autant, la formatrice 2 relativise ce point en introduisant la variabilité interindividuelle : tous les enfants ne sont pas hermétiques aux contre-stéréotypes.

En matière d'éléments théoriques, les **définitions des stéréotypes** (n=4) sont plurielles. En premier lieu, les formatrices 2 et 3 admettent leur fonction de généralisation. À titre d'exemple, en puisant dans la définition de Leyens²⁴¹, la formatrice 2 décrit les stéréotypes comme des observations généralisées à tort, venant surdéterminer les individus en raison de leur appartenance groupale. En outre, le caractère de véracité des stéréotypes est discuté. S'ils ne seraient pas entièrement faux, la formatrice 4 tend à penser que c'est le stéréotype lui-même qui crée la réalité. Pour exemplifier ses propos, elle revient sur une discussion avec son pédiatre, qui évoquait une propreté plus tardive pour les garçons. Face à l'absence de données scientifiques sur la question, la formatrice déclare qu'une telle formulation relève du stéréotype, aucune preuve scientifique ne permettant de valider cette hypothèse. Bien que la généralisation des stéréotypes soit dérangement pour la formatrice 3, elle admet qu'ils sont nécessaires à la construction des personnes. Parallèlement, en développant la dimension sociocognitive des stéréotypes, le formateur 1 met en exergue leur caractère sécurisant. Plus encore, la catégorisation permettrait de suspendre le doute puisqu'elle favoriserait la classification, la hiérarchisation et la synthétisation des éléments observés. Cette approche sociocognitive est d'autant plus prégnante que le formateur précise le caractère plus ou moins explicite des stéréotypes, et les désigne comme un mécanisme pouvant relever de l'individuel. Toutefois, il propose également une perspective plus sociale en rapprochant les stéréotypes des normes. Si à son sens le stéréotype n'a pas nécessairement de valeur, la formatrice 3 va indiquer le contraire en soulignant l'existence des stéréotypes positifs. Enfin, la fonction essentialiste des stéréotypes

²⁴¹ « Une catégorie particulière de représentation qui correspond aux théories implicites de la personnalité, que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe ou du sien » (F2).

est étayée par les formateur.trice.s 1 et 2, qui remettent en cause les justifications biologiques des différences femmes-hommes. C'est ainsi que le formateur 1 s'appuie sur la plasticité cérébrale et la formatrice 2 sur les variations spatio-temporelles des vêtements. **L'équation stéréotypes, préjugés et discriminations** (n=2) est matérialisée, par le formateur 1, dans la mise en liaison de l'effet Pygmalion et de la menace du stéréotype. Quand l'effet Pygmalion rend compte du *préjugé* de la moins bonne réussite des filles en mathématiques, la menace du *stéréotype* se réfère à l'impact de telles croyances sur les compétences des filles dans cette discipline. La formatrice 3, elle, se base sur les définitions psychosociales pour définir les 3 notions. Ainsi, les stéréotypes sont de l'ordre de la cognition, quand les préjugés renvoient aux attitudes, et les discriminations, aux comportements. Cependant, cette linéarité est nuancée, les stéréotypes ne conduisant pas nécessairement aux discriminations.

Après avoir détaillé l'ensemble des thèmes dédiés aux stéréotypes et, plus marginalement aux contre-stéréotypes, intéressons-nous désormais aux questions d'égalité. Dans cette perspective, **l'injonction de l'égalité** (n=3) fait écho aux politiques éducatives en matière d'égalité entre les sexes. Les formatrices 2 et 3 proposent une rétrospective des lois qui encadrent l'égalité dans le système scolaire, en présentant l'évolution des enjeux. À partir des textes de 1975, 1984, 1989 et 2000, les formatrices 2 et 3 illustrent comment la mixité a laissé place à l'orientation qui, progressivement, s'est effacée au profit des stéréotypes. Quant au formateur 1, il choisit d'évoquer plus spécifiquement la convention de 2000 et ses réactualisations. Ceci lui permet de souligner que l'encadrement législatif de l'égalité subsiste indépendamment des partis politiques en place. Pour autant, la formatrice 2 rappelle que l'on a surtout affaire à **une égalité illusoire** (n=1). Son propos est étayé au prisme du mythe égalitaire qui traverse l'Occident. En somme, les injustices et inégalités qui structurent les relations hommes-femmes perdurent. Plus encore, le système législatif masquerait les inégalités, laissant ainsi penser que l'égalité est acquise. En s'appuyant sur les écrits féministes, et plus particulièrement les réflexions de Fraisse et Belotti, elle souligne le rôle de la domination masculine et de la société patriarcale dans la constitution de ces inégalités. Face aux résistances d'une étudiante, les écarts de salaires viennent servir de preuve : femmes et hommes ne jouissent pas des mêmes droits.

Cette dénonciation d'une égalité apparente s'inscrit plus largement dans **la complexité de l'égalité** (n=3). La formatrice 4 montre combien il est difficile de combattre les arguments essentialistes, tout en stipulant l'objectif de l'égalité. Celle-ci vise à lutter contre de telles justifications, et non pas à nier les différences. Par ailleurs, l'histoire permet justement d'invalider les slogans des défenseur.es du modèle familial traditionnel. Pour rendre compte de la sensibilité de cette question, la formatrice 4 contextualise l'égalité dans les résistances qui se sont cristallisées récemment autour du concept de genre. Face aux levées de boucliers, ce terme

a d'ailleurs été délaissé au profit de l'expression « *culture de l'égalité filles-garçons* ». Dans cette perspective, les formatrices 3 et 4 invitent les futur.es PE à la vigilance lorsqu'ils et elles aborderont cette thématique. Ainsi, la première propose de présenter l'égalité en termes de possibilités et de développement personnel, tout en préconisant d'ouvrir le dialogue. Il s'agirait alors de présenter les conséquences néfastes du sexisme tant pour les filles, que pour les garçons. La seconde, quant à elle, souligne qu'il peut être utile d'aborder l'égalité entre les sexes sous l'angle de la violence, celle-ci étant un problème plus acceptable, en même temps qu'elle permet de déplacer le regard sur les garçons. De manière anecdotique, la formatrice 2 revient sur la polémique qui s'est formée autour du catalogue de jouets non-stéréotypé, témoignant ainsi de résistances particulièrement marquées. Dès lors, **l'abandon de l'ABCD de l'égalité** (n=3) peut constituer une exemplification du thème précédent. 3 formateur.trice.s reviennent sur ce dispositif expérimental pour rendre compte, de manière concrète, des contestations particulièrement vives face à l'intégration de l'égalité entre les sexes au sein du système scolaire. Certains partis politiques et associations religieuses sont identifiés comme les sources principales d'opposition, non sans lien avec les événements liés à la loi du mariage pour tous. Les formateur.trice.s 1 et 4 évoquent, à ce titre, les résistances qui se sont matérialisées autour de l'homosexualité. Discutant de la récupération politique qui peut s'opérer en matière d'égalité, la formatrice 4, tout en ancrant l'égalité dans les questions républicaines, souligne l'incohérence des discours portés par les forces conservatrices, symbolisées par Christine Boutin, la Manif pour tous et VigiGender. Les formatrices 2 et 4 font appel aux amalgames qui ont pris corps au travers de la prétendue *théorie du genre*, confondant les questions d'égalité, de sexualité, d'homosexualité et de transsexualité, et qui ont donné lieu aux journées de retrait, pour illustrer comment la relation parents-enseignant.es s'en est trouvée fragilisée.

EN RÉSUMÉ : La similarité entre les discours des formé.es et des formateur.trice.s mérite d'être mise en exergue. Nous retrouvons la saillance des stéréotypes, comparativement aux contre-stéréotypes. La nécessité de **décrypter les stéréotypes** s'en trouve étayée. Les **définitions des stéréotypes** se réfèrent à des connaissances psychosociales et nous faisons de nouveau face à une conception sociocognitiviste. Toutefois, les enjeux sociaux sont d'autant plus discutés, simultanément que les stéréotypes sont abordés à travers leur fonction d'essentialisation. En outre, **l'équation stéréotypes, préjugés et discriminations** est, là aussi, présente. Par ailleurs, la force d'ancrage des stéréotypes chez les parents et les enfants est matérialisée par la **médiatisation des stéréotypes**. De plus, **conscientiser les pratiques différenciées** et **déconstruire les stéréotypes** font écho aux pratiques pédagogiques discutées par les PE en devenir et au besoin de questionner les stéréotypes. Les **stéréotypes genrés ancrés** peuvent se référer aux catégories masculin-féminin abordées par les étudiant.es. Face à la récurrence des

stéréotypes, la **mobilisation de contre-stéréotypes** est anecdotique, mais illustre la manière dont ils se construisent en miroir des stéréotypes. La **complexité du neutre** est soulignée et le non-stéréotype demeure, là encore, marginal. Enfin, malgré le rappel de **l'injonction de l'égalité**, celle-ci est surtout décrite dans sa **complexité** et comme étant **illusoire, l'abandon de l'ABCD de l'égalité** en étant la preuve.

3. Résumé du huitième chapitre

Au cours de ce chapitre, nous avons vu la manière dont les savoirs des formateur.trice.s entrent en communication avec ceux des masterant.es. En premier lieu, les échanges sont largement initiés et structurés par les formateur.trice.s qui privilégient les apports théoriques et expérientiels au détriment des pratiques. Bien que les formateur.trice.s insistent sur le décryptage des stéréotypes dans les matériels présentés, ce sont plus directement les futur.es PE qui se saisissent de la dimension pratique. En un sens, les discours produits par les étudiant.es mettent au jour leurs préoccupations en matière de savoir-faire.

En second lieu, les interactions sont largement orientées par le thème **décrypter les stéréotypes dans les pratiques et supports pédagogiques**. Alors que les contenus de formation sont théoriques et expérientiels, les exercices de décryptage sont prépondérants et cristallisent les discours, tant des enseignant.es-chercheur.es que des masterant.es. En somme, la notion de stéréotype est davantage saisie pragmatiquement que théoriquement.

Enfin, la thématisation des réactions des masterant.es et l'analyse de contenu des discours de formateur.trice.s sur les notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype confirme l'influence des savoirs de formation sur les discours des PE en devenir. Ainsi, la manière dont les étudiant.es réfléchissent les **stéréotypes en éducation** n'est pas sans lien avec les préconisations énoncées par les formateur.trice.s, à savoir : de **décrypter** et de **déconstruire les stéréotypes**, d'une part, et de **conscientiser les pratiques différenciées**, d'autre part. Plus encore, la **médiatisation des stéréotypes** évoquée par les formateur.trice.s se retrouve bien chez les futur.es PE puisque les parents et enfants apparaissent centraux dans la transmission et la diffusion des stéréotypes. Par ailleurs, en orientant leurs discours sur les **stéréotypes genrés ancrés**, les formateur.trice.s ne sont pas sans incidence sur la façon dont les masterant.es **pensent les rapports sociaux de sexe**. Puis, les **définitions des stéréotypes** apportées par les enseignant.es-chercheur.es, la présentation de **l'équation stéréotypes, préjugés et discriminations** et la **mobilisation de contre-stéréotypes** prennent leur source dans des **savoirs psychosociaux**, dont les étudiant.es tentent de se saisir. Enfin, si **l'injonction de l'égalité** est marginale dans les discours étudiants, elle est largement développée par les formateur.trice.s

qui, simultanément, reviennent sur son caractère **illusoire** et sa **complexité**, d'autant plus matérialisée par **l'abandon de l'ABCD de l'égalité**.

Cette représentation graphique nous permet déjà de saisir la saillance de certains termes, quand d'autres, du fait de leur faible poids, se noient dans la masse. Ainsi *formation*²⁴³ (260 oc.), *égalité* (248 oc.), *établissement* (222 oc.) et *enseignement* (220 oc.) sont particulièrement récurrents dans les textes officiels étudiés. Si la répétition des trois derniers mots mentionnés n'est que peu étonnante, la prépondérance de *formation* au sein du discours est un fait intéressant. Nous pouvons également noter que *filles* (158 oc.) et *femmes* (142 oc.) sont bien plus prégnants que *garçons* (109 oc.) et *hommes* (86 oc.), laissant ainsi penser que les politiques éducatives en matière d'égalité sont davantage axées autour des premières que des seconds. Un autre élément à mentionner est la présence d'un champ lexical autour de *l'orientation* (118 oc.), notamment avec les termes *professionnel* (136 oc.) et *supérieur* (124 oc.)²⁴⁴, et qui peut suggérer un lien entre les questions d'égalité et les enjeux d'insertion scolaire et professionnelle des élèves. Au niveau des responsables politiques, si *l'Éducation nationale* (80 oc.) figure nettement sur le graphique, le Ministère des *droits des femmes* (23 oc.) en est absent. Dès lors, les acteurs et actrices des textes officiels ne semblent pas bénéficier de la même représentativité²⁴⁵. Enfin, la notion de *stéréotype* (53 oc.), en bas à gauche du graphique, au-dessus de *l'Éducation nationale*, peine à se discerner et nous pourrions être tentés d'interpréter sa faible visibilité par une importance moindre. Or, rappelons-le, le nuage de mots ne permet que de projeter les formes actives selon leur fréquence, et si nous souhaitons saisir ce qu'il en est du discours porté, et véhiculé, par les politiques éducatives en matière d'égalité entre les sexes, il nous faut nous concentrer sur les résultats obtenus à partir de la méthode Reinert.

2. Affiner l'analyse : l'étude des classes lexicales

Sur les 976 segments de texte, 82,17% ont été classés par la méthode Reinert et la CDH opérée a donné lieu à la répartition suivante²⁴⁶.

²⁴³ L'italique est utilisé pour les mots particulièrement saillants du corpus et pour les mots significatifs des classes.

²⁴⁴ Le fait que ces deux mots pleins se réfèrent aux enjeux d'insertion scolaire et professionnelle des élèves est étayé par la consultation de leurs concordanciers.

²⁴⁵ Ceci peut, dans une certaine mesure, tenir du fait que l'Éducation nationale a conservé son titre, quand le Ministère du Droit de la Femme, initialement, s'est transformé en Ministère des Droits des Femmes puis en Secrétariat d'État, d'abord aux droits des femmes, puis à l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations.

²⁴⁶ Pour des raisons d'esthétique et de lisibilité, le dendrogramme a été réédité sur un logiciel de traitement de texte. Pour sa forme initiale, cf. Annexes 11.

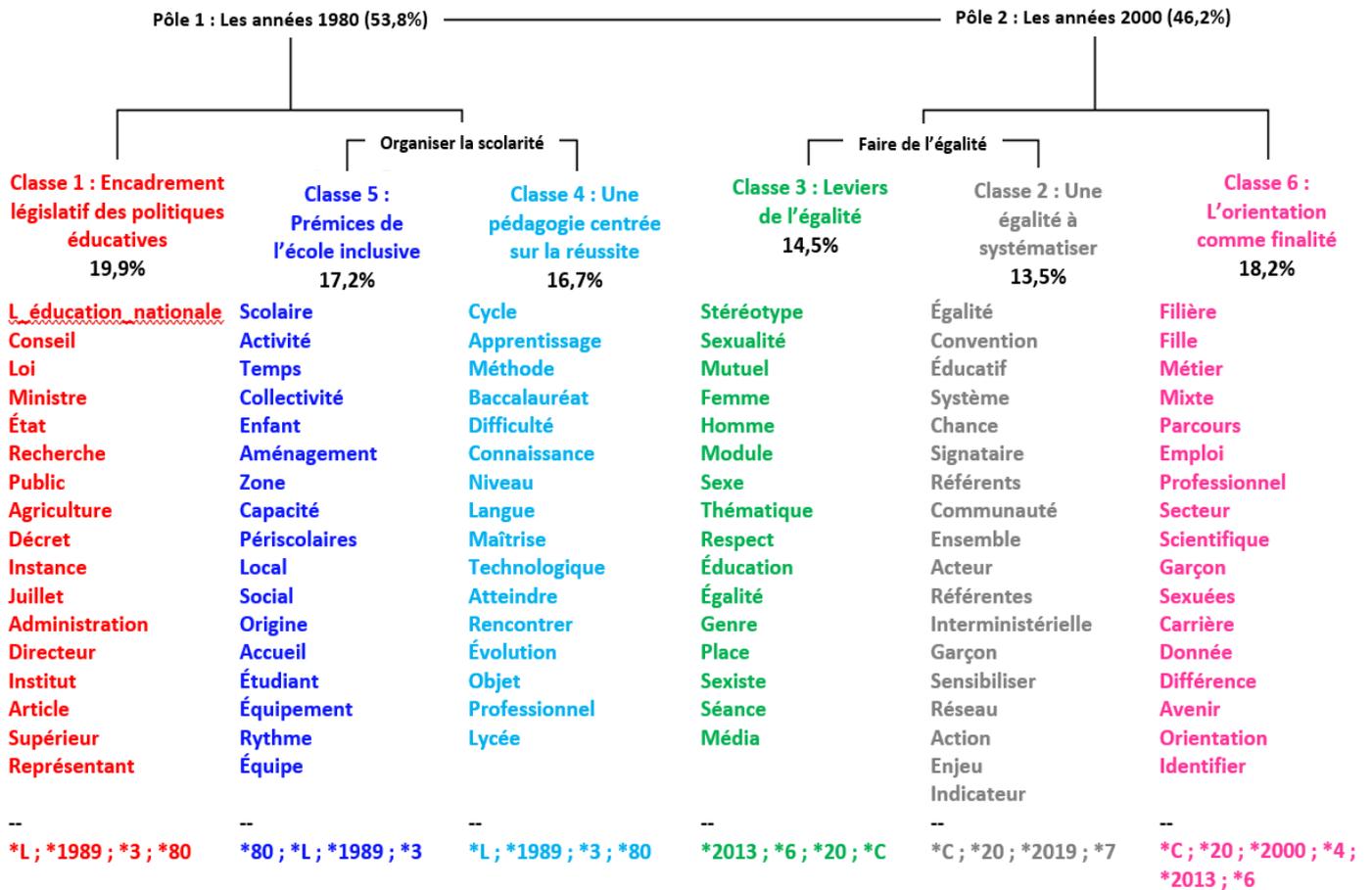


Figure 21. Dendrogramme des textes officiels : partition et indication de la taille du discours, thèmes, mots spécifiques et variables illustratives

La structure arborescente telle qu'elle figure ici illustre une opération de déchiffrement, pour ainsi dire, en tant que chaque classe a fait l'objet d'une thématization. Rappelons ici qu'en premier lieu, le dendrogramme présente l'agencement des classes, leur poids au sein du corpus et les mots les plus fréquents qui les constituent. Pour saisir le sens de ces classes, un travail thématique s'avère nécessaire, et celui-ci a été entrepris à partir des concordanciers des mots significatifs : il s'agissait de resituer les termes dans leur contexte, c'est-à-dire dans les segments de texte caractéristiques des classes. À titre d'exemple, le mot *égalité*, présent dans les classes 3 et 2, ne recouvre pas le même sens pour chacune de ces classes. Il nous faut étudier le concordancier de ce terme pour le recontextualiser dans chacune des classes dans lesquelles il apparaît afin de comprendre « à quoi » il se réfère pour la classe 3, d'une part, et pour la classe 2, d'autre part ; d'autant que les mots qui composent ces classes diffèrent, *égalité* se rattache alors à des énoncés polysémiques. Ainsi, une fois la thématization des classes faites il devient plus évident de nommer les embranchements, ceux-ci venant signifier « quelque chose » qui lie les classes entre elles. Enfin, la qualification des deux pôles tient compte de la significativité des modalités des variables illustratives des classes.

La classification a donné lieu à six classes, organisées en deux pôles, relativement similaires au niveau de leur taille. Si d'un point de vue quantitatif les deux pôles se distinguent peu, leur différence réside à un niveau qualitatif, mais également temporel. En effet, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et les textes rédigés durant les années 1980, paraissent particulièrement représentatifs des classes qui composent le pôle 1 (53,8%), quand les classes qui constituent le pôle 2 (46,2%) s'élaborent à partir des politiques éducatives des années 2000. Cette bipartition des discours selon les périodes est davantage étayée par l'AFC présentée ci-dessous.

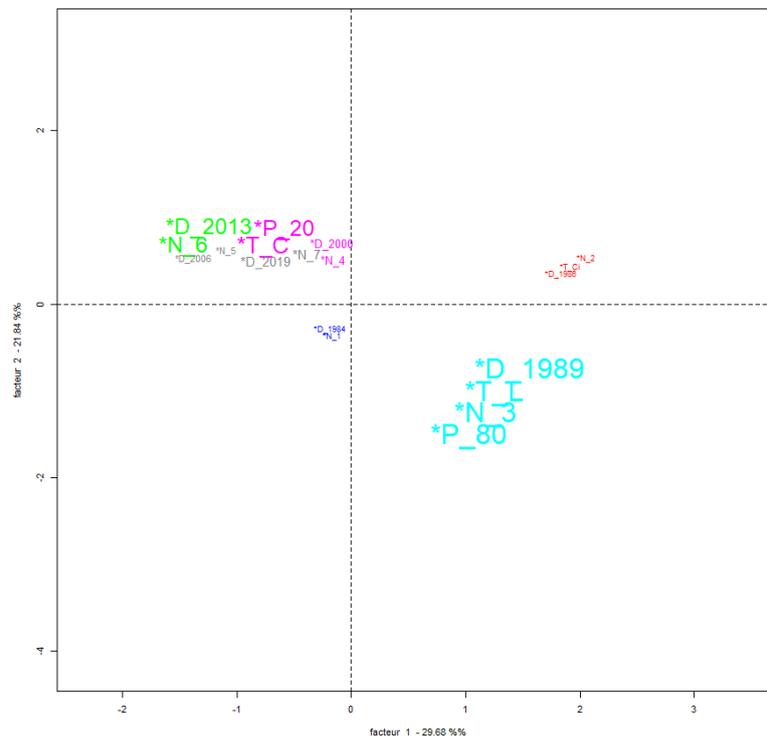


Figure 22. AFC des variables illustratives de l'ensemble du corpus (textes officiels)

Étrangement, les variables illustratives des classes 1 (en rouge) et 5 (en bleu foncé) diffèrent de celles présentes dans les profils des classes. Ici, la classe 1 est associée à la circulaire de 1986, quand la classe 5 est reliée à la convention signée en 1984. Pour autant, deux éléments peuvent être notés. La première est que la circulaire de 1986 demeure bien dans le profil de la classe 1, mais n'est pas significative ; la deuxième est qu'il paraît qu'une évolution des textes officiels puisse être envisagée. Concernant la structuration des deux pôles, nous pouvons noter qu'ils se construisent en miroir : alors qu'au sein du pôle 1, **les années 1980**, la classe 1 apparaît isolée du couple **organiser la scolarité**, formé par les classes 5 et 4, la classe 6 est relativement indépendante de la dyade **faire de l'égalité**, composée des classes 2 et 3, et qui fondent le pôle 2, **les années 2000**. Au niveau qualitatif, les deux pôles sont mis en contraste par leur degré de spécificité : quand le premier se veut général, le deuxième se veut plus particulier. En effet, le pôle 1 a trait à une réglementation globale du système scolaire, et le pôle 2 à des prescriptions

2.1. Pôle 1 (53,8%) : les années 1980

a. Encadrement législatif des politiques éducatives (cl. 1)

Cette première classe²⁴⁷, qui prédomine sur les autres (19,9% des segments de texte classés), témoigne d'un langage législatif. Le recours à un tel vocable n'est pas étranger aux segments de texte qui constituent cette classe puisqu'ils sont majoritairement issus de la *loi* du 10 juillet 1989. Toutefois, cette classe ne traduit pas la législation en place. Elle vient plutôt énoncer les acteurs, décisionnaires ou concernés, et la nature des *textes* officiels qui règlementent le système scolaire. Elle spécifie également les domaines d'*application* de ces documents gouvernementaux. Ainsi, nous avons davantage affaire à ce qui pourrait s'apparenter à l'organigramme des encadrants du système scolaire, où le *ministre* de l'*Éducation nationale* se pose comme acteur central et se trouve accompagné des Ministères de l'*enseignement supérieur* et de la *recherche*, de l'*agriculture* et de la *pêche*, et des *transports*. Alors que la présence des deux derniers ministères nous est apparue surprenante, ceux qui relèvent de l'*enseignement* sont évidents et s'axent dans une continuité, non sans lien avec des enjeux d'orientation²⁴⁸. Différents *groupements* sont énumérés, illustrant par là la diversité des acteurs en jeu dans l'*administration* scolaire (e.g. *conseil*, *directeur*, *représentant*...). Ces autorités, qui organisent, statuent et s'assurent de la mise en place des politiques éducatives, circonscrivent les domaines d'*application* desdits *textes*. Si le *public* est largement concerné, le *privé* fait également l'objet, dans une moindre mesure, d'un tel encadrement, les préconisations s'établissant à un niveau *national*. Plus particulièrement, les injonctions sont à destination des *instituts* universitaires de formation des *maîtres*. Seuls les mots *institut* et *maître* sont significatifs, ce qui vient attester qu'il s'agit bien, pour cette classe, de présenter les acteurs impliqués dans l'**encadrement législatif des politiques éducatives**²⁴⁹. Néanmoins, un enjeu se distingue ici, et qui relève davantage du contenu de ces législations, à savoir celui de *parité*. Pour autant, celle-ci ne figure que dans les *textes* parus dès 2006 (puis en



Figure 24. Nuage de mots de la classe 1 (textes officiels)

²⁴⁷ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 20 .

²⁴⁸ « Au cours de la mise en œuvre de la réforme du 1^{er} cycle le Ministère de l'Éducation nationale incitera les universités à concevoir le processus d'orientation de façon à ce que les jeunes filles choisissent toutes filières et en particulier celles où elles sont nettement minoritaires » (N1).

²⁴⁹ « Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur ; établissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale et organisés selon des règles fixées par décret en conseil d'État » (N3).

2013 et 2019) et s'applique directement aux autorités scolaires. Enfin, la nature des *textes* de référence qui encadrent les missions définies est également introduite, et si les *règles* et *chartes* sont particulièrement reliées aux questions de *parité* et d'égalité entre les sexes, les *lois*, *décrets* et *circulaires* comportent un degré plus général. Une intertextualité des politiques éducatives est à noter, dans un mouvement présent-passé qui vient soit attester de l'importance et de la continuité des *textes* actuels (e.g. *préciser*, en *date*, *valable*), soit modifier ce qui a été statué antérieurement (e.g. *réforme*).

b. Organiser la scolarité (cl. 5 et cl. 4)

Prémices de l'école inclusive (cl. 5)

Cette classe²⁵⁰ représente la troisième classe la plus importante du corpus avec 17,2% de segments de texte classés. Elle se compose de trois éléments majeurs, à savoir : une refonte de la scolarisation, la collaboration des différent.es acteurs et actrices de l'éducation, et ce que nous pourrions nommer « les concerné.es ». Mises bout à bout, ces trois composantes visent à améliorer l'insertion *sociale* et professionnelle des *élèves* et *étudiant.es*. Concernant la refonte de la scolarisation²⁵¹, nous trouvons les mots *scolaire*, *activité*, *temps*, *rythme*, *vie*, *travail*, *aménagement*, *équipement*, *capacité* et *accueil*. Ici, l'objectif est d'adapter les *activités* et *temps scolaires* aux besoins et *rythmes* des *élèves* et *étudiant.es* en repensant les conditions de la *vie scolaire*. À ce titre, les différentes *activités*, *scolaires*, *périscolaires* et non *scolaires*, doivent être valorisées et mieux équilibrées d'un point de vue temporel afin de s'accorder au développement de chacun.e. Si les établissements du système éducatif doivent être *aménagés* et *équipés* afin d'avoir la *capacité* d'*accueillir* une diversité d'élèves, il s'agit surtout de prévenir les risques d'échec *scolaire* et de lutter ainsi contre l'exclusion *scolaire*. Bien que ces mesures s'appliquent à un niveau national, la collaboration des différent.es acteurs et actrices de l'éducation met en scène l'importance des *collectivités locales* dans leur mise en place. En effet, à l'image de la refonte de la scolarisation, qui insiste sur la nécessité d'individualiser les situations d'apprentissage, il convient de considérer les enjeux locaux pour adapter ce qui est adopté nationalement. Plus encore, cette classe met en avant l'importance de faire coopérer *l'équipe* enseignante, les *personnels* et *services*

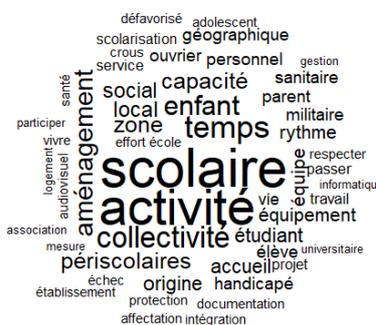


Figure 25. Nuage de mots de la classe 5 (textes officiels)

²⁵⁰ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 10 .

²⁵¹ « La rénovation et la modernisation du système éducatif passent par une politique du temps scolaire cohérente qui respecte les besoins de l'enfant et de l'adolescent tout en étant attentive aux intérêts légitimes des personnels, des familles, des collectivités locales et de la vie économique » (N3).

en présence dans l'établissement (notamment d'information et d'orientation, mais également lorsqu'ils sont en lien avec des questions *sociales* et *sanitaires*), les associations *périscolaires* et les *parents d'élèves*²⁵². En ce sens, la communication de ces multiples acteurs et actrices doit permettre une meilleure prise en charge des *élèves* afin qu'ils et elles puissent s'épanouir dans leur projet personnel et professionnel, et ce en dépit de toutes appartenances catégorielles. Au croisement des acteurs et actrices de l'éducation et des concerné.es, nous retrouvons *l'enfant*, *l'élève* et *l'étudiant* : le processus d'orientation doit être pensé par et pour *l'élève*, *l'étudiant.e*. Dans le même temps, ces trois termes illustrent une volonté de continuité, où l'insertion *sociale* et professionnelle des individus doit être une préoccupation centrale du système scolaire, du préélémentaire à l'enseignement supérieur. Toutefois, cette ambition devient d'autant plus prégnante pour les *élèves* dont *l'origine sociale* et *géographique* est défavorisée, mais également pour celles et ceux en situation de handicap (e.g. *handicapé*)²⁵³ : dans le premier cas, il est ainsi question des *zones* d'éducation prioritaire, et dans le deuxième, d'intégration. De manière intéressante, ces populations sont particulièrement visées par la loi de 1989, quand les conventions de 1984 et celles signées depuis les années 2000 mettent l'accent sur la scolarisation des filles. En tout état de cause, nous avons affaire à une classe qui se structure à partir d'enjeux *sociaux* et *sanitaires*, face auxquels l'école doit garantir une égalité des chances, notamment en termes d'orientation.

Une pédagogie centrée sur la réussite (cl. 4)

Cette classe²⁵⁴ (16,7% de segments de texte classés), nous permet d'appréhender plus finement la manière dont doit **s'organiser la scolarité** et l'objectif d'une telle organisation, à savoir l'insertion sociale et *professionnelle* des élèves. En premier lieu, nous retrouvons une classe lexicale qui dépeint la structuration du système scolaire et qui se compose des termes *cycle*, *collège*, *sixième*, *quatrième*, *troisième*, *lycée* et *continuité*. Cette répartition en *cycles* permet d'assurer une plus grande



Figure 26. Nuage de mots de la classe 4 (textes officiels)

²⁵² « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative, leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement » (N3).

²⁵³ « L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique, l'intégration des jeunes handicapés est favorisée » (N3).

²⁵⁴ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 15 .

continuité éducative, de circonscrire les objectifs pédagogiques de chacun et, ce faisant, de favoriser la progression scolaire des élèves qui, là aussi, doit être pensée au cas par cas²⁵⁵. À ce titre, une attention plus particulière est portée sur le *collège* et si la *sixième* est un cycle d'*observation*, la *quatrième* et la *troisième* comportent des enjeux d'orientation. En se situant à la charnière de l'élémentaire et du *lycée*, le *collège* constitue la première étape du projet d'orientation de l'élève, et si toutes et tous n'y arrivent pas avec des bases scolaires suffisamment solides, l'enjeu est bien de permettre à chacun.e d'accéder à la *troisième*. Dans cette perspective, le *collège*, comme le *lycée*, se doivent de proposer des enseignements diversifiés afin de favoriser la réussite du plus grand nombre et d'ainsi optimiser l'orientation de toutes et tous. En deuxième lieu, il s'agit de penser les éléments pédagogiques (e.g. *apprentissage, méthode, maîtrise, connaissance, contenir*²⁵⁶, *discipline, fondamental* et *évolution*) qui favorisent la réussite scolaire, en mettant l'accent sur des enseignements particuliers (e.g. *langue, technologique* et *professionnel*)²⁵⁷. Face aux problèmes de *maîtrise des apprentissages* des élèves, les enseignant.es doivent être au fait des nouvelles *méthodes d'apprentissage*, adapter et réfléchir aux contenus, c'est-à-dire qu'ils et elles tiennent compte des *évolutions* du système scolaire, afin que les élèves puissent acquérir les *connaissances fondamentales*. De manière plus générale, nous retrouvons la volonté de diversifier les *disciplines*, ce qui vaut notamment pour les filières *technologiques* et *professionnelles*, formations par ailleurs prégnantes dans cette classe du fait des enjeux d'orientation sous-jacents. En outre, la transversalité des *disciplines* est un élément clé, et vaut notamment pour les *langues* qui représentent une clé de voûte à la réussite scolaire des élèves. Ces préconisations en matière de pédagogie visent à permettre à chaque élève et étudiant.e d'*atteindre* un *niveau* de formation reconnu, qui tient compte des capacités et du projet personnel, voire *professionnel*, des élèves. L'ambition est de réduire les *difficultés rencontrées* au cours de la scolarisation et du processus d'orientation. Si la réussite au *baccalauréat* constitue une préoccupation centrale, les diplômes *technologiques* ou *professionnalisants* font également l'objet d'une attention toute particulière. Enfin, nous retrouvons les acteurs et actrices concerné.es et leur rôle se précise. Les *élèves* et leurs *familles* sont les *décisionnaires* en matière d'orientation, quand les *professeur.es* et *enseignant.es* doivent leur permettre de réaliser leur projet personnel et de maximiser leur insertion sociale et *professionnelle*. Dans cette perspective, cette classe insiste particulièrement sur le terme *recruter*

²⁵⁵ « La notion de cycle d'apprentissage et une bonne articulation de ces cycles entre eux permettent de mieux tenir compte de l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant et de chaque jeune » (N3).

²⁵⁶ Qui se réfère aux contenus.

²⁵⁷ « Les programmes définissent pour chaque cycle les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées, ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève » (N3).

et la formation des enseignant.es se dessine alors en filigrane. Pour conclure, cette classe, comme la précédente, s'établit principalement à partir de la loi de 1989, bien que les conventions de 1984 et des années 2000 ressortent. La différence entre le premier texte mentionné et les autres se situe sur leur degré de généralité : alors qu'en 1989 c'est la réussite de l'élève qui est prônée, les textes des années 2000 insistent plus particulièrement sur celle des filles.

EN RÉSUMÉ : Le premier pôle (**les années 1980**) se construit principalement à partir de la loi du 10 juillet 1989, et rend compte d'enjeux éducatifs forts qui se structurent autour de l'égalité des chances. En posant les **prémices de l'école inclusive** (cl. 5) et en s'axant sur **une pédagogie centrée sur la réussite** (cl. 4), la volonté d'**organiser la scolarité** revêt une coloration particulière, où l'élève apparaît au centre du système scolaire. Ainsi, chaque élève doit jouir d'une insertion sociale et professionnelle qui correspond à ses aspirations et ambitions, devenant ainsi acteur.trice de sa scolarisation. En ce sens, l'**encadrement législatif des politiques éducatives** (cl. 1) vient statuer et garantir l'individualisation de la progression scolaire et la réussite de chacun.e.

2.2. Pôle 2 (46,2%) : les années 2000

a. Faire de l'égalité (cl. 3 et cl. 2)

Leviers de l'égalité (cl. 3)

Alors que cette classe lexicale²⁵⁸ revêt un intérêt certain pour le présent travail, elle ne représente que 14,4% de segments de texte classés. Cette classe, particulièrement établie à partir de la convention de 2013, et plus généralement des textes produits dans les années 2000, rend compte des **leviers de l'égalité**. Dans un premier temps, cette classe donne à voir un langage particulier, où la *lutte* et la *déconstruction* des *stéréotypes* s'articule aux *représentations* des *femmes* et des *hommes*, mais aussi, et surtout, à l'*éducation* à la *sexualité* et à la *contraception*. L'*égalité* entre les *sexes* vient ainsi s'entremêler aux questions de *sexualité*²⁵⁹. En outre, les politiques emploient simultanément les notions de *stéréotype* et de *représentation*, floutant la terminologie des deux notions. Si le *stéréotype* est distancié des



Figure 27. Nuage de mots de la classe 3 (textes officiels)

²⁵⁸ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 15 .

²⁵⁹ « Prendre appui sur une éducation à la sexualité effective pour développer l'égalité entre les sexes » (N6).

représentations, en tant qu'il serait une *représentation* erronée des *femmes* et des *hommes*, les *représentations* seraient les responsables, sous-jacentes, du traitement différencié opéré entre les filles et garçons à l'école²⁶⁰. À ces premières préoccupations s'ajoute la volonté de promouvoir le *respect mutuel* entre les deux *sexes*, d'instaurer une véritable *éducation* à l'*égalité*, voire une *culture* d'*égalité*. En tout état de cause, cette *thématique* est centrale et le vocabulaire pour affirmer sa prépondérance ne manque pas. Pour autant, ces expressions viennent traduire des objectifs différents : le *respect* et l'*égalité* ne témoignent pas des mêmes enjeux, en même temps que l'*éducation* à et l'instauration d'une *culture* spécifique, bien que partageant une volonté commune de développer des facultés et connaissances, divergent dans leur degré de formalité. Si dans le premier cas nous notons une volonté plus explicite, dans le deuxième, celui de la *culture*, nous avons affaire à une ambition plus implicite : en quelque sorte, nous sommes pris.es dans la *culture*. Cependant, depuis 2013, ces locutions sont employées simultanément, de manière interchangeable²⁶¹. Dans la même perspective, et s'il est plus généralement fait mention des *femmes* que des *hommes*, les termes *sexe*, *genre* et *sexiste* se succèdent et se substituent. Néanmoins, les mots se réfèrent davantage à la terminologie du concept de *sexe*, que celui de *genre*. En effet, *sexe* et *genre* ne deviennent permutable qu'à partir de 2013 et continuent de l'être dans la convention de 2019, bien que le terme *genre* soit parfois utilisé à bon escient, c'est-à-dire comme système d'analyse des rapports sociaux de *sexe*²⁶². Malgré la présence de l'expression « *stéréotypes de genre* », il est davantage question des *stéréotypes de sexe*, *sexistes*, et de favoriser l'*égalité* entre les *femmes* et les *hommes*. À cet égard, si les *hommes* sont toujours reliés aux *femmes* dans les mesures prises, ces dernières jouissent d'un statut particulier puisqu'elles apparaissent autonomes, et nous saisissons que l'*égalité* entre les *sexes* passe par une réflexion sur la place des *femmes*, mais non des *hommes*²⁶³. Les différents lexèmes présentés jusqu'ici figurent bien comme des *outils* de l'*égalité* en tant qu'ils visent à la rendre efficiente, mais s'inscrivent plus particulièrement dans ce qui pourrait constituer le levier central, à savoir la formation des enseignant.es. Bien que non significatif, le mot « formation » se retrouve dans la

²⁶⁰ « *Mettre en place des formations à destination des auteurs et autrices de ressources pédagogiques et de sujets d'examen afin de garantir une juste représentation des femmes et des hommes et d'éviter la perpétuation des stéréotypes* » (N7) et « *La manière d'interroger, de donner la parole, de noter, de sanctionner, et évidemment d'orienter, relèvent des représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des unes et des autres* » (N6).

²⁶¹ « *Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes, renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* » (N6).

²⁶² « *Les savoirs scientifiques issus des recherches sur le genre, les inégalités et les stéréotypes doivent nourrir les politiques publiques mises en place pour assurer l'égalité effective entre filles et garçons, femmes et hommes* » (N6).

²⁶³ « *Il est accompagné par d'autres engagements ambitieux pour l'égalité entre les femmes et les hommes qui seront mis en œuvre dans le domaine de la culture, du sport, des médias, des violences faites aux femmes, etc.* » (N6).

classe, et se décline d'ailleurs à travers les termes *module*, *séance* et *cahier des charges*, d'une part, et avec les verbes d'action *développer*, *renforcer*, *dispenser*, *transmettre* et *intégrer*, d'autre part. De manière générale, l'*égalité* entre les *sexes* doit être promue dans l'enseignement, qu'il soit primaire, secondaire ou supérieur, et auprès de l'ensemble du *personnel* de la fonction publique (des enseignant.es à l'administration). Pourtant, la formation initiale des enseignant.es du premier et second degré frappe par sa redondance²⁶⁴. Par ailleurs, les verbes d'action susmentionnés témoignent d'une volonté de réaffirmer et d'étayer les mises en *place* « déjà-là » (e.g. *développer*, *renforcer*), mais également d'inscrire l'*égalité* dans une transversalité (e.g. *intégrer*, *dispenser*, *transmettre*). Si des actions spécifiques sur les *stéréotypes* et l'*égalité* doivent être menées, celles-ci doivent également apparaître en filigrane des enseignements. Il s'agit alors d'actualiser les *répertoires travaillés*, préoccupation particulièrement revendiquée par la convention de 2019, et qui s'axe autour de la mise en visibilité des *femmes*²⁶⁵. La formation des enseignant.es doit permettre une véritable *sensibilisation* des élèves, et ce dès le plus jeune âge, qui passe par le développement d'un *regard* critique à l'égard des *stéréotypes*. Cette *sensibilisation* ne touche alors que de loin les enseignant.es : ils et elles sont les médiateurs et médiatrices de celle-ci puisqu'elle concerne surtout les *médias*, les *supports* pédagogiques et le domaine du *sport*. En d'autres termes, il s'agit de faire réfléchir les élèves aux *stéréotypes* et aux *rôles* de sexe véhiculés par et dans les *médias*²⁶⁶. Ainsi, la formation initiale des PE paraît constituer un levier majeur de l'*égalité* entre les *sexes*, et nous comprenons que sa visée principale est de favoriser le décryptage des *stéréotypes* chez les élèves. Parallèlement, l'enjeu d'orientation se dessine de manière implicite – le terme étant non significatif ici – puisqu'il s'agit d'aboutir à un *élargissement* des choix d'orientation de chacun.e, enjeu d'autant plus saillant dans la convention de 2000²⁶⁷.

²⁶⁴ « D'éducation et d'orientation, intégrer la déconstruction des stéréotypes sexistes et l'égalité entre les femmes et les hommes dans le cahier des charges de la formation initiale des personnels enseignants du premier et du second degré » (N6).

²⁶⁵ « Changer les représentations passe également par le développement de la présence d'œuvres et d'auteurs féminines dans les corpus d'enseignement et les répertoires travaillés, en s'appuyant sur les travaux de recherche qui mettent en évidence les possibilités en la matière » (N7).

²⁶⁶ « Donner aux élèves, étudiants et étudiantes, les outils nécessaires pour mieux appréhender le traitement du genre dans les médias, mettre en place des actions de décryptage des représentations stéréotypées des femmes et des hommes dans les médias, jeux vidéo, clips musicaux » (N6).

²⁶⁷ « Promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes, l'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes » (N4).

b. L'orientation comme finalité (cl. 6)

Avec 18,2% de segments de texte classés, cette classe²⁷³ figure parmi les plus importantes du corpus, et se situe, sur l'AFC, à la croisée des classes 1, 2 et 3 (axe horizontal supérieur), et des classes 4 et 5 (axe horizontal inférieur). Autrement dit, **l'orientation comme finalité** s'inscrit aussi bien dans **l'encadrement législatif des politiques éducatives** que dans la nécessité d'**organiser la scolarité** et de **faire de l'égalité**.



Figure 29. Nuage de mots de la classe 6 (textes officiels)

L'*orientation* apparaît alors comme véritable enjeu éducatif puisque cette classe lexicale met en scène la nécessité de *promouvoir* et de *favoriser* la *mixité* des *filières*, des *parcours*, et des niveaux d'*étude*, notamment lorsqu'il s'agit des *métiers d'avenir*²⁷⁴. Parallèlement, cet enjeu relèverait d'une véritable *réussite* du système scolaire, celui-ci devant garantir une *orientation* optimale pour toutes et tous. Dès lors, s'il convient d'*identifier* les leviers, mais surtout les *obstacles* à une *orientation mixte*, cette classe s'axe plus spécifiquement autour de l'*accès* des *filles* à certains *domaines*, et plus particulièrement au *secteur scientifique*²⁷⁵. En effet, les textes officiels prescrivent la *production* d'un ensemble d'*études* et de *données statistiques* mettant en avant la dimension *sexuée* du processus d'*orientation*, et bien que l'objectif soit de tendre à une égalité entre les *filles* et les *garçons*²⁷⁶, comme l'illustrent les termes *élargir*, *ouvert*, *découverte* et *rééquilibrage*, nous saisissons que la *mixité* des *filières* et des *métiers* ne peut se réaliser qu'en engageant un travail à l'égard des *filles*. Dans cette perspective, la création de *prix* destinés aux *filles* qui investissent les *filières scientifiques* et le renforcement de la *visibilité* des *carrières* de femmes ayant réussi dans des *métiers* traditionnellement masculins apparaissent comme des préconisations permettant d'augmenter l'attractivité de tels *domaines*²⁷⁷. Cette ambition n'est d'ailleurs pas sans lien avec les questions d'*insertion* dans le *monde professionnel* et le *marché* du travail : il s'agit d'amener les *filles* à investir des *secteurs porteurs d'emploi*, tout en tendant vers

²⁷³ Pour des raisons de lisibilité, le nuage de mots ne présente que les mots dont le seuil fréquentiel est ≥ 15 .

²⁷⁴ « Promouvoir la mixité dans les parcours de formation et les secteurs professionnels » (N6).

²⁷⁵ « Dans un certain nombre de secteurs aux débouchés réduits et par la sous-représentation des filles dans les secteurs porteurs d'emplois, notamment dans les filières scientifiques et technologiques » (N4).

²⁷⁶ « Collecter et diffuser les données relatives à l'insertion professionnelle des filles et des garçons par établissement et par diplôme, mener des enquêtes qualitatives permettant d'identifier les leviers et les obstacles concernant la diversification des choix d'orientation des filles et des garçons » (N5).

²⁷⁷ « Une information diversifiée sur les métiers doit être développée durant la scolarité, notamment par des conférences faisant intervenir des professionnelles, ce qui contribuera à ouvrir le champ des possibles aux étudiants et leur permettra de se projeter dans des carrières plus diversifiées » (N7).

une égalité professionnelle²⁷⁸. Face aux *différences d'orientation*, et de profession, largement imputées à l'omniprésence des stéréotypes liés au sexe, les politiques soulignent le rôle que l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (*ONISEP*) doit jouer pour contribuer à une réelle *mixité des filières*, mais également des *métiers*²⁷⁹.

EN RÉSUMÉ : À l'inverse du premier pôle, le deuxième (**les années 2000**) se veut plus hétéroclite en tant que les classes qui le constituent s'établissent à travers plusieurs conventions. Ce pôle se distingue également par sa spécificité en tant qu'il touche de plus près aux questions d'égalité entre sexes. Dès lors, **faire de l'égalité** se décline dans un versant pratique, avec **les leviers de l'égalité** (cl. 3), et un volet plus procédural, avec **une égalité à systématiser** (cl. 2), qui paraît d'ailleurs s'ancrer dans un langage proche de celui élaboré dans l'**encadrement des politiques éducatives. L'orientation comme finalité** (cl. 6) devient ainsi l'aboutissement des deux classes lexicales qui, à chaque fois, insistent plus particulièrement sur la place des filles dans et hors du système scolaire.

3. Localités temporelles et focus sur la notion de stéréotype

3.1. L'analyse de similitude

Afin de compléter les résultats présentés jusqu'ici, nous avons souhaité appréhender la manière dont s'organisent, temporellement, certains lexèmes. Sur les 2 336 formes actives recensées, nous avons choisi de réaliser l'analyse de similitude sur 53 mots pleins²⁸⁰. Ces termes ont été sélectionnés à partir de leur significativité dans les classes, mais également de leur intérêt pour le travail actuel. L'avantage de l'ADS est qu'elle nous permet d'observer plus finement les évolutions de langage, mais également de connecter les vocables entre eux et de faire émerger des communautés lexicales.

²⁷⁸ « La création d'un monde professionnel pleinement mixte et égalitaire implique que chacun.e, fille et garçons, puisse être guidé.e, accompagné.e et encouragé.e pour ouvrir le champ des possibles » (N6).

²⁷⁹ « Veiller à exclure tout stéréotype sexiste dans l'information délivrée sur les métiers et les filières de formation, intégrer la thématique de l'égalité entre les sexes dans les documents d'aide à l'orientation, notamment ceux produits par l'ONISEP » (N6).

²⁸⁰ De fait, l'ADS ne pouvait se réaliser que sur 1 053 formes actives, cette opération éliminant les mots dont la fréquence est inférieure à 3.

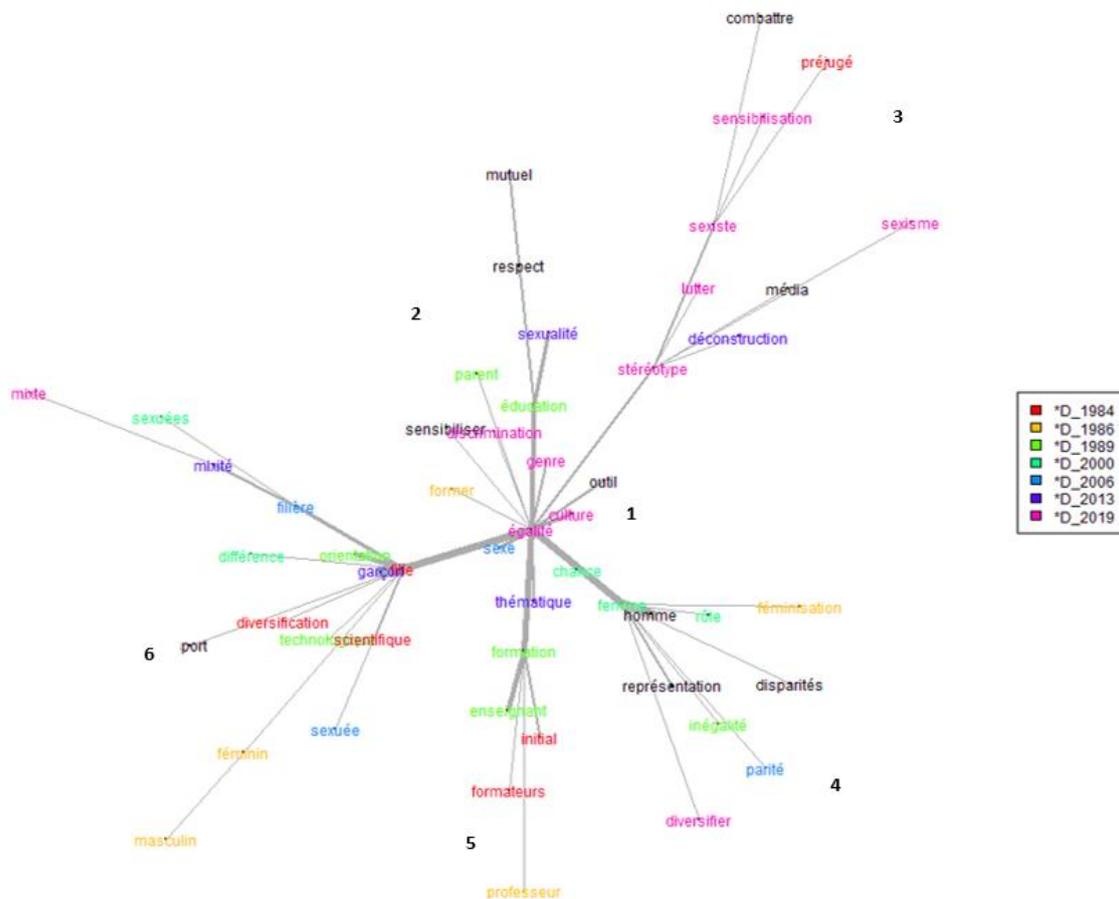


Figure 30. ADS réalisée sur 53 mots pleins pertinents (textes officiels)

La figure exposée ci-dessus nous invite à penser la spécificité temporelle des termes : si chaque texte officiel dispose d'un langage à lui, les mots en noir (*combattre, respect, mutuel, média, sensibiliser, outil, sport, homme, représentation, disparités*) paraissent traverser le temps, au même titre que les préoccupations se rejoignent. Nous retrouvons la teneur des 6 classes, notamment celles du pôle 2, délimitées par la CDH qui, ici, communiquent entre elles. Ainsi, la *culture* de l'*égalité* entre les *sexes* (nœud 1), tout en étant centrale, se décline en 5 embranchements. Le nœud 2, par son hétérogénéité terminologique et temporelle, montre comment des thématiques récentes (e.g. la *sexualité*, le *genre*, les *discriminations*) s'ancrent dans des questions d'*éducation* plus anciennes, voire invariables, telles que le *respect mutuel*, et le besoin de *former* et de *sensibiliser* la communauté éducative, dans laquelle les *parents* s'insèrent. Le nœud 3 présente les *stéréotypes* comme des *outils*, quand le nœud 4 revient sur le besoin de *diversifier* les *représentations* associées aux *femmes* et aux *hommes* afin de réduire les *inégalités*. Enfin, le nœud 5 a trait à la *formation* des *enseignant.es*, et le nœud 6 aux questions d'*orientation*. La frontière établie entre les classes devient, avec l'ADS, poreuse : les textes recourent à des

terminologies spécifiques, empreintes d'un langage de leurs temps, mais convergent vers des intérêts communs.

Pour autant, il nous faut désormais nous intéresser au langage auquel recourent les différents textes officiels si nous souhaitons saisir les variabilités discursives. Ainsi, la convention de 1984 est marquée par les termes *préjugé, fille, diversification, scientifique, initial, formateurs*, rejoignant alors ce que nous avons déjà souligné en partie I, à savoir que la *diversification* de l'orientation des *filles* constitue une préoccupation centrale visant particulièrement à les amener à investir les filières *scientifiques*. La circulaire de 1986, avec les mots *former, féminisation, féminin, masculin* et *professeur*, insiste plus spécifiquement sur la *féminisation* des professions. À l'image des deux précédents textes, la loi de 1989 revient sur les *inégalités d'orientation*, et plus spécifiquement pour les filières *technologiques*, tout en ouvrant l'*éducation* aux *parents*. Les politiques éducatives des années 1980 mettent ainsi l'orientation des filles à l'honneur, et la *formation des enseignant.es* n'est pas sans rôle dans cette ambition. Les conventions de 2000 et de 2006 poursuivent d'ailleurs cette volonté puisque nous retrouvons, respectivement, les termes : *sexuées, différence, chance, femme* et *rôle*, d'une part, et *filière, sexuée, sexe* et *parité*, d'autre part. En ce sens, une continuité des textes est à noter, et la convention de 2000 prolonge l'intérêt porté aux filles et aux *femmes*, bien que la notion de *différence sexuée* se dessine, ouvrant ces questionnements aux garçons et aux hommes. À cet égard, en 2006, le concept de *sexe* prédomine et il s'agit désormais de penser la *parité* au sein des *filières*. La rupture se situe alors à partir de 2013, convention qui marque un tournant dans les enjeux de l'égalité : nous passons de la *parité* à la *mixité*, du *sexe* à la *sexualité*, et les *garçons* sont désormais inclus dans la *thématique* de l'égalité. Si la notion de *stéréotype* paraît particulièrement représentative du texte de 2019, en 2013, il est déjà question de *déconstruction* quand, en 2019, il est fait mention de *sensibilisation*, bien qu'il s'agisse de *lutter* contre les *stéréotypes sexistes*, et plus globalement contre les *discriminations*, dont le *sexisme*. Parallèlement, il s'agit de *diversifier* les représentations qui reposent sur les sexes, et la mixité demeure, comme en témoigne la présence du mot *mixte*. Enfin, le *genre* s'inscrit dans la convention de 2019 qui prône une *culture* de l'égalité.

3.2. Évolution de la notion de stéréotype

Prédominante dans la classe 3, les **leviers de l'égalité**, la notion de stéréotype sillonne les conventions produites dans les années 2000, notamment celles de 2013 et de 2019, et son usage dispose d'une coloration particulière selon les années. En 2000 et 2006, ce concept se trouve croisé aux enjeux d'orientation. Toutefois, en 2000, l'idée d'intégrer cette notion à la formation

des enseignant.es fait surface²⁸¹ quand, en 2006, il convient plutôt d'éviter la présence des stéréotypes dans les médias scolaires²⁸². En 2013, la déconstruction des stéréotypes s'intègre à la formation initiale des enseignant.es²⁸³, les stéréotypes étant décrits comme des « *des barrières à la réalisation des choix individuels tant des femmes que des hommes* » (N6). Une telle conception des stéréotypes sera d'ailleurs reprise et détournée par la Manif pour tous, qui les établira comme les fondements de l'identité des femmes et des hommes. Enfin, la convention de 2019 situe les stéréotypes au cœur de l'éducation aux médias : il ne s'agit plus tant de former les enseignant.es que de sensibiliser les élèves au décryptage des stéréotypes présents²⁸⁴.

4. Résumé du neuvième chapitre

En conclusion, nous pouvons noter une évolution des textes officiels selon qu'ils appartiennent aux **années 1980** (pôle 1) ou aux **années 2000** (pôle 2). Toutefois, les préoccupations présentes dans le pôle 1 se retrouvent, dans une certaine mesure, au sein du pôle 2, inscrivant alors l'égalité dans une politique plus globale. En effet, la classe 6, qui met en scène l'**orientation comme finalité**, et qui se situe au carrefour des différentes classes, illustre parfaitement la manière dont s'articulent les recommandations scolaires. En s'intégrant dans l'**encadrement législatif des politiques éducatives** (cl. 1), cette classe résonne avec les **prémices de l'école inclusive** (cl. 5) et une **pédagogie centrée sur la réussite** (cl. 4) en leur apportant une spécificité. Alors que les classes 5 et 4 mettent l'accent sur la réussite de toutes et tous, non sans lien avec des enjeux d'insertion sociale et professionnelle, la classe 6 s'axe plus précisément sur la mixité des filières et des métiers, qui ne peut être rendue possible qu'en amorçant un réel travail à l'égard des filles et des femmes. Autrement dit, la nécessité d'**organiser la scolarité** vient répondre à des enjeux d'orientation, eux-mêmes soutenus par une volonté de **faire de l'égalité**. À cet effet, les **leviers de l'égalité** (cl. 3) et **une égalité à systématiser** (cl. 2) permettent d'optimiser l'orientation de chacun.e. Dans cette perspective, la classe 3, en insistant sur la déconstruction des stéréotypes comme étape clé de la formation initiale des enseignant.es,

²⁸¹ « *Introduire systématiquement une formation spécifique dans la formation initiale des enseignants au sein des IUFM, des centres de formation des conseillers d'orientation-psychologues, du centre de formation de la direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement, ayant pour thème l'élargissement des choix professionnels des filles et des garçons, les rôles sociaux des hommes et des femmes, l'identification des stéréotypes* » (N4).

²⁸² « *Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés, inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques* » (N5).

²⁸³ « *Intégrer l'égalité filles garçons dans le référentiel de compétences de la formation du personnel enseignant d'éducation et d'orientation, inscrire dans le plan national de formation un séminaire sur les stéréotypes de genre dans l'éducation* » (N6).

²⁸⁴ « *Développer le regard critique des apprenantes et apprenants sur les stéréotypes de sexe véhiculés par les médias en s'appuyant notamment sur les actions menées par les enseignantes et enseignants d'éducation socioculturelle* » (N7).

propose des outils permettant d'atteindre un tel objectif, quand la classe 2, en réaffirmant le rôle et les ambitions des conventions précédentes, réactualise la mission d'égalité qui incombe à l'école. L'ADS réalisée sur des mots spécifiques aux questions d'égalité entre sexes étaye ces points : si les terminologies utilisées diffèrent d'un texte officiel à l'autre, les thématiques se rejoignent, laissant ainsi penser que les conventions interministérielles, par leur appel au passé, visent à se renforcer mutuellement et à maximiser l'égalité au sein du système scolaire. Par ailleurs, le terme « formation », avec 260 occurrences, se distingue par sa redondance et nous saisissons que cet espace est au cœur des préoccupations. Dans cette perspective, nous avons affaire à un langage normatif, voire idéologique : depuis 1984, les textes se suivent et se ressemblent, variant leur vocabulaire, mais non leur finalité. L'éducation fait ainsi face aux mêmes problèmes depuis 35 ans, et les quelques préconisations apportées ne semblent pas porter leurs fruits.

Ipsa facto, les stéréotypes ont beau être le cheval de bataille des conventions interministérielles signées depuis 2000, et plus particulièrement de celle de 2013, leur présence dans le système scolaire ne décroît pas et ils continuent d'être l'objet de tous les maux. Leur intégration à la formation initiale des enseignant.es ne constitue pas une condition suffisante, cette recommandation relevant d'une injonction. Si la déconstruction des stéréotypes est encadrée législativement, elle ne se décline pas en préconisations pratiques et un flou subsiste quant à la manière dont celle-ci doit être menée. Parallèlement, la notion de contre-stéréotype se trouve absente des textes officiels, quand celle de stéréotype brille par sa prégnance. Pour autant, les conventions mises en œuvre depuis 1984 évoquent la nécessité de diversifier les parcours scolaires et professionnels, mais également les représentations associées aux femmes et aux hommes, afin de rendre compte de la variabilité intra-sexe et, par conséquent, de la diversité qui constitue le paysage social. L'idée du modèle contre-stéréotypé se dessine en filigrane – sans être jamais nommé –, plus particulièrement dans la classe lexicale qui a trait à l'**orientation comme finalité** (cl. 6), où l'enjeu est bien de promouvoir des femmes ayant investi et réussi dans des métiers contre-stéréotypés : « *mettre en place une action de communication avec un organe de presse féminine sur le parcours professionnel réussi d'une ou plus de nos anciennes élèves dans un secteur traditionnellement masculin* » (N6). Pour conclure, le stéréotype est alors décrit, de manière tacite ou manifeste, comme un invariant qui s'inscrit dans une tradition, et qui offre une vision erronée de la société, quand la représentation, plus mouvante puisqu'évolutive et changeante, serait plus juste et variée.

Synthèse de la troisième partie

Au fil de cette partie, certaines convergences thématiques ont pu être décelées. De prime abord, une représentation consensuelle des notions d'égalité, de stéréotype et de contre-stéréotype semble s'établir.

Concernant l'égalité, les formé.es, interrogé.es lors des entretiens individuels semi-directifs et des focus groups, s'accordent sur la **démarche quotidienne**. Cette *manière de faire de l'égalité* est mise en tension avec la réalisation d'une séance spécifique. La pédagogie égalitaire relève d'un savoir-être plus que d'un savoir-faire. Cette mise en contraste entre le quotidien et la séance vient opposer l'expérience à la théorie ; l'égalité est abordée au prisme des situations problématiques de classe, non au travers de contenus d'enseignement. À chaque fois, l'encadrement législatif justifie cette démarche, et nous faisons face à un paradoxe. Alors que l'égalité serait inhérente aux enseignant.es, elle dépend d'**injonctions**. À cet égard, les formations et les textes officiels ne sont pas sans rôle. Depuis 1984, la formation des enseignant.es est au cœur des préoccupations. Les conventions bilatérales, signées dans les années 2000, réaffirment régulièrement la mission qui incombe à l'école en matière d'égalité entre les sexes. Parallèlement, une rétrospective de ces lois est proposée par les formateur.trice.s. La mixité, l'orientation et la lutte contre les stéréotypes, discriminations et inégalités structurent les contenus théoriques et prescriptifs. La **mixité** est admise, par les entretenu.es et les masterant.es observé.es, comme étant à la fois une pratique d'égalité et de régulation du climat de classe. Plus encore, ces participant.es se questionnent : la non-mixité opérée par les enfants est-elle de l'ordre de l'affect, de la construction de leur identité **genrée**, ou d'une ségrégation sexuée, qui se trouve renforcée par leur **adhésion aux stéréotypes** ? De fait, ils et elles oscillent entre une conception *individualisante* et *groupale*.

Puis, les étudiant.es relient les notions d'égalité et de **différence**. Pour faire face à cette liaison antinomique, le traitement identique des élèves s'érige comme *pratique clé*. Cette façon de gérer la diversité trouve son fondement dans les discours politiques. En prônant l'égalité des chances, les textes des années 1980 ont à cœur la réussite de toutes et tous, malgré l'hétérogénéité des profils d'élèves. Ceci sera repris par les conventions des années 2000 qui inscrivent l'égalité entre les filles et les garçons dans le prolongement de cette visée. Passé cet apparent consensus, la *nomination* des différences fait débat chez les masterant.es : parler des altérités en présence au sein de l'espace classe viendrait tantôt les stigmatiser, tantôt les valoriser. Finalement, quand les textes officiels insistent sur le besoin de *faire de l'égalité*, celle-ci est surtout *pensée* par les futur.es PE et demeure une affaire de langage. En un sens, l'égalité est bien assimilée dans les discours, mais son intégration dans les pratiques demeure, sinon floue, sporadique, les enjeux didactiques et pédagogiques de l'égalité étant absents. D'ailleurs, la **laïcité** s'impose plus

spontanément chez les participant.es des entretiens et des focus groups que l'égalité, qui a besoin d'être amorcée pour être appréhendée.

Au croisement de l'égalité et des stéréotypes, nous retrouvons les **rapports sociaux de sexe**, d'une part, et la relation parents-enseignant.es, d'autre part. Relativement aux premiers, ceux-ci font l'objet de controverse ou sont invisibilisés durant les entretiens. Les interviewé.es, à l'image des textes officiels, se focalisent davantage sur la place et les droits des femmes. À l'inverse, les rapports dialogiques entre les formateur.trice.s et les formé.es s'élaborent, principalement, autour des hommes et du masculin. Dans ce contexte, les PE en devenir sont sensibilisé.es au caractère socialement construit des catégories femmes-hommes et féminin-masculin, simultanément qu'ils et elles invoquent des arguments essentialistes pour considérer la **différence des sexes**. Parallèlement, en revenant sur la manière dont l'école et les élèves « fabriquent » cette binarité, les participant.es des focus groups contribuent au maintien d'une telle représentation. La relation parents-enseignant.es, quant à elle, est discutée dans son aspect *conflictuel*. Les masterant.es tendent à projeter l'égalité comme un problème de société, et plus spécifiquement de parents. Ceci n'est pas sans lien avec les savoirs de formation. En évoquant les politiques éducatives, les formateur.trice.s orientent leurs discours sur les **résistances des parents** et exemplifient leurs portées à travers l'**abandon de l'ABCD de l'égalité**. La coopération parents-enseignant.es, préconisée par les textes officiels depuis 1989, se voit ainsi transformée en relation complexe lorsqu'elle pénètre l'espace de formation. Analogiquement, les formé.es et formateur.trice.s s'accordent pour désigner les parents comme les principaux responsables de la **médiatisation des stéréotypes**.

S'agissant des stéréotypes, ceux-ci sont les grands absents des focus groups, malgré leur présence dans le référentiel de compétences ; les étudiant.es passent la notion sous silence. *A contrario*, elle prédomine les discours recueillis lors des entretiens et des formations, de même qu'elle s'impose dans les textes officiels. Le **questionnement**, voire la **déconstruction**, le **décryptage** et la **conscientisation** des stéréotypes s'érigent comme pratiques consensuelles. Si les 3 premières se réfèrent à des savoir-faire d'enseignant.es – qui consistent respectivement à interroger la validité du stéréotype, dire et démontrer son invalidité et identifier les éléments stéréotypés –, la conscientisation engage un savoir-être, qui implique un regard réflexif sur les stéréotypes portés et véhiculés par les PE en devenir. Pour autant, ces pratiques relèvent davantage d'une *application* que d'une véritable *appropriation*. Le fait que l'héroïne contre-stéréotypée incarne le **stéréotype de la fille**, pour les entretenu.es, offre un exemple de transposition des connaissances. D'autant plus qu'ils et elles se montrent plus indulgent.es avec **les personnages stéréotypés**. Cette appréhension pragmatique des stéréotypes se construit en réponse aux directives institutionnelles. En matérialisant la déconstruction des stéréotypes

comme *levier de l'égalité*, les formateur.trices, et notamment la convention de 2013, rappellent que les enseignant.es doivent amener les élèves à réfléchir les stéréotypes présents dans les supports pédagogiques. Toutefois, les contenus de formation et des textes officiels stipulent mieux les normes en vigueur que les procédés sous-jacents à la réalisation d'un tel travail. Quant à la conscientisation des stéréotypes, il s'agit d'énoncer les implications théoriques des pratiques différenciées, mais non pas de fournir des techniques favorisant le traitement identique. Jusque-là, l'espace global de formation met au jour les dyades *construction-déconstruction* et *identité-stéréotypes*. Les stéréotypes construisent l'identité des personnes, mais doivent être déconstruits pour permettre l'émancipation de chacun.e.

D'un point de vue définitionnel, nous avons affaire, lors des situations d'entretiens et de formations, à l'emprunt d'un langage psychosocial. En conséquence les conceptions du stéréotype se font écho et s'élaborent à partir de l'approche *sociocognitiviste* et d'*enjeux identitaires*. Pour la première, le vacillement du stéréotype entre *inconscience* et *conscience* est partagé par les masterant.es et les formateur.trice.s, de même que son aspect **généralisant**. Le point de rupture émerge sur le degré de *véracité* du stéréotype. Les formateur.trice.s ne tranchent pas sur son caractère « vrai-faux », et un dissensus apparaît entre les futur.es PE. Durant les formations, les stéréotypes sont représentés comme une traduction de la réalité ; lors des entretiens, ils sont irrationnels, de l'ordre d'une contrevérité, d'une préconception, tronquée, du monde qui pallie une méconnaissance. Néanmoins, se dessine, chez les formateur.trices et les masterant.es, l'opposition science-sens commun : le stéréotype est une histoire du sens commun et, *ipso facto*, un invalide scientifique. Par ailleurs, la catégorisation se situe au carrefour des deux traditions de recherche susmentionnées. Dans le cadre des formations, elle s'adjoint à la *fonction d'économie d'énergie* des stéréotypes et permet de rendre le monde immédiatement saisissable, quand, en entretiens, elle est résumée à l'apposition d'étiquettes. En délimitant ce que sont les membres d'un groupe, les stéréotypes s'établissent comme *normes*, simultanément qu'ils *marquent* les différences intergroupes, et ce point fait consensus. **L'interdépendance des stéréotypes, préjugés et discriminations** est également évoquée. Les notions de stéréotype et de préjugé sont souvent amalgamées, et les trois concepts s'ancrent dans une certaine linéarité.

Enfin, les **contre-stéréotypes** restent en marge des discours. Cependant, les analyses menées sur les entretiens et les observations dévoilent un paradoxe. Alors qu'ils sont définis en miroir des stéréotypes et qu'ils favorisent leur déconstruction, ils ne permettraient pas de les dépasser, pire, ils les réactiveraient. La proximité des deux notions entrave l'efficacité des contre-stéréotypes. En outre, lors des entretiens et des focus groups, les protagonistes contre-stéréotypés sont envisagés dans un « deux poids, deux mesures ». C'est ainsi que les participant.es des focus groups, lors de la suite d'histoire, privilégient une héroïne. Ce choix

assumé, qui répond à l'androcentrisme de la littérature jeunesse, s'accompagne pourtant d'éléments genrés. En entretiens, les deux héroïnes contre-stéréotypées sont mises en contraste. Quand la première représente le stéréotype de la fille, la seconde incarne un contre-stéréotype, d'autant plus pertinent que son apparence féminine vient garantir son identité sexuée. En un sens, les formé.es recourent à des éléments stéréotypés pour penser, voire valoriser, des personnages contre-stéréotypés. Concernant les textes officiels, la notion n'est jamais nommée. Nonobstant, elle apparaît en filigrane dans la convention de 2013, sous la volonté de promouvoir des femmes ayant réussi dans des métiers dits masculins.

Partie IV - Discussion générale

Cette dernière partie, qui comprend trois sous-parties et une conclusion, propose de revenir sur les résultats principaux à la lumière de notre objectif de recherche.

Dans un premier temps, nous illustrerons comment les notions d'égalité et de stéréotype s'entrecroisent et s'établissent dans un relatif consensus. Nous verrons que les discours des formé.es sont conformes à ceux véhiculés par les politiques éducatives et par les formateur.trice.s. L'enjeu sera de montrer le caractère idéologique de la promotion de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes liés au sexe. Ce faisant, nous nous intéresserons à la relation conflictuelle qu'entretiennent les futur.es PE avec les parents sur ces questions. Puis, nous soulignerons toute la difficulté qu'ont les stagiaires à se saisir pédagogiquement de ces notions, indiquant par là le décalage existant entre la théorie et la pratique.

Dans un deuxième temps, nous accorderons une attention particulière à la dyade égalité-différences. Les masterant.es tendent à adopter un point de vue universaliste. Parallèlement, lorsqu'ils et elles discutent des comportements d'élèves, ils et elles oscillent entre des explications individualisantes et groupales. Ces conceptions, qui sont diffusées dans les textes officiels, rendent les concepts d'égalité et de différences d'autant plus complexes. Nous verrons également que l'égalité entre les sexes est rarement pensée seule. Elle semble amorcer la question d'autres catégories d'appartenance, et la laïcité apparaît comme thématique centrale.

Dans un troisième temps, nous montrerons comment le langage psychosocial s'insère dans l'espace de formation. Si le contre-stéréotype est pensé à partir du stéréotype, ce dernier jouit d'un certain statut. Non seulement il est un terme majeur de la formation, mais les définitions proposées sont connexes à celles développées par les traditions de recherche psychosociales.

Enfin, la conclusion générale sera l'occasion d'examiner les implications de notre travail, pour l'ouvrir à de nouvelles perspectives d'étude.

1. Des notions idéologiques en manque de pratiques

Les notions d'égalité et de stéréotype s'imposent dans l'espace de formation, et vont généralement de pair, quand celle de contre-stéréotype demeure en périphérie des discours.

Outre la récurrence de la dyade égalité-stéréotypes, nous assistons à l'élaboration et la diffusion d'un savoir commun à l'égard de ces deux concepts, d'une part, et de leur articulation, d'autre part. Les formé.es ont conscience du rôle qui leur incombe en matière d'égalité entre les sexes. L'égalité figure comme norme du métier, simultanément qu'elle serait intrinsèque au corps enseignant. Ainsi, pour les futur.es PE, « l'égalité est un principe affirmé » (Couchot-Schiex, 2019, p. 29) au sein de l'institution scolaire. De manière symétrique, ils et elles adhèrent au fait que « gender differences should not be emphasised or reproduced. Any kind of discrimination is forbidden » (Brunila & Kallioniemi, 2018, p. 548). De telles revendications ne sont pas étrangères aux prescriptions législatives auxquelles les masterant.es font face. En effet, la formation initiale des PE fait l'objet d'un encadrement législatif depuis 1984 et son implication dans la promotion de l'égalité filles-garçons se trouve étayée par les conventions interministérielles des années 2000, notamment celle signée pour la période 2013-2018. Les formateur.trice.s rappellent d'ailleurs le cadre légal, réactualisant l'injonction d'égalité. La mobilisation de ces lois est une pratique courante de formation et vise, habituellement, à légitimer la parole des formateur.trice.s (Baurens & Schreiber, 2010). Néanmoins, dans notre étude, les résistances des étudiant.es aux savoirs de formation sont anecdotiques. Rejoignant Fraisse & Périvier (2010), nous pouvons alors penser qu'« il n'y a pas d'égalité sans contrainte » (p. 42) et que le recours aux textes officiels vient, justement, attester de cet impératif.

Excepté dans les focus groups, où seule l'égalité filles-garçons structure les échanges, ce devoir d'égalité implique, corolairement, de lutter contre les stéréotypes liés au sexe. De nouveau, les PE en devenir manient un langage conforme à celui employé et par les politiques éducatives, et par les formateur.trice.s. Nous retrouvons ainsi la nécessité de conscientiser « ses propres » stéréotypes, mais également, et surtout, de les décrypter et les déconstruire chez les élèves. Ces dernières ambitions sont particulièrement saillantes dans la convention de 2013-2018 et incarnent un leitmotiv de formation ; le décryptage permettant la « mise en évidence des significations qui permettent de déconstruire les stéréotypes » (Seurrat, 2010, p. 116). Au caractère législatif de l'égalité s'adjoint un versant pragmatique, tout autant normatif. À l'instar de la recherche menée par Guyaz et al. (2019),

... nous faisons alors face au phénomène que nous pourrions assimiler au biais de désirabilité sociale. En effet, le corps étudiantin insiste d'abord sur la posture enseignante dans une logique injonctive : il faut être conscient de la problématique, il faut motiver les

élèves à une pratique égalitaire, il faut dépasser les stéréotypes [...], il faut promouvoir l'égalité, etc. (pp. 86-87).

Jusque-là, la promotion de l'égalité entre les sexes et la lutte contre les stéréotypes laissent entrevoir des représentations sociales hégémoniques, c'est-à-dire « uniformes et contraignantes » (Moscovici, 2013a, p. 136). Cette homogénéité dans la manière de se représenter ces visées semble porter la trace du consensus qui s'opère en formation : les formé.es s'accordent sur l'objectif à atteindre et le moyen pour y parvenir, préalablement institués par les politiques éducatives et par les formateur.trice.s. La consistance des discours recueillis sur le couple égalité-stéréotypes viendrait ainsi illustrer une idéologie enseignante qui

... participe des faits nominés, objectivés par des institutions et des discours spécifiques [...], reconstituée d'après des documents écrits, se présente comme une construction hautement intellectuelle dont on élimine toutes les propositions et les tonalités qui ne se laissent pas insérer dans l'unique langage autorisé à reproduire les valeurs et les intentions d'un groupe (Moscovici, 1991, p. 72).

Si nous avons relevé un vocable mouvant au sein des textes officiels, et au fil des périodes, leur finalité apparaît stable : garantir l'égalité des chances à chacun.e, notamment en matière d'orientation. En un sens, les conventions actuelles traduisent un « moment of « déjà vu » [because] most of the recommendations were still relevant today » (Lahelma, 2011, p. 264). Puis, le stéréotype devient le point de focal de la convention de 2013, et est repris tant par les formateur.trice.s, que par les futur.es PE. Les étudiant.es ont assimilé l'instruction de déconstruction des stéréotypes. De fait, « les stéréotypes de sexe sont devenus centraux comme système d'explication des inégalités entre les sexes, mais aussi comme objets de formation des professionnels de l'éducation » (Morin-Messabel et al., 2018, p. 49), bien qu'une telle approche soit présentement contestée « précisément parce qu'elle est consensuelle et stratégique » (Collet, 2018, p. 184).

Le caractère idéologique du croisement égalité-stéréotypes nous paraît d'autant plus prégnant que ces notions viennent cliver la relation parents-enseignant.es. Alors que cette collaboration est prônée par les politiques éducatives depuis la loi du 10 juillet 1989, les deux groupes en jeu, lorsqu'ils sont évoqués au sein de la formation initiale, s'inscrivent sur deux pôles. C'est ainsi que les parents sont décrits comme les principaux médiateurs de stéréotypes et, analogiquement, les résistants à l'égalité. Les formateur.trice.s se chargent, au demeurant, de revenir sur l'abandon de l'ABCD de l'égalité pour signaler toute la vivacité de cette question. Nous assistons à « une distinction faite par les personnels enseignants entre un « nous » progressiste et un « eux » conservateur » (Pachoud, 2018, p. 87), qui éclaire la façon dont les « debates over gender issues in education may reflect gender ideologies in the broader society »

(Tyack & Hansot, 1988, p. 33). La collaboration souhaitée se transforme en « conflits d'idées et de valeurs » (Jodelet, 2015, p. 18). Dans ce rapport antagonique, les représentations sociales de l'égalité et des stéréotypes deviennent polémiques : elles « ont un sens dans le cadre d'une opposition [...] entre des groupes » (Moscovici, 2013a, p. 137). Un tel discours permet de placer les problématiques d'inégalités et de stéréotypes à l'extérieur de l'école, de les assigner comme des phénomènes de société, simultanément qu'il déresponsabilise, en partie, le système scolaire (Collet, 2016).

Par ailleurs, nous avons montré la façon dont les conventions bilatérales de 2013-2018 et 2019-2024 requièrent de « faire de l'égalité », la première accordant une importance particulière aux leviers de l'égalité. Plus précisément, elle enjoint les enseignant.es de promouvoir le respect, d'instaurer une éducation et une culture de l'égalité. À ce titre, Collet (2018) rappelle qu'inclure cette valeur dans « les « éducations à » ne concernent pas des savoirs au sens strict » (p. 182). *Ipsa facto*, cette directive, intégrée dans les discours individuels et collectifs des PE en devenir, se matérialise en une démarche quotidienne, qui s'oppose à une approche plus située, c'est-à-dire à la mise en place d'une séance spécifique en EMC. Les formé.es mettent en avant un savoir-être enseignant, plus qu'ils et elles ne s'approprient des savoir-faire, bien que des pratiques égalitaires soient évoquées. Dans cette perspective, ils et elles font appel à la culture de l'enseignant.e qui implique tantôt la composition mixte des groupes de travail, tantôt de veiller aux interactions différenciées et aux biais évaluatifs, tantôt d'user d'un langage épïcène ou, du moins, qui ne véhicule pas d'éléments stéréotypés, et tantôt d'accorder une importance aux matériels pédagogiques. L'hétérogénéité des pistes proposées et la préférence pour une pédagogie journalière semblent révéler la connaissance, et le suivi, des consignes officielles puisque les masterant.es rapportent ce qui constituerait « les bonnes pratiques » (Couchot-Schiex, 2019, p. 29). Plus encore, l'enjeu est surtout de partir des situations de classe, de réagir « face à un stéréotype ou une discrimination sexiste constatés dans le quotidien scolaire. Leurs pratiques sont ainsi conditionnées – limitées – strictement par l'existence de problèmes sexistes identifiés comme tels » (Pachoud, 2018, pp. 83-84). En un sens, les futur.es « teachers generally agreed that they had a responsibility to challenge stereotypes » (Gray & Leith, 2004, p. 13). Parallèlement, le décryptage et la déconstruction des stéréotypes s'apparentent davantage à une application qu'à une appropriation des connaissances de formation et des décideurs et décideuses politiques. À titre d'exemple, le matériel contre-stéréotypé *La princesse coquette* a suscité de vives réactions lors des entretiens, bien qu'« Éliette adopte des comportements et des attitudes féminines et masculines [...], endosse des situations stéréotypées et contre-stéréotypées » (Ferrière & Morin-Messabel, 2013, p. 65). Cette condamnation de l'album jeunesse illustre l'assimilation des injonctions : la seule présence d'éléments stéréotypés suffit à rejeter un support pédagogique, plus qu'elle n'engage un travail réflexif.

Tandis que « le savoir permettrait la critique de l'agir » (Fraisie et al., 2008, p. 18), « le passage de la théorie à l'action pose problème à une forte proportion de stagiaires » (Pasquier & Richard, 2018, p. 150). « Les étudiantes et étudiants ne relient pas [...] ces pratiques à diverses disciplines et ne proposent pas d'adaptations subséquentes [...], n'informent pas suffisamment sur la compréhension [...] des effets des pratiques sur les élèves » (Guyaz et al., 2019, p. 87). Nous faisons alors face à la « distinction fondamentale entre deux types de savoir : « le savoir théorique » et le « savoir d'action » [qui] reprend l'opposition entre théorie et pratique » (Jodelet, 2013, p. 12). Les principes théoriques et législatifs guident les discours à tenir sans favoriser, pour autant, une appréhension pratique claire de la promotion de l'égalité entre les sexes et de la lutte contre les stéréotypes. Il nous semble alors que « teaching research and didactic innovation would have to be prioritised in the design of teacher training programmes directed at supporting and promoting gender equality education, with the end-purpose of producing clear impacts on teaching practice » (Ortega-Sánchez, 2019, p. 8).

2. De l'insoutenable diversité des êtres à l'universalisme républicain

Au-delà de la complexité à transcrire l'énoncé de l'égalité en actions pédagogiques, les futur.es PE se heurtent au « triptyque différence/égalité/identité » (Fraisie et al., 2008, p. 24). Les concepts d'égalité et de différence s'établissent dans une relation antinomique.

Cet amalgame notionnel trouve son fondement dans les idéaux républicains. Les textes officiels oscillent entre une conception universelle et particulière des élèves. Universelle car il s'agit d'assurer l'égalité des chances pour chacun.e ; particulière car cette exigence d'égalité concerne davantage certaines appartenances catégorielles. Ainsi, « se trouve le double énoncé : l'énoncé absolu de l'égalité et l'énoncé particulier du refus des discriminations » (Fraisie & Périvier, 2010, p. 37). La loi du 10 juillet 1989 en constitue un parfait exemple. En dessinant les premiers contours d'une école inclusive, elle s'axe plus spécifiquement sur les élèves dont l'origine sociale et géographique est défavorisée, et sur celles et ceux en situation de handicap. Si l'on regarde du côté des politiques orientées sur l'égalité filles-garçons, la convention de 1984 et la circulaire de 1986 mettent les filles et les femmes à l'honneur, quand les conventions produites à partir des années 2000 adjoignent systématiquement la question des garçons et des hommes. Au fil du temps, nous passons d'un discours ciblé à un plus généralisé, où l'égalité des sexes s'inscrit dans le prolongement de l'égalité des chances. Dès lors, l'universalité vantée peut se révéler « factice et trompeuse » (Lorenzi-Cioldi, 1994, p. 38). Croisé au « neoliberal discourse of choice and rights » (López et al., 2018, p. 608), l'universalisme proclame l'individu comme étant « libre et autonome » (Collet, 2016, p. 113). Cependant, et malgré la nomination des deux sexes, les filles et les femmes jouissent d'un statut singulier puisqu'elles sont indépendantes des garçons et des hommes. En d'autres termes, la place des filles et des femmes constitue toujours, quelque part,

un sujet à part. À l'inverse, les garçons et les hommes sont généralement accolés à elles dans le principe d'égalité. Par conséquent, l'universalisme et le particularisme cohabitent dans les discours politiques. Néanmoins, « l'un des effets pervers d'une idéologie égalitariste et individualiste peut être l'occultation de multiples oppositions et clivages de nature sociale » (Doise, 2007, p. 395). L'enchevêtrement de ces deux principes d'apparence contradictoire nous amène à considérer, comme le suggère Moscovici (2003), qu'une « communication paradoxale ne peut produire que des représentations sociales paradoxales » (p. 22).

S'agissant de l'égalité des sexes, les formé.es recourent à cet universalisme républicain, considérant que leurs élèves sont « treated as individuals » (Naskali & Kari, 2020, p. 1), bien qu'ils et elles aient simultanément conscience de la différence des sexes. Cette représentation individualisante des élèves nous paraît avoir des liens avec la neutralité enseignante. Appliquée aux filles et aux garçons, nous pouvons observer que « gender neutrality has been understood as gender equality » (Lahelma, 2011, p. 267). Dans cette perspective, « la différence des sexes, accompagnée de l'inévitable inégalité entre les sexes, induit une différence concrète de droits, incompréhensible face à l'abstraction des droits de l'Homme » (Fraisie, 1990, p. 19). En conséquence, les rapports sociaux de sexe sont, parallèlement, invisibilisés, contestés et décriés. Le fait de ne pas reconnaître l'existence de tels rapports n'a rien de nouveau en formation, et semble tenir à deux raisons. La première, et la plus marginale dans notre travail de thèse, se réfère à

... l'imputation de « militantisme » [qui] conduit à attribuer l'objet aux formateurs et formatrices, comme s'ils ou elles faisaient corps avec lui, en disqualifiant simultanément les personnes et la question [...], cela exclut ici du professionnalisme, dans un environnement scolaire qui ramène la légitimité professionnelle à un ethos fondé sur une neutralité politique (Dhume, 2020, p. 108).

La deuxième, qui est d'ailleurs admise par certain.es PE en devenir, est que « gender is so deeply entrenched in the structures and cultures of a society, as well as in our embodied subjectivities that it is difficult to grasp » (Lahelma, 2014, p. 174). En dépit de leur volonté d'être égalitaires, les masterant.es contribuent au maintien d'une représentation binaire des deux sexes, qui puise sa force dans des arguments biologiques. Nous ne pouvons que rejoindre Héritier (1996) lorsqu'elle écrit que

... le corps humain [...] présente un trait remarquable, et certainement scandaleux, qui est la différence sexuée [...], il s'agit là du butoir ultime de la pensée, sur lequel est fondée une opposition conceptuelle essentielle : celle qui oppose l'identique au différent, un de ces *thêmata* archaïques que l'on retrouve dans toute pensée scientifique, ancienne comme moderne, et dans tous les systèmes de représentation (pp. 19-20).

Plus généralement, les stagiaires ne se limitent pas à la seule égalité entre les sexes, « la question de l'inclusion [étant] au cœur des problématiques éducatives » (Akkari & Barry, 2018, p. 37). Nous retrouvons le souci de penser toute la diversité des élèves, c'est-à-dire

... ceux qui, marqués du sceau d'une différence qu'elle soit d'ordre physique ou corporel (couleur, race, handicap, genre, etc.), du registre des mœurs (mode de vie, forme de sexualité) ou liée à une appartenance de groupe (national, ethnique, communautaire, religieux, etc.), se distinguent à l'intérieur d'un ensemble social (Jodelet, 2015, p. 264).

La religion a une importance particulière dans les discussions, la laïcité émergeant spontanément chez les étudiant.es. Cette prédominance peut tenir à trois facteurs. Premièrement, elle semble révéler la connaissance des textes officiels. La laïcité constitue une préoccupation politique ancienne puisqu'elle « est au cœur de l'école publique depuis les lois de Jules Ferry en 1881 et 1882 » (Brendel, 2018, p. 125). En 2013, cette question est réactualisée avec la présentation de la Charte de la laïcité qui fait « partie intégrante du règlement intérieur des établissements scolaires » (Lorius, 2017, p. 90). À cet égard, la laïcité se trouve entrelacée aux valeurs républicaines (Delahaye, 2015). Nonobstant, l'interdépendance qui peut exister entre l'égalité filles-garçons et la laïcité (Zancarini-Fournel, 2013), est à relativiser ici ; les deux étant relativement autonomes. Deuxièmement, nous pouvons supposer que, contrairement à ce que Bidar (2014) remarque, les futur.es PE interrogé.es sont « concernés par la fonction républicaine de l'école [...], c'est-à-dire par l'idée que la transmission des valeurs de la République doit constituer une dimension à part entière de leur engagement dans ce service public » (p. 49). Enfin, la centralité de la laïcité durant les entretiens individuels semi-directifs menés au T0, c'est-à-dire en 2015-2016, paraît être dépendante du contexte national de l'époque, particulièrement marqué par les attentats. En effet, comme le souligne Chauvigné (2017), « les évènements meurtriers des attentats de 2015 amènent les pouvoirs publics à « renforcer la transmission des valeurs de la République » (mesure 16), et dans le même temps à trouver des leviers pédagogiques » (p. 8).

Toutefois, l'ensemble des différences en présence partage quelque chose de commun dans les discours des futur.es PE. D'un côté, le traitement identique devient la solution clé pour coordonner l'hétérogénéité des profils d'élèves ; de l'autre, la nomination des différences représente un enjeu. Le traitement identique vient concrétiser cet « idéal d'une école de la République qui pourrait dépasser des rapports sociaux de classe, d'origine ethnique ou de sexe » (Collet, 2016, p. 118). D'autant plus que, lorsqu'il est invoqué, la catégorisation supra-ordonnée « élèves » est mobilisée. Pour le dire autrement, le traitement identique « va de soi », les formé.es étant face à des élèves. Et c'est cette identité qui lie les enfants entre elles et eux. Cette évidence fait qu'aucune pratique, exceptées celles mentionnées dans la partie précédente (qui sont

divisées, hétérogènes et variables), n'est évoquée dans les discours. Quid de l'opérationnalisation de ce traitement identique ? Puis, le débat soulevé par la nomination des différences pose la contradiction suivante :

... ne pas désigner la sexuation²⁸⁵ d'un problème social [...] relève d'une intention politique vertueuse : en finir avec la stigmatisation. Cependant [...], on sait que l'universel ment souvent [...], on a vu aussi qu'il s'oppose à la reconnaissance des catégories politiques des discriminés (Fraise, 2016, p. 46).

Pour certain.es masterant.es, nous retrouvons la même logique que dans l'article de Naskali & Kari (2020) : « if you do not recognise or mention a problem, it does not exist » (p. 4), et cela s'avère problématique. Pour d'autres, *a contrario*, « une telle insistance sur les différences s'accommoderait facilement d'une pensée essentialiste » (Doise, 2007, p. 391).

Ce dissensus se trouve matérialisé par la non-mixité pratiquée par les élèves. En revenant sur cette séparation, les PE en devenir recourent à une conception groupale et individualisante. Concernant la première, la ségrégation sexuelle viendrait symboliser la construction de leur identité « genrée ». Ce biais de favoritisme pro-endogroupe est considéré comme normal à cet âge et manifesterait, pour les formé.es, une adhésion aux stéréotypes de sexe. Dans cette lignée, les stéréotypes deviennent des repères dans l'élaboration du soi, délimitant ce qui est constitutif des filles et des garçons. Les groupes se fondent alors sur le thémata identique-différent. Cette connaissance des processus développementaux est mise à mal par l'introduction d'une dimension personnelle : la préférence pour les groupes unisexués tiendrait, cette fois, de l'affect des élèves. Alors que l'on sait que « les enfants évoluant dans un contexte scolaire insistant sur la mixité, ont des attitudes qui se révèlent être moins stéréotypées et privilégient davantage les relations mixtes » (Le Maner-Idrissi, 2015, p. 80), l'argument individualisant vient masquer les dynamiques intergroupes en jeu. Parallèlement, il interroge les stagiaires sur leur légitimité à systématiser les rapports mixtes : ils et elles ne peuvent aller contre des affinités. Par ailleurs, la mixité est-elle même un objet tensionnel. Si elle figure comme postulat éducatif fort pour les futur.es PE, qu'elle est pensée comme vectrice d'égalité entre les sexes, elle sert, dans le même temps, à organiser les « combinaisons les plus propices à compenser et à calmer les vellétés de désordre » (Détrez & Perronnet, 2017, p. 16). Toutefois, ces configurations ne sont pas analysées à l'aune des rapports sociaux de sexe, mais comme des faits individuels.

²⁸⁵ Ou des ensembles de phénomènes propres à d'autres catégories sociales.

3. Stéréotypes et contre-stéréotypes : les « deux faces d'une même feuille »²⁸⁶

Nous retenons la présence d'un langage psychosocial dans les différents discours recueillis. En ce sens, l'espace de formation constitue un terrain propice à l'étude de la « folk psychology » (Moscovici, 2019a, p. 17). D'autant plus si nous considérons que les formateur.trice.s « doivent s'emparer de traditions disciplinaires variées et manier des notions parfois complexes, souvent éloignées de leur champ d'expertise » (Pasquier & Richard, 2018, p. 148). Cependant, « les formateurs et formatrices privilégient souvent une approche par les stéréotypes » (Dhume, 2020, p. 115), et « la reconnaissance des stéréotypes » est intégrée aux textes officiels (Couchot-Schiex, 2019, p. 23). *Ipsa facto*, interrogeons plus en détail la manière dont est traité ce concept au sein du cursus MEEF.

Concernant le dilemme posé par la mixité, évoqué en amont, nous notons la présence des dyades construction-déconstruction et identité-stéréotypes dans les discours étudiants. Les stéréotypes participeraient à la construction de l'identité sexuée des élèves, bien qu'ils doivent être, à un certain stade, déconstruits. Le rapprochement effectué entre les notions de stéréotypes et d'identité nous est familier, puisqu'en « psychologie sociale, mais aussi du développement, ces deux termes sont théoriquement associés » (Morin-Messabel et al., 2018, p. 49). Pour autant, la construction identitaire ne peut se résumer qu'aux seuls stéréotypes, « la prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille, ainsi que l'adhésion aux rôles et aux valeurs qui s'y rattachent » (Le Maner-Idrissi, 2015, p. 69) sont des constituantes essentielles.

D'un point de vue définitionnel, nous retrouvons les traditions de recherche propres à notre discipline. Les stéréotypes sont représentés dans leur versant sociocognitif, au travers d'enjeux identitaires, et comme phénomènes de la pensée sociale.

S'agissant de l'approche sociocognitiviste, les stéréotypes s'ancrent dans un registre de l'inconscient et sont assimilés à un réflexe. Une telle acception peut s'avérer problématique en tant qu'elle « dilue les responsabilités en les distribuant à l'ensemble des personnes, car tout le monde a des stéréotypes et est responsable de leur propagation [...]. Elle déresponsabilise les personnes en répétant qu'elles n'ont pas conscience d'agir selon les stéréotypes » (Collet, 2018, p. 184). Dans le même temps, les stéréotypes s'entremêlent à la catégorisation. Bien que les stéréotypes permettent de rendre les êtres et le monde immédiatement déchiffrables, cette fonction d'économie d'énergie se ferait au détriment de l'entendement. Les stéréotypes deviennent une préconception tronquée du monde et se matérialisent en étiquettes apposées

²⁸⁶ Expression empruntée à Jodelet (2015, p. 265)

sur autrui. De telles caractéristiques ne sont pas sans nous rappeler celles spécifiées par Lippmann (1922), d'une part, et par Moscovici (1999), de l'autre.

Érigés comme normes des groupes, les stéréotypes sont déterminants et, par conséquent, contraignants. Ils agissent comme marqueurs des différences intergroupes, sans impliquer, toutefois, des rapports de pouvoir. Plus généralement, ils sont rattachés aux préjugés et aux discriminations, les trois notions étant interdépendantes. L'empreinte de la psychologie sociale est perceptible. Bien que non nommés, les travaux de Tajfel sur l'identité sociale (Licata, 2007), et la linéarité des stéréotypes, préjugés et discriminations reprise et développée par Allport (1954), transparaissent en filigrane dans les discours de formation. Cette proximité avec notre langage disciplinaire illustre la manière dont « the reified universe of science is represented in the consensual world of everyday understanding » (Duveen & Lloyd, 1990, p. 4).

Puis, comme phénomènes de la pensée sociale, les stéréotypes s'inscrivent dans *la* tradition, comme quelque chose flottant dans l'éther. Cependant,

... les images ne sont pas des « en soi ». Car, en désignant les images stéréotypées, en les disqualifiant comme archaïques et asservissantes, on les constitue comme des réalités « hors sol », hors tout contexte, hors tout lien avec les personnes qui les portent et les véhiculent [...]. La critique des normes évite de poser la question de l'historicité, ou plutôt la réduit à un héritage sans temporalité (Fraisie, 2016, p. 40).

La manière dont ils sont représentés en formation, les éloigne, parfois, de leur réalité sociale. Alors que les stéréotypes prennent corps dans une société, et que cette société est porteuse de réalité (Bosak et al., 2018), cette alimentation réciproque entre les stéréotypes et la réalité est discutée. Face à l'absence d'une affirmation catégorique des formateur.trice.s quant au degré de véracité des stéréotypes, les formé.es les situent tantôt comme des traductions de la réalité, tantôt comme des contrevérités, des infondés. L'apparition de ce débat dans l'espace de formation touche à un questionnement scientifique. Si les stéréotypes sont

... inherently inaccurate [...], there are only two logical possibilities regarding what they might mean : (a) all beliefs about groups are stereotypes and all are inaccurate; or (b) not all beliefs about groups are stereotypes, but stereotypes are the subset of all beliefs about groups that are inaccurate (Jussim et al., 2009, p. 200).

Le registre négatif qui accompagne le stéréotype devient plus intéressant si l'on considère qu'une telle notion est pensée comme étant une histoire du sens commun et, *de facto*, un invalide scientifique. Cette opposition illustre que

... quels que soient les arguments avancés, le sens commun [...] est décrit comme une forme dégradée du savoir, une connaissance incertaine, tissée de stéréotypes, de clichés,

de superstitions, dépourvue de la cohérence et du pouvoir de raisonner capable d'étayer la vérité (Moscovici, 2019a, p. 20).

Cette dévalorisation du profane paraît s'accompagner, logiquement, d'une sacralisation de l'expert qui « est censé dire, par profession, les figurations, représentations, pratiques, etc. correctes issues de son enquête [...]. Logiquement, l'objectivité ne peut être un stéréotype puisqu'elle s'y oppose comme le vrai au faux » (Glevarec, 2019, p. 54). Cette représentation manichéenne met en lumière combien le « champ de l'éducation scolaire [...] offre un espace privilégié pour observer le jeu des représentations sociales » (Jodelet, 2013, p. 4).

À l'inverse, l'idée de contre-stéréotype est moins prégnante dans les savoirs de formation. Bien qu'elle se profile dans les textes officiels, elle n'est jamais désignée en tant que telle. De la même manière, très peu de formé.es invoquent le concept, lui privilégiant l'expression de « contre-exemple ». Cette qualification nous laisse penser que le stéréotype est ainsi envisagé comme prototype, quand le contre-stéréotype serait l'exception. Ce statut est loin d'être négligeable puisqu'en tant que tel, il remet en cause les habitudes, interroge les lieux communs et leur généralisation, permettant, *in fine*, d'ouvrir les possibles des élèves. À l'instar de la recherche menée par Horoks et al. (2018), les contre-stéréotypes deviennent un outil pédagogique pour déconstruire les stéréotypes et favoriser l'égalité entre les sexes. Notons également que les quelques masterant.es qui recourent à la désignation de contre-stéréotype sont soit issu.es d'une Licence de psychologie, soit inscrit.es à la question professionnelle dédiée à l'égalité filles-garçons.

Passé les quelques bienfaits brièvement décrits, la reconnaissance du contre-stéréotype demeure complexe pour les futur.es PE. Plus encore, bien qu'ils et elles le promeuvent, ils et elles l'accompagnent, souvent, d'éléments stéréotypés. D'ailleurs, les stagiaires présentent le contre-stéréotype comme insuffisant au dépassement des stéréotypes puisqu'il les réactiverait sans cesse. C'est sans doute oublier que « small children are more flexible concerning boys' and girls' social roles, even confronting ideas, values and cultural practices that insistently and repeatedly reiterate that there is only one « natural » way to behave like a man or like a woman » (da Silva, 2018, p. 532).

Finalement, l'espace de formation nous permet d'appréhender la manière dont les représentations sociales des stéréotypes et contre-stéréotypes s'établissent en miroir, d'une part, et à partir des théories psychosociales, de l'autre. Quand le recto est plus fourni, le verso l'est moins. Autrement dit, à la prépondérance des stéréotypes, s'adjoint la marginalité des contre-stéréotypes. Si les seconds peuvent déconstruire les premiers, les deux sont malgré tout indissociables. Nous voyons alors comment une « une grande diversité de théories provenant des sciences et travaux scientifiques les plus variés, ainsi que de nombreux penseurs, peuvent se

combiner et s'unifier en une vision partagée, façonnée par les intuitions, les intérêts et l'expérience ordinaire » (Moscovici, 2013b, p. 23).

Conclusions générales et perspectives d'étude

Nous avons tenté de cerner la façon dont les notions de stéréotype et de contre-stéréotype sont représentées par les PE en devenir. En situant notre recherche dans l'approche des représentations sociales, nous avons adopté un point de vue rétrospectif sur la théorisation psychosociale des stéréotypes et contre-stéréotypes. Cette vue d'ensemble disciplinaire nous a amené.es à considérer la portée de ces concepts dans les sciences humaines et sociales appliquées au champ de l'éducation. Devant la multitude des travaux qui s'intéressent à ces notions, notamment lorsque l'on touche à la question de l'égalité entre les sexes au sein du système éducatif, notre protocole méthodologique contient une part d'originalité. D'une part parce que nous avons interrogé, au fil du parcours de formation, la manière dont les stéréotypes et contre-stéréotypes sont *dispensés* en contexte écologique. D'autre part, parce que nous avons triangulé nos méthodologies. Nous avons ainsi combiné nos méthodes (entretiens individuels semi-directifs, focus groups, observations et analyse des textes officiels), mais également interrogé différent.es acteurs et actrices du parcours MEEF (formé.es, formateur.trice.s et politiques éducatives). Explorer la formation de manière sérielle nous a permis d'être au plus près du processus de professionnalisation des futur.es PE.

Le stéréotype est un concept central et s'avère interrelié à l'égalité des sexes. La promotion de l'égalité passe par la lutte contre les stéréotypes. L'assimilation de ces principes éducatifs peut tenir de leur caractère itératif. Les conventions de 2006, 2013 et 2019 sont une déclinaison de celle de 2000 qui incluait déjà la notion de stéréotype dans la formation des futur.es PE. À ce savoir politique consistant se joignent les connaissances universitaires. Chaque formateur.trice inscrit la lutte contre les stéréotypes comme outil de l'égalité, le décryptage des stéréotypes se situant d'ailleurs au premier plan. Le langage employé par les stagiaires suit de près les prescriptions interministérielles et académiques. Un tel balisage semble avoir pour effet l'élaboration de l'idéologie enseignante. Conscient.es des missions qui leur incombent, les masterant.es font part du bon discours, et des bonnes pratiques. Nous avons affaire à de l'application des contenus plus qu'à une réelle appropriation. Ils et elles affirment d'autant plus l'importance de l'égalité et, corollairement, la déconstruction des stéréotypes, que l'éducation scolaire et familiale s'opposent et se contredisent.

L'égalité soulève une complexité terminologique et pédagogique. L'institution scolaire oscille entre des conceptions universaliste et particulariste, entre une approche individualisante et groupale. S'agissant des rapports sociaux de sexe, ceci devient prégnant. La question de mixité en constitue une illustration. La ségrégation sexuée opérée par les enfants met en scène deux

logiques. La première tient à des explications personnelles : la non-mixité reflèterait l'absence d'affinité interpersonnelle. La seconde, plus proche des arguments psychosociaux et développementaux, consiste à justifier cette séparation par la construction identitaire des élèves en tant que filles et garçons. Les catégories de sexe amorcent les problématiques d'égalité sociale, du handicap, et surtout de laïcité ; sans qu'elles ne soient conjuguées. Faire face aux différences en présence n'est pas une tâche aisée pour les formé.es, et seul le traitement identique incarne une solution.

Les notions de stéréotype et de contre-stéréotype se construisent en miroir. Les deux concepts sont étayés à travers des savoirs psychosociaux. Concernant les stéréotypes, nous retrouvons les trois traditions de recherche (sociocognitive, identité, pensée sociale) développées dans notre partie théorique. Les stéréotypes sont de l'ordre de l'inconscient, des étiquettes qui marquent les différences entre les individus ; ils se confondent avec les préjugés, bien qu'ils aient une dimension plus collective, et ont pour conséquence de produire des discriminations. Intégrés à la pensée sociale, ils sont l'apanage du sens commun, une erreur de pensée. Le contre-stéréotype est, quant à lui, défini à partir du stéréotype. Il permet de le remettre en cause, malgré ses effets rebonds (i.e. réactivation du stéréotype). Complexe à identifier, le contre-stéréotype n'est presque jamais nommé comme tel, bien que les futur.es PE aient saisi l'idée : sortir des représentations stéréotypées pour ouvrir les possibles des élèves.

Le manuscrit touchant à sa fin, nous espérons que ce travail de thèse aura permis d'ouvrir une fenêtre sur la manière dont les notions de stéréotype et de contre-stéréotype sont appréhendées au sein de la formation initiale des PE. Qu'il apportera sa pierre, aussi modeste soit-elle, à l'édifice des études menées dans le champ de l'éducation et qui s'intéressent à l'égalité entre les sexes. De la même manière, espérons qu'il aura pu revigorer le concept de stéréotype et préciser celui de contre-stéréotype. Nous avons conscience qu'il ne traduit que la réalité d'un INSPÉ et de seulement quelques formé.es. Ce faisant, il se situe « away from generalisation from case studies, towards generating knowledge through cases » (Marková et al., 2020, p. 18). Cette thèse est ainsi envisagée comme les premiers linéaments de recherches futures. L'attention que nous accordons aux questions sexe et genre mérite d'être poursuivie, mais aussi de se diversifier. À l'image des études scandinaves, nous pourrions envisager de nous extirper des seules catégories femmes-hommes pour les croiser aux minorités sexuées et sexuelles (Brunila & Kallioniemi, 2018 ; Lahelma, 2011 ; López et al., 2018 ; Naskali & Kari, 2020). Cerner la façon dont les enseignant.es, en formation initiale et continue, se représentent « les approches queer, les questions de sexualités, de transidentités, d'intersexuations » (Marro & Pasquier, 2019, p. 3) est une perspective de recherche à considérer. Non seulement parce que « la question du genre et des sexualités à l'école a suscité, et suscite donc encore, des polémiques récurrentes depuis

2010 » (Gallot & Pasquier, 2018, p. 5), mais également parce qu'elle s'accompagne de « débats de société touchant d'une manière ou d'une autre la différence des sexes » (Wiels, 2015, p. 83). Une telle perspective implique, non pas de « glorifier quelque contre-culture, mais de prendre appui sur les exceptions pour penser la règle – non comme inversion, mais comme modèle d'invention de nouvelles formations du sujet, et en même temps comme vérité générale de la norme » (Fassin, 2006, p. 16).

L'inégalité des sexes demeure un irrésolu, et contient quelque chose de l'insoluble. Sexe et genre sont ainsi des objets riches pour l'approche des représentations sociales puisqu'

... on le voit, pensés par l'homme, le genre, le sexe, sa détermination, l'adaptation de l'individu ne sont pas des faits relevant simplement de l'ordre naturel. Constructibles et recréés, ils relèvent de l'ordre symbolique, de l'idéologie, alors même que l'énoncé de cet ordre symbolique vise à les établir ensuite comme des faits de nature pour tous les membres de la société (Héritier, 1996, p. 203).

Bibliographie

- Abreu Lopes, C. & Gaskell, G. (2015). Social representations and societal psychology. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 29-42). Cambridge University Press.
- Akkari, A. & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (78), 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.6394>
- Allport, G. W. (1954/1958). *The Nature of Prejudice*. Abridged.
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A. & Pittinsky, T.L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12(5), 385-390. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>
- Andreoletti, C. & Lachman, M.E. (2004). Susceptibility and Resilience to Memory Aging Stereotypes: Education Matters More than Age. *Experimental Aging Research*, 30(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/03610730490274167>
- Angeloff, T. & Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre : un métier de Pénélope. *Travail, genre & sociétés*, 31(1), 21-27. <https://doi.org/10.3917/tgs.031.0021>
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), 211-226. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200011>
- ARGEF (2017). *Carte des enseignements à l'égalité femmes-hommes dans les ESPE de France*. <http://www.argef.org/wp-content/uploads/2017/05/ARGEF-BILAN-Cartographie-Egalit%C3%A9-FormationMEEF-V2.pdf>
- Arnold, E.G., Burroughs, E.A. & Deshler, J.M. (2019). Investigating classroom implementation of research-based interventions for reducing stereotype threat in calculus. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1575352>
- Aronson, J., Jannone, S., McGlone, M. & Johnson-Campbell, T. (2009). The Obama effect: an experimental test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 957-960. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.05.006>
- Auerbach, C.F. & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York University Press.

- Augoustinos M., Hanson-Easey, S. & Due, C. (2015). The essentialized refugee: representations of racialized « Others ». In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 323-340). Cambridge University Press.
- Avigdor, R. (1953). Étude expérimentale de la genèse des stéréotypes. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 14, 154-168
- Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. In L.M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods* (pp. 867-868). Sage.
- Baadte, C. (2020). Effects of counterstereotypic training on preservice teachers' assessment of students' academic performance. *Social Psychology of Education*, 23, 1003-1022. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09562-2>
- Babad, E. (2015). The Social Psychology of The Classroom. Reflections about past, present & future. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of The Classroom* (pp. 385-394). Routledge.
- Bagès, C. & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: a hardworking role model or a gifted role model? *British Journal of Social Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2010.02017.x>
- Bagès, C., Martinot, D. & Toczek, M.-C. (2008). Le rôle modérateur de l'explication donnée à la réussite d'un modèle féminine sur la performance des filles en mathématiques : une étude exploratoire. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 80(4), 3-11. <https://doi.org/10.3917/cips.080.0003>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barus-Michel, J. & Molinier, P. (2014). Introduction. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17(1), 7-15. <https://doi.org/10.3917/nrp.017.0007>
- Bataille, P. & Rakoto-Raharimanana, H. (2013). Les paradoxes de la mixité. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 143-163). PUL.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (1999). Towards a Paradigm for Research on Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163-186.
- Baurens, M. & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignant.e.s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles questions féministes*, 29, 72-87.

- Beillerot, J. & Collette, S. (2003). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Première partie. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 160-202. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0160>
- Betz, D.E. & Sekaquaptewa, D. (2012). My fair physicist ? Feminine math and science role models demotivate young girls. *Social Psychology and Personality Science*, 3(6), 738-746. <https://doi.org/10.1177/1948550612440735>
- Bidar, A. (2014). Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? *Esprit*, (10), 48-63. <https://doi.org/10.3917/espri.1410.0048>
- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103841>
- Bigler, R.S. & Lynn, L.S. (1992). Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-based Intervention. *Child Development*, 63(6), 1351-1363.
- Billig, M. (1984). Racisme, préjugés et discrimination. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 449-471). PUF.
- Blair, I.V. (2002). The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 242-261.
- Blair, I.V. & Banaji, M.R. (1996). Automatic and controlled processes in stereotype priming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1142-1163.
- Blair, I.V., Ma, J.E., Lenton, A.P. (2001). Imagining stereotypes away: the moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 828-841. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.81.5.828>
- Bodenhausen, G.V., Todd, A.R & Richeson, J.A. (2009). Controlling Prejudice and Stereotyping: Antecedents, Mechanisms, and Contexts. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 111-135). Psychology Press.
- Bond, B.J. (2016). Fairy Godmothers > Robots: The Influence of Televised Gender Stereotypes and Counter-Stereotypes on Girls' Perceptions of STEM. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 36(2), 91-97. <https://doi.org/10.1177/0270467616655951>
- Bonnot, V. & Croizet, J.-C. (2007). Stereotype internalization, maths perceptions, and occupational choices of women with counter-stereotypical university majors. *Swiss Journal of Psychology*, 66(3), 169-178. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.66.3.169>

- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, (183), 99-158.
- Bosak, J., Eagly, A., Diekman, A. & Sczesny, S. (2018). Women and Men of the Past, Present, and Future: Evidence of Dynamic Gender Stereotypes in Ghana. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(1) 115–129. <https://doi.org/10.1177/0022022117738750>
- Boseovski, J.J., Hughes, C. & Miller, S.E. (2015). Expertise in unexpected places: children's acceptance of information from gender counter-stereotypical experts. *Journal of Experimental Child Psychology*, (141), 161-176. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.002>
- Boykin, C.M., Mendoza-Denton, R. & Patt, E.C. (2015). Stigma. Implications for Student Achievement and Mentoring. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of The Classroom* (pp. 93-101). Routledge.
- Brendel, A. (2018). Aborder sereinement les questions de religion dès le plus jeune âge. In B. Falaize (Ed.), *Territoires vivants de la République* (pp. 121-128). La Découverte.
- Brinkmann, S. (2008). Interviewing. In L.M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods* (pp. 470-472). Sage.
- Brinkworth, M.E. & Gehlbach, H. (2015). Perceptual Barriers to Teacher-Student Relationships. Overcoming Them Now and in the Future. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of The Classroom* (pp. 198-208). Routledge.
- Brown, P.M. & Turner, J.C. (2002). The role of theories in the formation of stereotype content. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 67-89). Cambridge University Press.
- 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*, 21(1), 107-129. <https://doi.org/10.3917/tgs.021.0107>
- Brugeilles, C. & Garcin, E. (2013). Les images dans les manuels de mathématiques. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 391-418). PUL.
- Brunila, K. & Kallioniemi, A. (2018). Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education*, 16(5), 539–552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>

- Butler, J. (2006). Introduction (1999). In J. Butler (Ed.), *Trouble dans le genre* (pp. 25-50). La Découverte.
- Cacouault-Bitaud, M. & Gaussoit, L. (2012). « Sexe » - « genre ». *Recherche et formation*, 69, 81-94.
- Caillaud, S. & Flick, U. (2017). Focus groups in triangulation contexts. In R. Barbour & D. Morgan (Eds.), *A new era in Focus Groups Research* (pp. 155-177). Palgrave Macmillan.
- Caillaud, S. & Kalampalikis, N. (2013). Focus groups and ecological practices: a psychosocial approach. *Qualitative Research in Psychology*, 10(4), 382-401.
- Cantwell, F.V. (1955). Public Opinion and the Legislative Process. In P.F. Lazarsfeld & M. Rosenberg (Eds.), *The Language of Social Research: A Reader in the Methodology of Social Research* (pp. 217-227). The Free Press.
- Carugati, F. (1990). From social cognition to social representations in the study of intelligence. In D. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 126-143). Cambridge University Press.
- Casad, B.J., Hale, P. & Wachs, F.L. (2017). Stereotype Threat Among Girls: Differences by Gender Identity and Math Education Context. *Psychology of Women Quarterly*, 41(4), 513-529. <https://doi.org/10.1177/0361684317711412>
- Chalabaev, A., Dematte, E., Sarrazin, P. & Fontayne, P. (2014). Creating regulatory fit under stereotype threat: Effects on performance and self-determination among junior high school students. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(3-4), 119-132.
- Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187>
- Chatard, A., Guimond, S. & Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'Année psychologique*, 105(2), 249-272. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29694>
- Chauvigné, C. (2017). Laïcité à l'école : évolution du concept dans une approche historique et juridique. *Éducation et socialisation*, (46). <https://doi.org/10.4000/edso.2695>
- Cheryan, S., Drury, B.J. & Vichayapai, M. (2013). Enduring influence of stereotypical computer science role models on women's academic aspirations. *Psychology of Women Quarterly*, 37(1), 72-79. <https://doi.org/10.1177/0361684312459328>

- Chevry- Pébayle, E. & Slouma, M. (2016). Facebook et les médiathèques : entre appropriation des professionnels et réception des usagers. *Journal for Communication Studies*, 9, 125-139. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722421>
- Codou, O. & Kerzil, J. (2007). L'école à la lumière de la psychologie sociale. Deuxième partie : stéréotypes et relations au savoir. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 153-169. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0153>
- Coffey, A. (2013). Analysing Documents. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 367-379). Sage.
- Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S., Awosogba, O., Hurst, A., Stone, S., Blondeau, L. & Roberts, D. (2015). The Roles of Gender Stigma Consciousness, Impostor Phenomenon and Academic Self-Concept in the Academic Outcomes of Women and Men. *Sex Roles*, 73, 414-426. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0516-7>
- Collet, I. (2004). La disparition des filles dans les études d'informatique : les conséquences d'un changement de représentation. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 42-56. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0042>
- Collet, I. (2008). Il expérimente, elle regarde. Les sciences dans les livres documentaires pour enfants. *Alliage*, (63), 69-77.
- Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, 70, 121-133.
- Collet, I. (2013). Les femmes exceptionnelles ne peuvent être que des exceptions. L'exclusion des femmes de l'activité scientifique. *Le cartable de Clio*, (13), 85-94.
- Collet, I. (2016). Former les enseignant.e.s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, (193), 111-126.
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Pédagogies féministes et pédagogies des féminismes*, 31(1), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>
- Costes, J. & Houadec, V. (2013). La construction du genre à travers les images des couvertures de littérature jeunesse. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 465-491). PUL.
- Couchot-Schiex, S. (2013). Les normes de sexes dans les interactions enseignant.e et élèves. Deux études de cas en Éducation Physique et Sportive. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes* (pp. 141-163). L'Harmattan.

- Couchot-Schiex, S. (2019). Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons. *Éducation & formations*, (99), 15-32.
- Croizet, J.-C. & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Czáka, V. (2014). Corps et genre : analyse historique de manuels suisses d'éducation physique. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 109-126). De Boeck.
- da Silva, M.R.P. (2018). Gender relations, comic books and children's cultures: Between stereotypes and reinventions. *Policy Futures in Education*, 16(5), 524–538. <https://doi.org/10.1177/1478210317724642>
- Damer, E., Webb, T.L. & Crisp, R.J. (2019). Diversity may help the uninterested: Evidence that exposure to counter-stereotypes promotes cognitive reflection for people low (but not high) in need for cognition. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(8), 1079–1093. <https://doi.org/10.1177/1368430218811250>
- Dany, L., Aim, M.-A. & Lelaurain, S. (2016). L'école sous influences : rôles et impacts des stéréotypes. In C. Bailleux (Ed.), *Psychologie et école* (pp. 83-100). PUP. <https://www.researchgate.net/publication/311681153>
- Dasgupta, N. & Asgari, S. (2004). Seeing is believing: Exposure to counterstereotypic women leaders and its effect on the malleability of automatic gender stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 642–658. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.02.003>
- Dauphin, S. (2008). Promotion de l'égalité des sexes en France : continuité et rupture. *Cahiers du Genre*, 44(1), 139-164. <https://doi.org/10.3917/cdge.044.0139>
- Dayer, C. & Collet, I. (2014). Introduction. Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 7-23). De Boeck.
- de Lemus, S., Bukowski, M., Spears, R. & Telga, M. (2015). Reactance to (or Acceptance of) Stereotypes: Implicit and Explicit Responses to Group Identity Threat. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(4), 236–246. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000225>
- De Moura, G.R., Leicht, C., Leite, A.C., Crisp, R.J. & Goclowska, M.A. (2018). Leadership Diversity: Effects of Counterstereotypical Thinking on the Support for Women Leaders under Uncertainty. *Journal of Social Issues*, 74(1), 165-183. <https://doi.org/10.1111/josi.12262>
- Déconstruire. (2012). Dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9construire>

- Delahaye, J. (2015). La Charte de la laïcité à l'école, un outil pédagogique pour faire partager les valeurs de la République. *Administration & Éducation*, 148(4), 33-41. <https://doi.org/10.3917/admed.148.0033>
- Delcroix, C. (2016). À l'école : des filles et des garçons, mais pour quelle égalité ? *Tréma*, (46). <https://doi.org/10.4000/trema.3568>
- Desombre, C. (2014). L'influence des stéréotypes dans l'institution scolaire. Des enjeux insoupçonnés. *L'école et la ville*, (16), 1-8.
- Détrez, C. & Perronnet, C. (2017). Toutes et tous égaux devant la science ? évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences. *Agora débats/jeunesse*, 75(1), 7-21. <https://doi.org/10.3917/agora.075.0007>
- Devif, J., Reeb, L., Morin-Messabel, C., Kalampalikis, N. (2018). Les contre-stéréotypes en éducation. Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ? *Éducation et Formations*, (96), 153-170.
- Devine, P.G. & Sharp, L.B. (2009). Automaticity and Control in Stereotyping and Prejudice. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 61-88). Psychology Press.
- Doise, W. (1984). Les relations entre groupes. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 253-274). PUF.
- Doise, W. (2003). Cognitions et représentations sociales : l'approche génétique. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 361-382). PUF.
- Doise, W. (2004). Préface. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre : regards psychosociaux* (pp. 5-8). PUG.
- Doise, W. (2007). Psychologie sociale et normes de justice. *Bulletin de Psychologie*, 491(5), 389-396.
- Doni, E. (2020). Exposing Preschool Children to Counterstereotypical Professional Role Models Using Audiovisual Means: A Small Study in a Preschool in Greece. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01071-3>
- Douglas, K.M, Sutton, R.M & McGarty, C. (2008). Strategic Language Use in Interpersonal and Intergroup Communication. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 189-212). Lawrence Erlbaum.

- Doumergue, M. & Kalampalikis, N. (2020). La fabrique parlementaire du discours bioéthique : analyse d'une arène de discussions. *Pratiques psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.03.003>
- Doutre, E. (2014). Mixité de genre et de métiers : conséquences identitaires et relations de travail. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 327-336. <https://doi.org/10.1037/a0036218>
- Dransfield, E., Morrot, G., Martin, J.-F. & Ngapo, T.M. (2004). The application of a text clustering statistical analysis to aid the interpretation of focus group interviews. *Food Quality and Preferences*, 15, 477-488. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2003.08.004>
- Drury, B.J., Siy, J.O. & Cheryan, S. (2011). When do female role models benefit women? The importance of differentiating recruitment from retention in STEM. *Psychological Inquiry*, 22, 265-269. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.620935>
- Dhume, F. (2020). Former les futurs enseignants et enseignantes sur la discrimination et les rapports sociaux : d'une question en tension à une pratique sous tension. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 100-119. <https://doi.org/10.7202/1070035ar>
- Durkin, K. (1985). Television and sex-role acquisition: 3: counter-stereotyping. *British Journal of Social Psychology*, 24, 211-222.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 197-212. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0197>
- Duru-Bellat, M. & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, (171), 5-8.
- Dutrévis, M. & Toczek, M. C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 2-17. <https://doi.org/10.4000/osp.1469>
- Duveen, G. (2000), Introduction: The Power of Ideas. In S. Moscovici (Ed.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-18). Polity Press.
- Duveen, G. (2013). Representations, identities, resistance. In S. Moscovici, S. Jovchelovitch & B. Wagoner (Eds.), *Development as a Social Process. Contributions of Gerard Duveen* (pp. 182-195). Routledge.

- Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). Introduction. In D. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 1-10). Cambridge University Press.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (2013). The significance of social identities. In S. Moscovici, S. Jovchelovitch & B. Wagoner (Eds.), *Development as a Social Process. Contributions of Gerard Duveen* (pp. 157-172). Routledge.
- Eagly, A. & Diekmann, A.B. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-Context. In J.F. Dovidio, P. Glick & L.A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice. Fifty Years after Allport* (pp. 19-35). Blackwell.
- Eagly, A., Nater, C., Miller, D.I., Kaufmann, M. & Sczesny, S. (2019). Gender stereotypes have changed: a cross-temporal meta-analysis of US public opinion polls from 1946 to 2018. *The American Psychologist*, 18(494). <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000494>
- Ehrlinger, J., Plant, E.A., Hartwig, M.K., Vossen, J.J., Columb, C.J. & Brewer, L.E. (2017). Do Gender Differences in Perceived Prototypical Computer Scientists and Engineers Contribute to Gender Gaps in Computer Science and Engineering? *Sex Roles*. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0763-x>
- Eisenstock, B. (1984). Sex-Role Differences in Children's Identification with Counterstereotypical Televised Portrayals. *Sex Roles*, 10(5/6), 417-430.
- Etable, R. (2003). Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre. In J. Laufer & C. Marry (Eds.), *Le travail du genre* (pp. 181-189). La Découverte.
- Etaugh, C. & Duits, T. (1990). Development of Gender Discrimination: Role of Stereotypic and Counterstereotypic Gender Cues. *Sex Roles*, 23(5/6), 215-222.
- Fassa, F. (2014). Les enseignant.es romand.es face au genre : pratiques, savoirs et expérience. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 69-86). De Boeck.
- Fassin, E. (2006). Trouble-genre. In J. Butler (Ed.), *Trouble dans le genre* (pp. 5-19). La Découverte.
- Fassin, E. (2014). Dans le genre gênant. Politiques d'un concept. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 27-42). De Boeck.
- Ferrière, S. (2013). Transmission de représentations genrées chez les formateurs et formatrices dans l'enseignement du 1^{er} degré. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes* (pp. 203-230). L'Harmattan.
- Ferrière, S. & Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie & Éducation*, 1, 59-78.

- Fiedler, K., Bluemke, M., Freytag, P., Unkelbach, C. & Koch, S. (2008). A Semiotic Approach to Understanding the Role of Communication in Stereotyping. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 95-116). Lawrence Erlbaum.
- Finnegan, E., Oakhill, J. & Garnham, A. (2015). Counter-stereotypical pictures as a strategy for overcoming spontaneous gender stereotypes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01291>
- Fiske, S.T., Harris, L.T., Lee, T.L. & Russell, A.M. (2009). The Future of Research on Prejudice, Stereotyping, and Discrimination. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 525-534). Psychology Press.
- Flamigni, E. & Pfister-Giauque, B. (2013). Logiques de genre dans les représentations des enseignant.es dans les écoles professionnelles. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 345-366). PUL.
- Flannigan, N., Miles, L.K., Quadflieg, S. & Macrae, C.N. (2013). Seeing the Unexpected : Counterstereotypes are Implicitly Bad. *Social Cognition*, 31(6), 712-720.
- Flick, U. (2007). *The Sage qualitative research kit. Designing qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Flick, U. (2013). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 3-18). Sage.
- Flick, U. (2018a). Doing Qualitative Data Collection - Charting the Routes. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 3-16). Sage.
- Flick, U. (2018b). Triangulation in Data Collection. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 527-544). Sage.
- Fontanini, C. (2001). Élèves ingénieurs : aspirations et projets de vie. Une question de genre. *Carrefours de l'éducation*, 11(1), 52-65. <https://doi.org/10.3917/cdle.011.0052>
- Fontanini, C. (2009). Les représentations des métiers par les élèves de cycle 3 : permanences et perspectives d'évolution. *Recherches & éducations*, (2), 163-177.
- Fraisse, G. (1990). Nature ou droit naturel. *Droit et société*, (14), 19-22. <https://doi.org/10.3406/dreso.1990.1057>
- Fraisse, G. (1998). Entre égalité et liberté. In N. Mosconi (Ed.), *Égalité des sexes en éducation et formation* (pp. 35-44). PUF.
- Fraisse, G. (2015). En finir avec la « condition » féminine ? In C. Vidal (Ed.), *Féminin/Masculin* (pp. 15-26). Belin.

- Fraisse, G. (2016). Voir et savoir la contradiction des égalités. In G. Fraisse (Ed.), *La sexuation du monde* (pp. 35-48). Presses de Sciences Po.
- Fraisse, G., Dauphin, S. & Sénac-Slawinski, R. (2008). Le gender mainstreaming, vrai en théorie, faux en pratique ? *Cahiers du genre*, 44(1), 17-26. <https://doi.org/10.3917/cdge.044.0017>
- Fraisse, G. & Périer, H. (2010). De l'exclusion à la discrimination. Une généalogie historique, philosophique et politique. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 29-44. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0029>
- Frawley, T. (2005). Gender Bias in the Classroom: Current Controversies and Implications for Teachers. *Childhood Education*, 81(4), 221-227. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522277>
- Galinsky, A.D. & Moskowitz, G.B. (2007). Further ironies of suppression: stereotype and counterstereotype accessibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 833-841. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.09.001>
- Gallot, F. & Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la « théorie du genre » : les effets d'une polémique. *Cahiers du genre*, 65(2), 5-16. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0005>
- Galloway, M.K. & Ishimaru, A.M. (2015). Radical recentering: equity in educational leadership standards. *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 372-408. <https://doi.org/10.1177/0013161X15590658>
- Gauthiez-Rieucan, D. (2010). La formation à la mixité scolaire à la mesure du genre. *Tréma*, (32), 23-33. <https://doi.org/10.4000/trema.1080>
- Gawronski, B., Deutsch, R., Mbirikou, 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*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.12.004>
- Gillespie, A. & Zittoun, T. (2010). Studying the movement of thought. In A. Toomela & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 69-88). Information Age Publisher.
- Glevarac, H. (2019). Stéréotypie, objectivité sociale et subjectivité. La sociologie face au tournant identitaire : l'exemple du genre. *Hermès*, 83(1), 54-60. <https://doi.org/10.3917/herm.083.0054>

- Gocłowska, M.A. & Crisp, R.J. (2013). On counter-stereotypes and creative cognition: when interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 72-79.
- Gocłowska, M.A., Crisp, R.J. & Labuschagne, K. (2013). Can counter-stereotypes boost flexible thinking? *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(2), 217-231. <https://doi.org/10.1177/1368430212445076>
- Godelier, M. (2015). Mythes et légitimations idéologiques de la domination masculine. In C. Vidal (Ed.), *Féminin/Masculin* (pp. 27-38). Belin.
- Gómez, S.C., Gutiérrez-Esteban, P. & Delgado, S.C. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Good, J.J., Woodzicka, J.A., Wingfield, L.C. (2010). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. *The Journal of Social Psychology*, 150(2), 132-147.
- Grandière, M. (2015). Introduction. La notion de stéréotype. In M. Grandière & M. Molin (Eds.), *Le stéréotype : outil de régulations sociales* (pp. 7-12). PUR.
- Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159705>
- Grover, V.K. (2015). Identification of best practices in transfer of training in teacher education as perceived by teacher educators. *International Journal of Applied Research*, 1(7), 204-209.
- Guyaz, M., Martin, M. & Tinembart, S. (2019). La formation au genre des futurs enseignantes et enseignants à l'épreuve des normes et des valeurs. *Éthique en éducation et en formation*, (7), 75-93. <https://doi.org/10.7202/1066659ar>
- Haas, V. & Kalampalikis, N. (2010). Triangulation méthodologique à partir de l'énigme du don de sperme. In E. Masson & E. Michel-Guillou (Eds.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale. Le cabinet de curiosités*. (pp. 59-73). L'Harmattan.
- Hardré, P.L. (2015). Seeing the Big Picture. A Systematic Perspective on Motivation, and its Implications for Social and Psychological Research. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of The Classroom* (pp. 21-30). Routledge.

- Haslam, A.S., Turner, J.C., Oakes, P.J., Reynolds, K.J. & Doosje, B. (2002). From personal pictures in the head to collective tools in the world: how shared stereotypes allow groups to represent and change social reality. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 157-185). Cambridge University Press.
- Heilman, M.E. & Okimoto, T.G. (2007). Why Are Women Penalized for Success at Male Tasks? The Implied Communitativity Deficit. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 81-92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.81>
- Héritier, F. (1996/2012). *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Hodgetts, K. & Lecouteur, A. (2010). Gender and Disadvantage in the Australian Parliamentary Inquiry into the Education of Boys. *Feminism & Psychology*, 20(1), 73-93. <https://doi.org/10.1177/0959353509349601>
- Horoks, J., Couchot-Schiex, S. & Grugeon-Allys, B. (2018). De l'utilité de l'initiation à la recherche en formation initiale en Master MEEF 1. Ce qu'en disent les professeur.es des écoles stagiaires. *Questions vives*, (30). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3121>
- Howarth, C. (2010). Revisiting Gender Identities and Education: Notes for a Social Psychology of Resistant Identities in Modern Cultures. *Papers on Social Representations*, 19(1), 1-17.
- Huguet, P. & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect schoolgirls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 1024-1027. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.029>
- Hurtig, M.-C. (2005). À l'aune des rapports de domination. Les automatismes dans les façons de penser les hommes et les femmes. In P. Mercader (Ed.), *Le sexe, le genre et la psychologie* (pp. 35-51). L'Harmattan.
- Hurtig, M.-C. & Pichevin, M.-F. (1982). La psychologie et les femmes. *Nouvelles Questions Féministes*, (4), 2-33.
- Hurtig, M.-C. & Pichevin, M.-F. (1985). La variable sexe en psychologie : donné ou construct ? *Cahiers de psychologie cognitive*, 5(2), 187-228.
- Hurtig, M.-C. & Pichevin, M.-F. (1995). Psychologie et essentialisme : un inquiétant renouveau. *Nouvelles Questions Féministes*, 16(3), 7-32.
- Jacquemet, N. (2013). Le mémoire, un moyen pour penser le genre en formation à l'enseignement ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (16), 77-90.

- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, (2), 11-21.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 363-384). PUF.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). PUF.
- Jodelet, D. (2013). La rencontre des savoirs. *Papers on Social Representations*, 22, 1-20.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Joffe, J. (2004). « L'Autre » et la construction identitaire : entre dynamiques psychiques et dynamiques sociales. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre : regards psychosociaux* (pp. 95-116). PUG.
- Joffe, H. (2015). The self-control ethos. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 369-384). Cambridge University Press.
- Joffe, H. & Staerklé, C. (2007). The Centrality of the Self-Control Ethos in Western Aspersions Regarding Outgroups: A social Representational Approach to Stereotype Content. *Culture & Psychology*, 13(4), 395-418. <https://doi.org/10.1177/1354067X07082750>
- Jost, J.T. & Hamilton, D.L. (2005). Stereotypes in Our Culture. In J.F. Dovidio, P. Glick & L.A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice. Fifty Years after Allport* (pp. 208-224). Blackwell.
- Jovchelovitch, S. (2004). Contextualiser les focus groups : comprendre les groupes et les cultures dans la recherche sur les représentations. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 245-252.
- Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien* (pp. 213-224). PUR.
- Jovchelovitch, S. & Priego-Hernández, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 163-178). Cambridge University Press.
- Jussim, L., Cain, T.R., Crawford, J.T., Harber, K. & Cohen, F. (2009). The Unbearable Accuracy of Stereotypes. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 199-227). Psychology Press.

- Kahlenberg, S.G. (2017). Quantification of Gender. Gender Counter-Stereotypes across Disney and Nickelodeon Networks Using Content Analysis. In C.L.D. Reinhard & C.J. Olson (Eds.), *Heroes, Heroines, and Everything in Between. Challenging Gender and Sexuality Stereotypes in Children's Entertainment Media* (pp. 211-231). Lexington Books.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-163). Érès.
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrage. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 281-289.
- Kalampalikis, N. & Apostolidis, T. (2021). Challenges for social representations theory: the socio-genetic perspective. In S. Papastamou (Ed.), *New Perspectives in Social Thinking*. Éditions de la Méditerranée. https://www.researchgate.net/publication/330169064_Challenges_for_social_representations_theory_the_socio-genetic_perspective
- Kalampalikis, N. & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (66), 15-24.
- Katz, P.A. (1986). Modification of Children's Gender-Stereotyped Behavior: General Issues and Research Considerations. *Sex Roles*, 14(11/12), 591-602.
- Kawakami, K., Dovidio, J.F., van Kamp, S. (2007). The impact of counterstereotypic training and related correction processes on the application of stereotypes. *Group Processes & Intergroup relations*, 10(2), 139-156. <https://doi.org/10.1177/1368430207074725>
- Keller, J. & Bless, H. (2008). The Interplay of Stereotype Threat and Regulatory Focus. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 365-389). Lawrence Erlbaum.
- Kiefer, A.K. & Sekaquaptewa, D. (2006). Implicit stereotypes and women's maths performance: How implicit gender-maths stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.08.004>
- King, R.A., Scott, K.E., Renno, M.P. & Shutts, K. (2020). Counterstereotyping can change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104753>
- Kitzinger, J., Marková I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 237-243.

- Klein, O., Tindale, S. & Brauer, M. (2008). The Consensualization of Stereotypes in Small Groups. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 263-292). Lawrence Erlbaum.
- Klinkenberg, M. (2016). Le mauvais genre ? Genre, sexe et société. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 110(2), 247-269. <https://doi.org/10.3917/cips.110.0247>
- Koenig, A.M. & Eagly, A. (2019). Typical Roles and Intergroup Relations Shape Stereotypes: How Understanding Social Structure Clarifies the Origins of Stereotype Content. *Social Psychology Quarterly*, 82(2), 205–230. <https://doi.org/10.1177/0190272519850766>
- Kollmayer, M., Schober, B. & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage.
- Kronberger, N. (2015). Of worlds and objects: scientific knowledge and its publics. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 358-368). Cambridge University Press.
- Kumar, R., Karabenick, S.A. & Burgoon, J.N. (2015). Teachers' Implicit Attitudes, Explicit Beliefs, and the Mediating Role of Respect and Cultural Responsibility on Mastery and Performance-Focused Instructional Practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533-545. <https://doi.org/10.1037/a0037471>
- Kurtz-Costes, B., Copping, K.E., Rowley, S.J. & Kinlaw, C.R. (2014). Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities. *European Journal of Psychology of Education*, (29), 603-618. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>
- Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263-276. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979>
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171-183. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>
- Lai, C.K., Marini, M., Lehr, S.A., Cerruti, C., Shin, J.-E.L., Joy-Gaba, J.A., Ho, A.K, Teachman, B.A., Wojcik, S.P., Koleva, S.P., Frazier, R.S., Heiphetz, L., Chen, E.E., Turner, R.N., Haidt, J., Kesebir, S., Hawkins, C.B., Schaefer, H.S., Rubichi, S ...Nosek, B.A. (2014). Reducing Implicit Racial Preferences: I. A Comparative Investigation of 17 Interventions. *Journal of Experimental Psychology*, 143(4), 1765–1785. <https://doi.org/10.1037/a0036260>

- Lamberts, E. (2015). *De la nécessité d'une éducation au genre* (mémoire de maîtrise, Université catholique de Louvain). <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A2999>
- Laurin, R. (2016). Awareness Level of Gender Stereotype and Stereotype Threat Effect on Ingroup Favoritism Bias in Mixed-Gender Basketball Teams. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(2), 155-161. <https://doi.org/10.1037/cbs0000039>
- Lavy, V. & Sand, E. (2018). On the Origins of Gender Human Capital Gaps: Short- and Long-Term Consequences of Teachers' Stereotypical Biases. *Journal of Public Economics*, 167, 263-279.
- Le Maner-Idrissi, G. (2015). Comment devient-on un garçon ou une fille de sa culture ? In C. Vidal (Ed.), *Féminin/Masculin* (pp. 69-81). Belin.
- Léchenet, A. (2016). Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons. In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 17-27). L'Harmattan.
- Léchenet, A., Baurens, M. & Collet, I. (2016). Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable. In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 5-14). L'Harmattan.
- Lehmans, A. (2018). Repenser le stéréotype. *Hermès*, 80(1), 216-219. <https://doi.org/10.3917/herm.080.0216>
- Lenton, A.P., Bruder, M. & Sedikides, C. (2009). A Meta-analysis on the malleability of automatic gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 33(209), 183-196.
- Lewis, N.A., Sekaquaptewa, D. & Meadows, L.A. (2019). Modeling gender counter-stereotypic group behavior: a brief video intervention reduces participation gender gaps on STEM teams. *Social Psychology of Education*, 22, 557-577. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09489-3>
- Leyens, J.-P. (2012). *Sommes-nous tous racistes ?* Mardaga.
- Licata, L. (2007). Théorie de l'identité sociale et la théorie de l'autocatégoriesation : le soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de psychologie sociale*, 1, 19-33.
- Lignon, F., Porhel, V. & Rakoto-Raharimanana, H. (2012). *Genre et manuels scolaires au filtre des images*. <http://hypotheses.org/33007>
- Lippmann, W. (1922/2007). *Public opinion*. Harcourt.
- Lockwood, P. (2006). Someone like me can be successful: do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly*, 30, 36-46. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x>

- Lockwood, P., Jordan, C.H. & Kunda, Z. (2002). Motivation by Positive or Negative Role Models: Regulatory Focus Determines Who Will Best Inspire Us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854–86. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.854>
- Long, M., Boiarsky, G. & Thayer, G. (2001). Gender and racial counter-stereotypes in science education television: a content analysis. *Public Understanding of Science*, 10(3), 255-269. <https://doi.org/10.3109/a036869>
- Long, M., Steinke, J., Applegate, B., Knight Lapinski, M., Johnson, M.J. & Ghosh, S. (2010). Portrayals of male and female scientists in television programs popular among middle school-age children. *Science communication*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/1075547009357779>
- López, J.A.C, Nordfjell, O.B, Gaini, F. & Heikkinen, M. (2018). Promising Nordic practices in gender equality promotion: Developing teacher education dialogue, practice, and policy cycles on-line. *Policy Futures in Education*, 16(5), 605–619. <https://doi.org/10.1177/1478210317722286>
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Androcentrisme. In Lorenzi-Cioldi, F. (Ed.), *Les androgynes* (pp. 37-50). PUF.
- Lorenzi-Cioldi, F. & Buschini, F. (2004). Vaut-il mieux être une femme qualifiée ou être qualifiée de femme? Effets paradoxaux de la catégorisation dans la discrimination positive. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre : regards psychosociaux* (pp. 279-308). PUG.
- Lorius, V. (2017). Pour une conception modeste de la laïcité à l'école. *Les cahiers de la LCD*, 3(1), 89-106. <https://doi.org/10.3917/clcd.003.0089>
- Loubère, L. & Ratinaud, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1*. http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf
- Lucchini N. & Dodman, M. (2015). Gender and sustainability. Raising primary school children's awareness of gender stereotypes and promoting change in their attitudes. *Visions for Sustainability*, 3, 25-34. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/1431>
- Lyons, A., Clark, A., Kashima, Y. & Kurz, T. (2008). Cultural Dynamics of Stereotypes: Social Network Processes and the Perpetuation of Stereotypes. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 59-92). Lawrence Erlbaum.
- Mangard, C. & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 1-21.

- Mansour, L. & Morin-Messabel, C. (2011). Quel cadre législatif ? *Cahiers Pédagogiques - CRAP*, (487).
- Marchand P. & Ratinaud P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11^{èmes} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT 2012)*. 687-699.
- Marfaing, B. & Tafani, E. (2011). Genre, stéréotypes et transmission de l'information : une approche expérimentale de la communication intragroupe. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(3), 161-172. <https://doi.org/10.1037/a0022604>
- Marková, I. (2000). Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419-460. <https://doi.org/10.1177/1354067X0064002>
- Marková, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 231-236.
- Marková, I., Zadeh, S. & Zittoun, T. (2020). Introduction to the special issue on generalisation from dialogical single case studies. *Culture & Psychology*, 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888193>
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation*, 69, 65-80.
- Marro, C., Pasquier, G. & Breton, L. (2016). Les ressentis émotionnels, une entrée pour éduquer à l'égalité des sexes et à la littérature à l'école primaire. *Tréma*, (46), 77-88. <https://doi.org/10.4000/trema.3601>
- Marro, C. & Pasquier, G. (2019). L'égalité des sexes en débat à l'école et en formation : Introduction. *Revue GEF*, (3), 1-8. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02510197/document>
- Marro, C. & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 2-21. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0002>

- Martin, K.M. (2012). *The Existence of Implicit and Explicit Stereotypes about Unfemininity in STEM and the Effect of Feminine Role Models*. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/91855/kmmart.pdf?sequence=1>
- Martinot, D., Bagès, C. & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: when girls improve their reputation in math. *Sex Roles*, 66, 210-219. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0032-3>
- Martinot, D., Désert, M. & Redersdorff, S. (2008). When girls evaluate themselves better than boys in minority groups: role of the performance context. *Current Research in Social Psychology*, 13(21).
- Marx, D.M., Jin Ko, S. & Friedman, R.A. (2009). The "Obama effect": how a salient role model reduces race-based performance differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 953-956. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.012>
- Marx, D.M. & Roman, J.S. (2002). Female role models: protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1183-1193. <https://doi.org/10.1177/01461672022812004>
- Master, A., Cheryan, S. & Meltzoff, A.N. (2014). Reducing adolescent girls' concerns about STEM stereotypes: When do female teachers matter? *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(3/4), 79-102.
- Master, A. & Meltzoff, A.N. (2017). Building bridges between psychological science and education: Cultural stereotypes, STEM, and equity. *Prospects*, 46(2), 215-234. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9391-z>
- Max, S. & Delmas, F. (2013). Les stéréotypes à l'école. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 111-141). PUL.
- Maxwell, J.A. & Chmiel, M. (2013). Notes toward a theory of qualitative data analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 21-34). Sage.
- McGarty, C. (2002). Stereotype formation as category formation. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (p.16-37). Cambridge University Press.
- McGarty, C., Spears, R. & Yzerbyt, V. (2002). Conclusion: stereotypes are selective, variable and contested explanations. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 186-199). Cambridge University Press.

- McGarty, C., Yzerbyt, V. & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- Meijs, M.H. J., 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*, 46(5), 291-305. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000244>
- Mercier-Faivre, A.-M. (2013). Corps en jeu dans la littérature de jeunesse. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes* (pp. 75-94). L'Harmattan.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. & le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1). <https://doi.org/10.4000/osp.3680>
- Miller, D.I., Eagly, A. & Linn, M.C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631-644. <https://doi.org/10.1037/edu0000005>
- Moliner, P. & Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorie et noyau de la représentation sociale. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(1), 157-176. https://www.researchgate.net/publication/289066493_Stereotype_de_la_categorie_et_noyau_de_la_representation_sociale
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former : perspectives psychosociales*. PUG.
- Morgan, D.L. (2008). Focus groups. In L.M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods* (pp. 352-354). Sage.
- Morgan, D.L. & Guevara, H. (2008). Interview guide. In L.M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods* (pp. 469-470). Sage.
- Morin, E. & Pistoletto, M. (2015). *Impliquons-nous*. Actes Sud.
- Morin-Messabel, C. (2013). Introduction : genre, mixité, égalité, éducation. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 15-23). PUL.
- Morin-Messabel, C. (2014). Applications de la psychologie sociale : la thématique du genre en éducation. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 6, 24-33.
- Morin-Messabel, C. & Ferrière, S. (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à

- l'adulte. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes* (pp. 43-74). L'Harmattan.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Martinez, F., Devif, J. & Reeb, L. (2017). Counter-stereotypes and images: an exploratory research and some questions. *Social Psychology of Education* 20, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9370-5>
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S. & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s. *Recherche et formation*, 69(1), 47-64. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1709>
- Morin-Messabel, C., Rouyer, V. & Constans, S. (2018). L'égalité filles-garçons à l'école. *Éducation & formations*, (98), 47-60.
- Morin-Messabel, C. & Salle, M. (2013). Introduction. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes* (pp. 21-41). L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2010). Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ? *L'école et la ville*, (4), 1-12.
- Mosconi, N. (2016). Postface. In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 313-319). L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1972). La lutte des sexes. In S. Moscovici (Ed.), *La société contre nature* (pp. 262-282). Union générale d'éditions. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030034428>
- Moscovici, S. (1984). Introduction. Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 5-22). PUF.
- Moscovici, S. (1991). La fin des représentations sociales ? In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & Lipianski, M. (Eds.), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 65-84). Les éditions Delval.
- Moscovici, S. (1999). Noms propres, Noms communs et Représentations sociales, *Psychologie et Société*, (1), 81-104.
- Moscovici, S. (2002). Pensée stigmatisante et pensée symbolique : deux formes élémentaires de la pensée sociale. In C. Garnier (Ed.), *Les formes de la pensée sociale* (pp. 21-53). PUF.
- Moscovici, S. (2003). Communications et représentations sociales paradoxales. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 21-24). ERES.
- Moscovici, S. (2013a). Esquisse d'une description des représentations sociales. In S. Moscovici (Ed.), *Le scandale de la pensée sociale* (pp. 119-178). Éditions de l'Ehess.
- Moscovici, S. (2013b). Pourquoi une théorie des représentations sociales ? In S. Moscovici (Ed.), *Le scandale de la pensée sociale* (pp. 19-64). Éditions de l'Ehess.

- Moscovici, S. (2019a). Sens commun : représentations sociales ou idéologie ? In N. Kalampaliki (Ed.), *Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales* (pp. 17-29). Éditions des Archives contemporaines.
- Moscovici, S. (2019b). Trois présupposés sur les représentations sociales. In N. Kalampaliki (Ed.), *Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Éditions des Archives contemporaines.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 545-572). PUF.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de Thémata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 25-72). Delachaux et Niestlé.
- Murray, J. & Maguire, M. (2007). Changes and continuities in teacher education: international perspectives on a gendered field. *Gender and Education*, 19(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/09540250701295437>
- Naskali, P. & Kari, S. (2020). Teachers-to-be studying gender and sexual diversity. *Women's Studies International Forum*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102360>
- Newall, C., Gonsalkorale, K., Walker, E., Forbes, G.A., Highfield, K. & Sweller, N. (2018). Science education: Adult biases because of the child's gender and gender stereotypicality. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.08.003>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Education Science*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>
- Pachoud, M. (2018). L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : les effets différentiels de la « théorie du genre » sur les pratiques enseignantes. *Cahiers du genre*, 65(2), 81-99. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0081>
- Pahlke, E., Bigler, R.S. & Patterson, M.M. (2014). Reasoning About Single-Sex Schooling for Girls Among Students, Parents, and Teachers. *Sex Roles*, 71, 261-271. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0410-8>
- Pahlke, E., Hyde, J.S. & Allison, C.M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared with Coeducational Schooling on Student's Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072. <https://doi.org/10.1037/a0035740>

- Paillé, M. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezelek, J.B. & Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 26-30. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008>
- Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 60-71. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0060>
- Pasquier, G. (2013a). Enseigner l'égalité des sexes au quotidien. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 281-300). PUL.
- Pasquier, G. (2013b). L'enseignement de la langue française à l'école primaire à l'épreuve de la déconstruction du genre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (16), 161-178.
- Pasquier, G. (2016). Le dire, s'exposer... ou se taire. Paroles d'enseignant-e-s travaillant sur l'égalité des sexes. *Tréma*, (46), 14-28. <https://doi.org/10.4000/trema.3574>
- Pasquier, G. & Richard, G. (2018). Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : l'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Pédagogies féministes et pédagogies des féminismes*, 31(1), 141-160. <https://doi.org/10.7202/1050658ar>
- Passolunghi, M.C., Ferreira, T.-I.R. & Tomasetto, C. (2014). Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, (34), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.005>
- Pelard, J., Apostolidis, T., Ben Soussan, P. & Gonçalves, A. (2008). Approche psychosociale du discours de femmes en récurrence métastatique d'un cancer du sein : la question de la temporalité. *Bulletin du Cancer*, 95(9), 859-869.
- Pélissier, D. (2016). Pourquoi et comment utiliser la lexicométrie pour l'analyse des focus groups ? *Présence numérique des organisations*. <https://presnumorg.hypotheses.org/214>
- Pélissier, D. (2018). L'individu dans le(s) groupe(s) : focus group et partitionnement du corpus. *Actes des 14^{èmes} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT 2018)*. 586-593.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 76-100. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0076>

- Petrovic, C. (2013a). La formation des enseignants-es et le genre : quelles résistances ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (16), 47-61.
- Petrovic, C. (2013b). Partage d'expérience sur les formations « genre et éducation » et évolutions. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 187-202). PUL.
- Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Cahiers Pédagogiques – CRAP*, (487).
- Pichevin, M.-F. & Hurtig, M.-C. (2007). On the Necessity of Distinguishing Between Sex and Gender. *Feminism & Psychology*, 17(4), 447-452. <https://doi.org/10.1177/0959353507084324>
- Plante, I., Théorêt, M. & Favreau, O.-E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(2), 389-419. <https://doi.org/10.7202/044483ar>
- Plateau, N. (2011). Chaussons nos lunettes de genre. *Cahiers Pédagogiques - CRAP*, (487).
- Prati, F., Crisp, R.J & Rubini, M. (2015). Counter-stereotypes reduce emotional intergroup bias by eliciting surprise in the face of unexpected category combinations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.06.004>
- Pratto, F., Hegarty, P.J. & Korchmaros, J.D. (2008). How Communication Practices and Category Norms Lead People to Stereotype Particular People and Groups. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 293-313). Lawrence Erlbaum.
- Prior, L.F. (2008). Document Analysis. In L.M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Method* (pp. 230-232). Sage.
- Psaltis, C. (2015). Communication and the microgenetic construction of knowledge. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 113-127). Cambridge University Press.
- Queller, S. & Mason, W. (2008). A decision bound categorization approach to the study of subtyping of atypical group members. *Social Cognition*, 26(1), 66-101. <https://doi.org/10.1521/soco.2008.26.1.66>
- Rapley, T.K. & Rees, G. (2018). Collecting Documents as Data. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 378-391). Sage.
- Ratinaud, P. & Marchand, P. (2015). Des mondes lexicaux aux représentations sociales. Une première approche des thématiques dans les débats à l'Assemblée nationale (1998-2014). *Mots. Les langages du politique*, (108), 57-77. <https://doi.org/10.4000/mots.22006>

- Régner, I. Selimbegović, L., Pansu, P., Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2016). Different Sources of Threat on Mathematics Performance for Girls and Boys: The Role of Stereotypic and Idiosyncratic Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00637>
- Régner, I., Steele, J.R., Ambady, N., Thimus-Blanc, C. & Huguet, P. (2014). Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(3-4), 13-51.
- Régner, I., Steele, J.R. & Huguet, P. (2014). Stereotype threat in children: Past and present. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(3-4), 5-12.
- Reilly, D., Neumann, D.L. & Andrews, G. (2015). Sex Differences in Mathematics and Science Achievement: A Meta-Analysis of National Assessment of Educational Progress Assessments. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 645-662. <https://doi.org/10.1037/edu0000012>
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Les cahiers de l'analyse des données*, 15(1), 21-36.
- Reinhard, C.-L.D., Olson, C.J. & Kahlenberg, S.G. (2017). Introduction. Looking Past Stereotypes of Gender Identity and Sexuality in Children's Media. In C.-L.D. Reinhard & C.J. Olson (Eds.), *Heroes, Heroines, and Everything in Between* (pp. 1-17). Lexington Books.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. & Asbrock, F. (2015). « Michael can't read! » Teachers' gender stereotypes and boy's reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
- Riley, T. & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-333. <https://doi.org/10.14288/1.0055749>
- Rivers, A.M., Sherman, J.W., Rees, H.R., Reichardt, R. & Klauer, K.C. (2020). On the Roles of Stereotype Activation and Application in Diminishing Implicit Bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(3), 349-364. <https://doi.org/10.1177/0146167219853842>
- Roulston, K. (2013). Analysing Interviews. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 297-312). Sage.
- Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative Interviews. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 233-249). Sage.

- Rouyer, V., Mieyaa, Y. & le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, (187), 97-137.
- Rozek, C.S., Hyde, J.S., Svoboda, R.C., Hulleman, C.S. & Harackiewicz, J.M. (2015). Gender Differences in the Effects of a Utility-Value Intervention to Help Parents Motivate Adolescents in Mathematics and Science. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 195–206. <https://doi.org/10.1037/a0036981>
- Rubin, M., Paolini, S. & Crisp, R.J. (2013). Linguistic Description Moderates the Evaluations of Counterstereotypical People. *Social Psychology*, 44(4), 289–298. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000114>
- 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*, 74(3), 629-645.
- Rudman, L.A. & Fairchild, K. (2004). Reactions to counterstereotypical behavior : the role of backlash in cultural stereotype maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 157-176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.157>
- Rudman, L. & Phelan, J.E. (2010). The Effect of Priming Gender Roles on Women's Implicit Gender Beliefs and Career Aspirations. *Social Psychology*, 41(3), 192–202.
- Ruzek, E.A. & Pianta, R.C. (2015). The Value of Using Observational and Student Report Methodologies in Classroom Research. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of The Classroom* (pp. 231-241). Routledge.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Dunod.
- Salle, M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité ». *Tréma*, (46), 5-13. <https://doi.org/10.4000/trema.3570>
- Salle, M. (2019). Les « ABCD », révélateurs d'une crise de l'égalité. *Revue Projet*, 368(1), 21-27. <https://doi.org/10.3917/pro.368.0021>
- Salle, M. & Gallot, F. (2013). Femmes ? Genre ? Mixité ? Quelles nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes* (pp. 165-184). L'Harmattan.
- Salone, J.-J. (2013). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences croisées*, (13), 1-13.

- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.
- Sassenberg, K. & Moskowitz, G.B. (2005). Don't stereotype, think different! Overcoming automatic stereotype activation by mindset priming. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 506-514. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.10.002>
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, (10/11).
- Schaller, M. & Latané, B. (1996). Dynamic Social Impact and the Evolution of Social Representations: A Natural History of Stereotypes. *Journal of Communication*, 46(4), 64-77.
- Schensul, J.J. (2008). Document. In L.M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods* (pp. 232-232). Sage.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). Sage.
- Sczesny, S., Bosak, J., Diekmann, A.B. & Twenge, J.M. (2008). Dynamics of Sex-Role Stereotypes. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 135-161). Lawrence Erlbaum.
- Sczesny, S., Nater, C. & Eagly, A. (2019). Agency and communion: Their implications for gender stereotypes and gender identities. In A.E. Abele & B. Woiciszke (Eds.), *Agency and Communion in Social Psychology* (pp. 103-116). Routledge.
- Semin, G.R. (2008). Stereotypes in the Wild. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 11-28). Lawrence Erlbaum.
- Seurat, A. (2010). Déconstruire les stéréotypes pour « lutter contre les discriminations » ? : Le cas de dispositifs de « lutte contre les discriminations » et de « promotion de la diversité » dans les médias. *Communication & langages*, 165(3), 107-118. <https://doi.org/10.4074/S0336150010013098>
- Shapka, J.D., Domene, J.F. & Keating, D.P. (2012). Trajectories of Educational Aspirations Through High School and Beyond: A Gendered Phenomenon? *Canadian Journal of Education*, 35(1), 239-258.
- Shenouda, C.K. & Danovitch, J.H. (2014). Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(3-4), 53-77.

- Simon, S. & Hoyt, C.L. (2012). Exploring the effect of media images on women's leadership self-perceptions and aspirations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(2), 232-245. <https://doi.org/10.1177/1368430212451176>
- Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 46-59.
- Skelton, C. (2015). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19(6), 677-690. <https://doi.org/10.1080/09540250701650599>
- Smeding, A. (2012). Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): An Investigation of Their Implicit Gender Stereotypes and Stereotypes' Connectedness to Math Performance. *Sex Roles*, 67, 617-629. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0209-4>
- Souchal, C., Toczek, M.-C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F. & Martinot, D. (2013). Assessing does not mean threatening: The purpose of assessment as a key determinant of girls and boys performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 125-136. <https://doi.org/10.1111/bjep.12012>
- Spear, A.M. & da Costa, R.B. (2018). Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.013>
- Spears, R. (2002). Four degrees of stereotype formation: differentiation by any means necessary. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 127-156). Cambridge University Press.
- Spitzer, B. & Aronson, J. (2015). Minding and mending the gap: Social psychological interventions to reduce educational disparities. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 1-18. <https://doi.org/10.1111/bjep.12067>
- Stangor, C. (2009). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination Within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 1-22). Psychology Press.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and Blacks. *American Psychologist*, (52), 613-629.
- Steele, C. & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African American. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.

- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (2005). Intergroup Relations Program Evaluation. In J.F. Dovidio, P. Glick & L.A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice. Fifty Years after Allport* (pp. 431-446). Blackwell.
- Stéréotype. (2012). Dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr/definition/st%C3%A9r%C3%A9otype>
- Swim, J.K. & Hyers, L.L. (2009). Sexism. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 407-430). Psychology Press.
- Taylor, C.A., Lord, C.G., McIntyre, R.B. & Paulson, R.M. (2011). The Hilary Clinton effect: when the same role model inspires or fails to inspire improved performance under stereotype threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(4), 447-459. <https://doi.org/10.1177/1368430210382680>
- Tenaillieu, N. (2011). L'école ouverte : un espace pour la mixité. *Cahiers Pédagogiques - CRAP*, (487).
- Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101981>
- Théberge, M. (1999). L'importance du rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 293-317. <https://doi.org/10.7202/032002ar>
- Toczek, M.-C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 439-460. <https://doi.org/10.4000/osp.1154>
- Toczek, M.-C. (2009). *Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts* (Habilitation à Diriger des Recherches, Univ. Blaise Pascal, Clermont-Ferrand). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528850>
- Tostain, M. (2016a). Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de Psychologie*, 543(3), 163-178. <https://doi.org/10.3917/bupsy.543.0163>
- Tostain, M. (2016b). Pour en finir avec la domination masculine ? Regard critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de Psychologie*, 545(5), 345-363. <https://doi.org/10.3917/bupsy.545.0345>

- Tyack, D. & Hansot, E. (1988). Silence and Policy Talk: Historical Puzzles about Gender and Education. *American Educational Research Association*, 17(3), 33-41. <https://doi.org/10.2307/1174831>
- Vallée, B., Magoutier, F., Voisin, D. & Montalan, B. (2020). Reducing the effects of the stereotype threat that girls perform less well than boys in mathematics: the efficacy of a mixed debate in a real classroom situation. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09583-x>
- van Camp, A.R., Gilbert, P.N. & O'Brien, L.T. (2019). Testing the effects of a role model intervention on women's STEM outcomes. *Social Psychology of Education*, 22, 649-671. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09498-2>
- van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). Panorama des principales méthodes de recueil des informations. In L. van Campenhoudt & R. Quivy (Eds.), *Manuel de recherche en sciences sociales* (pp. 166- 186). Dunod.
- Vescio, T.K., Gervais, S.J., Heiphetz, L. & Bloodhart, B. (2009). The Stereotypic Behaviors of the Powerful and Their Effect on the Relatively Powerless. In T.D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 247-265). Psychology Press.
- Villar, P. & Guppy, N. (2015). Gendered Science: Representational Dynamics in British Columbia Science Textbooks over the Last Half. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-24.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, (171), 59-67.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.
- Whitley, B. & Kite, M. (2013). *Psychologie des préjugés et de la discrimination*. 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*, 62, 670-683. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9773-7>
- Wiels, J. (2015). La différence des sexes : une chimère résistante. In C. Vidal (Ed.), *Féminin/Masculin* (pp. 83-96). Belin.
- Willig, C. (2013). Interpretation and Analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 136-149). Sage.

- Wiseman, A.W. (2008). A Culture of (In)Equality? A cross-national study of gender parity and gender segregation in national school systems. *Research in Comparative and International Education*, 3(2), 179-201. <https://doi.org/10.2304/rcie.2008.3.2.179>
- Wood, W. & Eagly, A. (2010). Gender. In S.T. Fiske, D.T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 629-667). John Wiley & Sons Inc.
- Wood, W. & Eagly, A. (2015). Two Traditions of Research on Gender Identity. *Sex Roles*, 73(11), 461-473. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0480-2>
- Wragg, E.C. (1999). *An introduction to classroom observation*. Routledge.
- Younger, M. & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445. <https://doi.org/10.1080/02680930802054396>
- Yzerbyt, V. & Carnaghi, A. (2008). Stereotype Change in the Social Context. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype Dynamics* (pp. 29-57). Lawrence Erlbaum.
- Yzerbyt, V. & Rocher, S. (2002). Subjective essentialism and the emergence of stereotypes. In C. McGarty, V. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 38-66). Cambridge University Press.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémination, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976). In R. Rogers (Ed.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents* (pp. 25-34). ENS Éditions.
- Zancarini-Fournel, M. (2013). Dix ans après. Avant-propos. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement* (pp. 5-13). PUL.
- Zittoun, T. (2020). Generalising from a regional case study: A dialogue with a hill. *Culture & Psychology*, 26(1), 62-77. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888187>

Annexes

SOMMAIRE DES ANNEXES

1. Guide d'entretien semi-directif (T0)	268
2. Guide d'entretien semi-directif (T1)	270
3. Guide d'entretien semi-directif (T2)	272
4. Présentation des albums jeunesse utilisés lors des entretiens	274
5. Scenarii originaux du <i>BO</i> hors-série du 2 novembre 2000	275
6. Guide des focus groups	276
7. Codage des focus groups	279
8. Comptes rendus des formations à l'égalité des sexes	280
9. Grille d'observation des formations	285
10. Dendrogramme original des focus groups	286
11. Dendrogramme original des textes officiels	287

Annexes 1. Guide d'entretien semi-directif (T0)

Consigne d'introduction

Bonjour, je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien. Celui-ci se déroule dans le cadre de ma thèse en sciences humaines et sociales à Lyon 2. Il durera environ une heure. Les données recueillies seront anonymes et confidentielles et auront donc une visée strictement universitaire. L'enregistrement sera uniquement mon outil d'analyse. L'entretien va porter sur les pratiques pédagogiques des futur.es enseignant.es en formation. Il va se dérouler en deux temps : un premier dans lequel je vous inviterai à commenter deux albums jeunesse et des situations de classe, puis un deuxième, où je vous proposerai de me parler davantage de votre cursus de PE, notamment sur la question des formations. Sachez que vous êtes libre d'arrêter l'entretien à tout moment. Êtes-vous d'accord avec le déroulement de l'entretien ? Avez-vous des questions avant de commencer ?

Présentation des albums jeunesse (ordre alterné)

Bonjour docteur (stéréotypé) et La princesse coquette (contre-stéréotypé)

Q1 : Que pouvez-vous dire des personnages ?

Relances : Quels rôles ? Quelles descriptions ? Quelles relations entre les personnages ? Sont-ils des modèles pertinents pour les élèves ?

Q2 : Comment penser une séquence pédagogique à partir de ce livre ?

Relance : Comment l'utiliserez-vous ?

Expériences narrées

Situation 1 (interaction) : Pourriez-vous me parler d'une situation de classe, vécue ou observée, dans laquelle un.e élève a coupé la parole à un.e autre pendant qu'il ou elle répondait à une interrogation de l'enseignant.e ?

Relances : Qui étaient les élèves ? Dans quel contexte ? Quelle réaction du ou de la professeur.e ?

Situation 2 (travail en groupe) : Pourriez-vous me parler des affinités en classe, notamment au niveau de la constitution des groupes de travail entre élèves ?

Relances : Différences de niveau ? Entre les sexes ? Dans quelle matière ? Quel contexte ? Analyse des rapports filles-garçons ?

Dimensions autobiographique, perceptive et pragmatique

Q1 : Pourriez-vous me parler de votre parcours universitaire de PE ?

Relances : Pourquoi ce choix ? Comment en êtes-vous venu.e à choisir ce cursus ?

Q2 : Avez-vous des attentes particulières vis-à-vis de la formation suivie ?

Relances : Compétence, pédagogie, pratique, apport personnel, etc. ?

Q3 : Que pensez-vous de la formation ?

Relances : Intérêt, utilité ? Pourquoi une telle formation ? Quelle perception de l'égalité comme compétence professionnelle des enseignant.es ?

Q4 : À la suite de la formation, pensez-vous mettre en place une séquence pédagogique sur l'égalité ?

Relance : Si oui : pourquoi ? Comment ?

Consigne de fin

L'entretien touche à sa fin, avez-vous des choses à ajouter ? Merci d'avoir participé !

FICHE SIGNALÉTIQUE

Je vous remercie pour votre participation !

Pourriez-vous m'indiquer :

Données personnelles

Votre sexe : Femme Homme

Votre âge :

L'intitulé de votre formation :

Lieu de naissance :

Lieu de scolarisation :

Catégorie Socio-Professionnelle :

Statut marital :

Nombre d'enfant(s) :

Origine socio-économique

Profession du père :

Profession de la mère :

Nombre de frère(s) :

Nombre de sœur(s) :

Contacts

Seriez-vous d'accord pour participer à un 2^{ème} entretien ? Oui Non

Si oui, pouvez-vous m'indiquer votre :

Adresse mail :

Numéro de téléphone :

Annexes 2. Guide d'entretien semi-directif (T1)

Consigne d'introduction

Bonjour, je vous remercie d'avoir accepté de participer de nouveau à un entretien. Comme le précédent, il se déroule dans le cadre de ma thèse en sciences humaines et sociales à Lyon 2. Il durera environ une heure. Et les données recueillies seront toujours anonymes et confidentielles et auront une visée strictement universitaire. Comme la fois précédente, puis-je vous enregistrer ? L'enregistrement étant mon outil d'analyse. L'entretien va se dérouler de la même façon. Je vais vous inviter à parler de votre expérience, de vos pratiques pédagogiques en lien avec votre formation. Dans un second temps, je vous inviterai à prendre connaissance d'un album jeunesse. Sachez que vous êtes libre d'arrêter l'entretien à tout moment. Êtes-vous d'accord avec le déroulement de l'entretien ? Avez-vous des questions avant de commencer ?

Comparaison M1 et M2

Q1 : Quelles sont vos premières impressions par rapport au M1 ?

Q2 : La formation répond-elle à vos attentes ? Quelles sont celles qui se dessinent ?

Relances : Pouvez-vous expliquer pourquoi ? Intérêt, utilité de la formation ?

La formation à l'égalité des sexes

Q1 : Pouvez-vous me parler de cette formation ?

Relances : Contenu, déroulement, enseignant.e/formateur.rice, discipline, etc. ?

Q2 : Que pensez-vous de ce dispositif ?

Relances : Intérêt, pertinence, utilité, concret/abstrait, etc. ?

Q3 : Que retenez-vous de cette formation ?

Relances : Théorie, pratique, pédagogie, etc. ?

Q4 : Qu'est-ce que vous maîtrisez le mieux ?

Relances : Théorie, pratique (album, manuel, situation de classe...), etc. ?

Q5 : Quelles mises en place se dessinent ?

Relances : Piste de travail, dispositif envisagé, support mobilisé, niveau de classe, discipline, etc. ?

Présentation des albums jeunesse

Le panier de Stéphane (stéréotypé) ou Quand Lulu sera grande (contre-stéréotypé)

Q1 : Comment pensez-vous utiliser ce livre lors d'une séquence pédagogique ? Quelles pistes de travail avez-vous ?

Consigne de fin

L'entretien touche à sa fin, avez-vous des choses à ajouter ? Merci d'avoir participé !

FICHE SIGNALÉTIQUE

Je vous remercie pour votre participation !

Pourriez-vous m'indiquer :

Données personnelles

Votre prénom :

Votre parcours : A B

Options choisies :

Lieu de stage :

Classe en charge :

Contact futur

Seriez-vous d'accord pour participer à un 3^{ème} et dernier entretien ? Oui Non

Annexes 3. Guide d'entretien semi-directif (T2)

Consigne d'introduction

Bonjour, je vous remercie d'avoir accepté de participer à ce 3^{ème} et dernier entretien. Comme les précédents, il se déroule dans le cadre de ma thèse en sciences humaines et sociales à Lyon 2. Il durera environ une heure. Et les données recueillies seront toujours anonymes et confidentielles et auront une visée strictement universitaire. Comme les fois précédentes, puis-je vous enregistrer ? L'enregistrement étant mon outil d'analyse. L'entretien va se dérouler de la même façon. Je vais vous inviter à commenter des albums jeunesse, revenir sur votre formation et je vous proposerai de parler davantage de votre expérience professionnelle actuelle. Sachez que vous êtes libre d'arrêter l'entretien à tout moment. Êtes-vous d'accord avec le déroulement de l'entretien ? Avez-vous des questions avant de commencer ?

Choix des albums jeunesse (ordre de présentation alterné)

Bonjour docteur et Le panier de Stéphane (stéréotypés), La princesse coquette et Quand Lulu sera grande (contre-stéréotypés)

Q1 : Pouvez-vous me dire parmi les quatre albums, celui avec lequel vous souhaiteriez travailler en classe et pourquoi ?

Relances : Comment le présenter ? Dans quel cadre (enseignement, cycle, etc.) ? Quel but pédagogique ?

Q2 : Pouvez-vous classer ces albums du moins cliché au plus cliché et justifier vos choix ?

La formation à l'égalité des sexes

Q1 : Pouvez-vous me parler des connaissances et pratiques apprises pendant la formation sur les questions d'égalité ?

Relances : Dans quel cadre vous a-t-on parlé de ces éléments ? Sur l'égalité entre les sexes ? Quels apports ?

Q2 : Qu'est-ce que la mixité évoque pour vous ?

Relance : Comment la pensez-vous ?

Q3 : Comment concevez-vous la lutte contre les stéréotypes, préjugés et discriminations ?

Relance : Revenir sur chaque notion et demander d'étayer.

Appropriation de la formation à l'égalité des sexes

Q1 : Abordez-vous l'égalité dans votre classe ?

Relances : Si oui, pourquoi ? Comment (EMC, transversale, incidents élèves, séquence, etc.) ? Quelle égalité ? Si non, pourquoi ? Comment pourriez-vous l'aborder ?

Q2 : Avez-vous des pratiques égalitaires ?

Relances : Lesquelles ? En quoi le sont-elles ?

Consigne de fin

L'entretien touche à sa fin, avez-vous des choses à ajouter ? Merci d'avoir participé !

FICHE SIGNALÉTIQUE

Je vous remercie pour votre participation !

Pourriez-vous m'indiquer :

Données personnelles

Votre prénom :

Type de poste (titulaire ou remplacement) :

Lieu d'enseignement :

Classe en charge :

Annexes 4. Présentation des albums jeunesse utilisés lors des entretiens

Titre	Auteur.e, illustrateur.trice (date)	Édition	Source	Âge	Catégorie	Justification
<i>Bonjour docteur</i>	Michaël Escoffier, Mathieu Maudet (2010)	L'école des loisirs	Liste de références de l'Éducation nationale pour l'école maternelle, 2013	3-5 ans	Stéréotypé	Histoire classique où les personnages sont tous des hommes (le docteur et les animaux-patients)
<i>La princesse coquette</i>	Christine Naumann-Villemenin, Marianne Barcion (2002)	L'école des loisirs	Catalogue de l'association Lab-Elle		Contre-stéréotypé	Album appuyé par Dafflon-Nouvelle, dans lequel se trouve une héroïne féminine, qui joue sur des codes féminins et masculins
<i>Le panier de Stéphane</i>	John Burningham (2012)	L'école des loisirs	Liste de références de l'Éducation nationale pour l'école maternelle, 2013		Stéréotypé	Histoire traditionnelle où les personnages sont majoritairement des hommes et où les rôles sont répartis de manière genrée
<i>Quand Lulu sera grande</i>	Fred. L (2011)	Talents Hauts	Site Talents-Hauts		Contre-stéréotypé	Album dans lequel se trouve une héroïne féminine, qui joue sur des codes féminins et masculins

Annexes 5. Scenarii originaux du *BO* hors-série du 2 novembre 2000

Les deux scenarii ci-dessous ont inspiré les situations 1 et 2 présentées dans notre guide d'entretien du T0.

Scénario 1.1 : Lors d'un cours de mathématiques, Sophie est interrogée. Elle réfléchit et commence à répondre. Olivier lui coupe la parole pour répondre à sa place. Le (la) professeur se tourne vers Olivier pour écouter sa réponse.

Scénario 2.4 : En arts plastiques, les élèves doivent réaliser en groupe la maquette du collège ou du lycée idéal. Les groupes constitués spontanément ne sont pas mixtes.

Récupérés sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/default.htm>

Annexes 6. Guide des focus groups

Consigne d'introduction

Bonjour à toutes et à tous. Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette discussion de groupe. Vous serez invité.es à discuter entre vous autour de questions en lien avec l'école. Cet entretien se déroule dans le cadre de ma thèse en sciences humaines et sociales à Lyon 2 et durera environ une heure. Les données recueillies seront anonymes et confidentielles et auront une visée strictement universitaire. L'enregistrement vidéo est nécessaire pour analyser les données. Je serai là pour veiller au bon déroulement de l'entretien, mais je n'y participerai pas, c'est vous qui discuterez. Sachez que vous êtes libres d'arrêter la discussion à tout moment. Êtes-vous d'accord avec le déroulement de la discussion ? Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Support 1

Consigne : Le but sera d'indiquer la source du document puis de le commenter.

Relances : Pouvez-vous me dire la source de ce texte et le situer dans le temps ? Est-il toujours d'actualité ? Qu'est-ce qui vous semble essentiel de retenir ? Qu'est-ce qui vous semble secondaire ? Différences, ressemblances avec d'autres textes ?

1. Faire partager les valeurs de la République

Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'école, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation.

3. Prendre en compte la diversité des élèves

Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

4. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.

Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.

Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.

Extrait du BO du 25 juillet 2013, récupéré sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf

Support 2

Consigne 1 : Voici des extraits. Je vous invite à découvrir les paroles, puis à associer ces paroles à un groupe : enseignants, parents, autres. Quelqu'un peut-il écrire au tableau le numéro des extraits, dans la case correspondante ? Ici, vous devez vous mettre d'accord sur l'association extrait-groupe.

Consigne 2 : Pouvez-vous choisir et commenter, individuellement, un extrait ?

Relances : À quoi cela vous fait penser ? Que pensez-vous de l'extrait ?

1. « L'égalité, ça c'est un sujet très important »
2. « Et ce qui peut être utile c'est que l'égalité, souvent, c'est dans la différenciation, voilà »
3. « Mais du coup je pense qu'il y a des situations c'est un peu faire de l'égalité pour faire de l'égalité quoi »
4. « L'égalité c'est vraiment un truc qui se travaille au quotidien »
5. « Pour moi l'égalité au final c'est qu'une conséquence de la liberté »
6. « Ce n'est pas un problème, aujourd'hui il y a une égalité entre tout le monde et je ne pense pas qu'il faut qu'on aille trop pointer cette différence que nous on a pu connaître »

Extrait tirés des discours recueillis lors des entretiens semi-directifs (T0)

Support 3

Consigne : Ici, je vous invite à inventer une courte histoire à partir du résumé présent.

Relances : Choix sexe, prénom et action du personnage. Rédaction de 5-10 lignes maximum. Commentez, expliquez pourquoi ?

Résumé : comment X, 10 ans, amatrice/amateur de télé et de poulet mayonnaise pourrait-il/elle, neutraliser quatre cambrioleurs seul.e et sans se fatiguer ?

*Résumé tiré du livre *Drôle de samedi soir* de Claude Klotz (2014), Hachette*

Consigne de fin

Cet entretien touchant à sa fin, avez-vous des questions avant de clore le débat ? Des réflexions, remarques ? Merci d'avoir participé, l'entretien est désormais fini.

FICHE SIGNALÉTIQUE

Je vous remercie pour votre participation !

Pourriez-vous m'indiquer :

Données personnelles

Prénom :

Votre sexe : Femme Homme

Votre âge :

Licence suivie :

L'intitulé et l'année de votre formation :

Lieu de naissance :

Lieu de scolarisation :

Catégorie Socio-Professionnelle :

Statut marital :

Nombre d'enfant(s) :

Origine socio-économique

Profession du père :

Profession de la mère :

Nombre de frère(s) :

Nombre de sœur(s) :

Contacts (pour avoir une restitution de la thèse)

Adresse mail :

Annexes 7. Codage des focus groups

Nos 3 variables illustratives ont été codées de la manière suivante :

- ✓ Le numéro du focus group (FG), à 3 modalités : de 1 à 3,
- ✓ La composition du focus group (C), à 3 modalités : mixte, M1 et M2,
- ✓ Le sexe des participant.es (S), à 2 modalités : majorité d'hommes (h), et femmes (f).

Pour l'analyse, le codage des variables a été le suivant :

```
**** *FG_1 *C_mixte *S_h
```

```
**** *FG_2 *C_M1 *S_f
```

```
**** *FG_3 *C_M2 *S_f
```

Nos supports ont également fait l'objet d'un codage thématique :

- ✓ Numéro du support (Su), à 4 modalités : 1, 2, 3 et débriefing.

Nous obtenons ainsi le codage thématique qui suit :

```
-*Su_1
```

```
-*Su_2
```

```
-*Su_3
```

```
-*Su_D
```

Annexes 8. Comptes rendus des formations à l'égalité des sexes

Formation 1

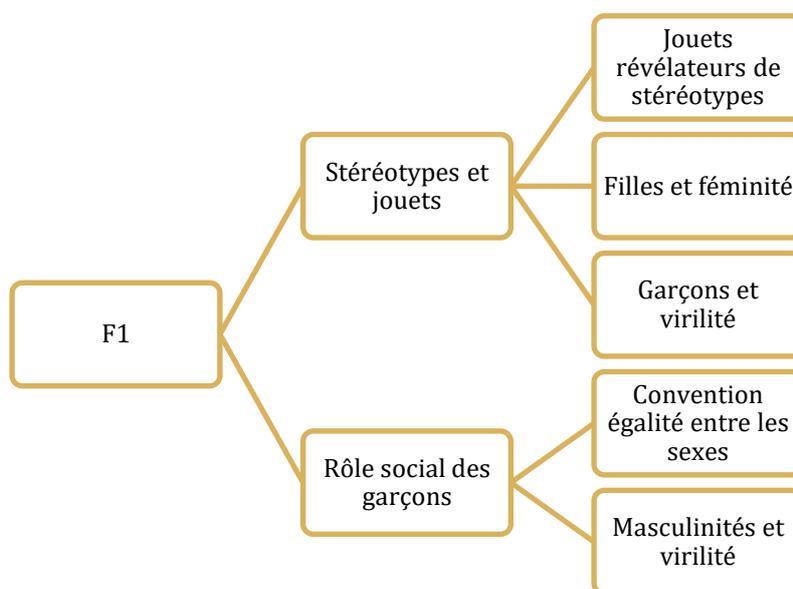
Formation/discipline	Sexe intervenant	Nb étud./sexe	Durée formation
Formation 1 – Histoire	Homme (MCF)	9 étudiant.es (8 F ; 1 H)	03'37'04

Ce tableau reprend le contexte de la formation et les caractéristiques sociodémographiques du Maître de Conférences qui guide la séance ainsi que celles des étudiant.es présent.es. D'un point de vue contextuel, la formation dure 3h37 et est scindée en deux temps. Le premier dure 01'44'34, et le deuxième 01'52'29. Au cours de la formation, c'est le formateur lui-même qui va créer les interactions à travers un jeu de questions/réponses. Le cadre est assez scolaire et les échanges plutôt calmes. Au total, nous comptons 35 interactions dont 15 lors de la première partie et 20 dans la seconde. La plus courte interaction est de 5 secondes, la plus longue, de 11'41 minutes.

La figure ci-dessous permet d'illustrer le plan de la formation. La première partie s'axe sur trois points, eux-mêmes déclinés en plusieurs. Ainsi, le premier point abordé est celui des jouets révélateurs de stéréotypes. Le deuxième point est consacré aux filles et à la féminité, étayé à travers la maternité, les tâches domestiques, la beauté et les activités professionnelles. Le troisième point est dédié aux garçons et à la virilité, décliné à travers la technique, la conquête du monde, la force et la transgression valorisée via les jeux de guerre. Dans un deuxième temps, la formation est dirigée vers le rôle social des garçons. Celui-ci sera étayé à travers deux points : la convention égalité entre les sexes, qui amorce la question de l'appréhension professionnelle, puis les masculinités et la virilité, point développé via la capacité reproductible, la violence, les origines et constructions de ces notions et assignations, leurs manifestations dans l'espace scolaire et la place des hommes à l'école.

Objectif : décrypter les images.

Supports utilisés : power point qui met en avant des images d'albums jeunesse récents (couvertures et quelques pages clés) et de catalogues de jouets anciens et récents (visualisation à travers le premier livre d'étude des catalogues de jouets).



Formation 2

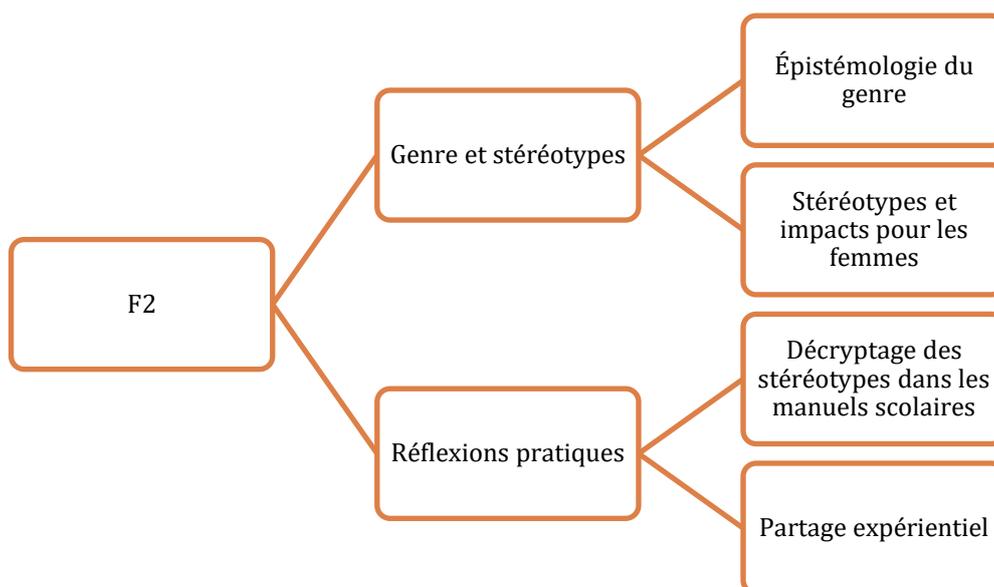
Formation/discipline	Sexe intervenante	Nb étud./sexe	Durée formation
Formation 2 – Lettres	Femme (MCF)	26 étudiant.es (23 F ; 3 H)	02'57'13

Ce tableau reprend le contexte de la formation et les caractéristiques sociodémographiques de la Maîtresse de Conférences qui guide la séance ainsi que celles des étudiant.es présent.es. D'un point de vue contextuel, la formation dure 2h57 et est scindée en deux temps. Le premier dure 01'52'03 et le deuxième 01'05'10. Ce temps indiqué correspond à celui passé dans la classe, mais non le temps total de formation. En effet, durant la deuxième partie, les étudiant.es devaient aller à la bibliothèque universitaire afin de chercher des manuels scolaires et décrypter les stéréotypes liés au sexe qui étaient présents. Ils et elles disposaient d'environ 30 minutes. Cette formation contient quelques différences avec la première. Tout d'abord, les interactions émergent majoritairement du côté des étudiant.es. La formatrice pose quelques questions, à la marge, et intervient pour distribuer la parole. Pour certaines interactions, nous pouvons voir que la formatrice apparaît en première oratrice, mais l'interaction prend forme à partir des questionnements des étudiant.es. Le fait d'avoir fait figurer le discours de la formatrice nous permettait simplement de mieux contextualiser les questionnements et/ou réflexions des futur.es PE, qui créent les échanges. Puis, le cadre se veut moins scolaire : les étudiant.es prennent davantage la parole, interrompant la formatrice, réagissent, bavardent aux différents propos, forçant la formatrice à intervenir quelquefois pour rétablir le calme. Toutefois, cette formation contient moins d'interactions que la première, puisqu'elle n'en totalise que 15, dont 7 pour la première partie et 8 pour la seconde. Ainsi, la deuxième partie de la formation est plus dense au niveau du discours puisque les futur.es PE devaient réaliser un exercice. L'interaction 15 a été codée en tant que telle, mais s'apparente plutôt à une discussion, un débat, puisqu'elle dure 37'55 minutes et représente la plus longue interaction. Le plus court échange est de 58 secondes.

La figure ci-dessous permet d'illustrer le plan de la formation. La première partie s'axe spécifiquement autour de la notion de genre, qu'il s'agit de définir à travers ses différentes conceptions en sciences humaines et sociales, posant la question des genres, et amenant une réflexion autour de la tension société-nature. De ce concept, découle une réflexion sur les stéréotypes sexués à l'école et leurs impacts du côté des femmes. Ce deuxième point est abordé à travers la place des femmes dans l'instruction, l'orientation scolaire et professionnelle, les inégalités salariales, ainsi que la mixité et les différentes politiques éducatives qui l'encadrent. Dans la deuxième partie, les étudiant.es sont invité.es à se rendre à la bibliothèque universitaire pour décrypter certains manuels scolaires. L'exercice consiste donc à repérer les stéréotypes liés au sexe et chaque groupe doit présenter le manuel et l'énoncé stéréotypé. Enfin, la formatrice propose aux futur.es PE de partager leurs propres expériences de classe : s'ils et elles ont déjà été confronté.es à des situations stéréotypées et les réactions qu'ils et elles ont pu avoir. La figure ci-dessous illustre le déroulement de la séance.

Objectifs : former à la notion de genre et amener les futur.es PE à trouver des stéréotypes liés au sexe dans des manuels scolaires.

Supports utilisés : power point comprenant des définitions scientifiques et politiques autour du concept de genre et des stéréotypes, et qui s'étendent aux inégalités présentes dans le système scolaire et le milieu professionnel. Des dates clés des politiques éducatives en matière d'égalité entre les sexes sont également données.



Formation 3

Formation/discipline	Sexe intervenante	Nb étud./sexe	Durée formation
Formation 3 – Audiovisuel	Femme (MCF)	24 étudiant.es (21 F ; 3 H)	03'53'35

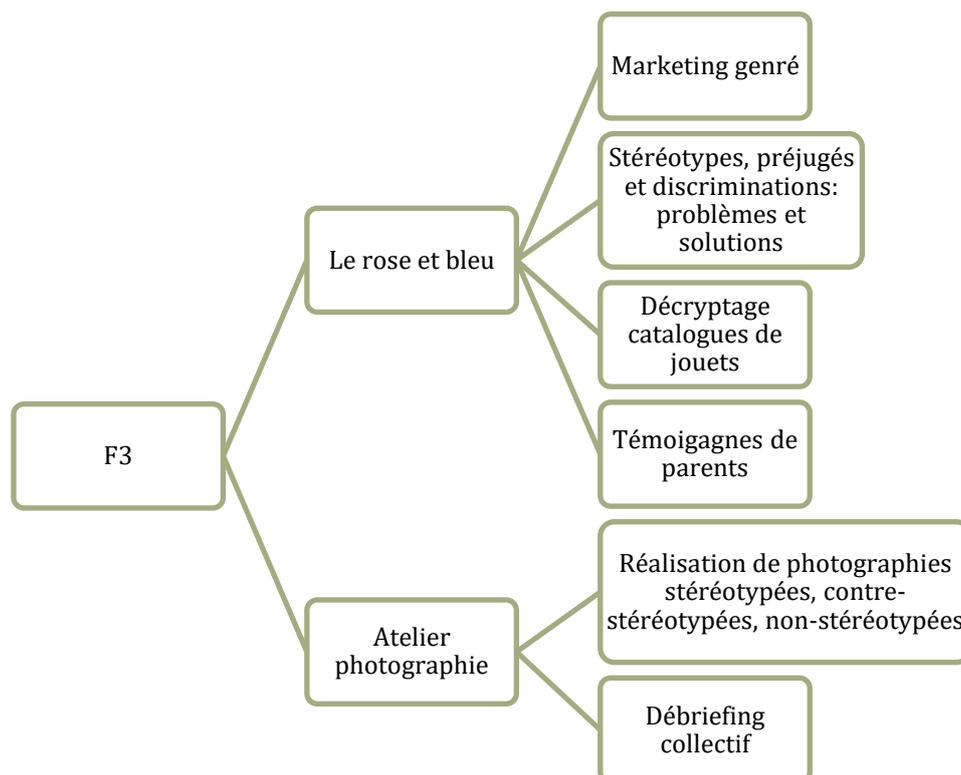
Ce tableau reprend le contexte de la formation et les caractéristiques sociodémographiques de la Maîtresse de Conférences en charge de la séance ainsi que celles des étudiant.es présent.es. De façon intéressante, le groupe de formation est le même que pour la formation 2. D'un point de vue contextuel, la formation dure environ 3h53 et est scindée en deux temps. Le premier dure 02'04'11 et le deuxième 01'49'23. Durant la seconde moitié de la formation, les étudiant.es disposaient d'environ 1 heure pour réaliser les photographies, temps compris dans la durée indiquée ci-dessus. Au niveau des interactions, et à l'image de la formation 2, les étudiant.es prennent plus directement la parole. Les interactions qui sont impulsées par la formatrice ont pour fonction de distribuer la parole aux groupes, de lancer les discussions collectives. Nous retrouvons également beaucoup de bavardages entre étudiant.es, ce qui peut s'expliquer par leur grand nombre et la disposition de la classe en îlots. Sur les 20 interactions, 12 émergent durant la première partie, et 8 durant la deuxième ; la plus courte est de 4 secondes, la plus longue, de 21'46 minutes. Cette dernière correspond à une discussion collective sur le décryptage des stéréotypes, contre-stéréotypes et non-stéréotypes présents dans les catalogues de jouets, exercice effectué lors du premier temps de formation.

La figure ci-dessous illustre le plan de la formation. La première moitié du cours est axé sur le rose et le bleu et contient une partie sur le marketing genré. Les problèmes et solutions relatifs aux stéréotypes, préjugés et discriminations constituent le deuxième point soulevé. En partant de recherches scientifiques et des apports de la psychologie sociale sur les notions susmentionnées, il s'agit de montrer le rôle de l'école concernant l'émancipation des normes et rôles de sexe, rendu possible par le port de « *lunettes du genre* ». Ensuite, les étudiant.es doivent, en groupe, décrypter des pages de catalogues jouets et proposer des images contre-stéréotypées ou non-stéréotypées. Enfin, cette première partie s'achève sur de brefs témoignages de parents. La deuxième partie est un atelier photographie : les futur.es PE doivent, en groupe, faire trois séries de photographies stéréotypées, contre-stéréotypées et non-stéréotypes, ce qui représente

donc neuf photographies par groupe. Une fois cet exercice effectué, les groupes se rejoignent en classe pour discuter de leurs photographies qui sont projetées.

Objectif : décrypter les images sur leur contenu stéréotypé, contre-stéréotypé et/ou non-stéréotypé.

Supports utilisés : power point comprenant des images (e.g. œuvres d'art, publicités...) qui se réfèrent à la dichotomie rose-bleu et au marketing genré, mais également des définitions psychosociales sur l'équation stéréotypes-préjugés-discriminations. Dans le cadre des exercices, des pages de catalogues de jouets, des appareils photographiques et des ordinateurs sont mis à disposition des étudiant.es.



Formation 4

Formation/discipline	Sexe intervenante	Nb étud./sexe	Durée formation
Formation 4 – Histoire	Femme (MCF)	18 étudiantes	03'31'32

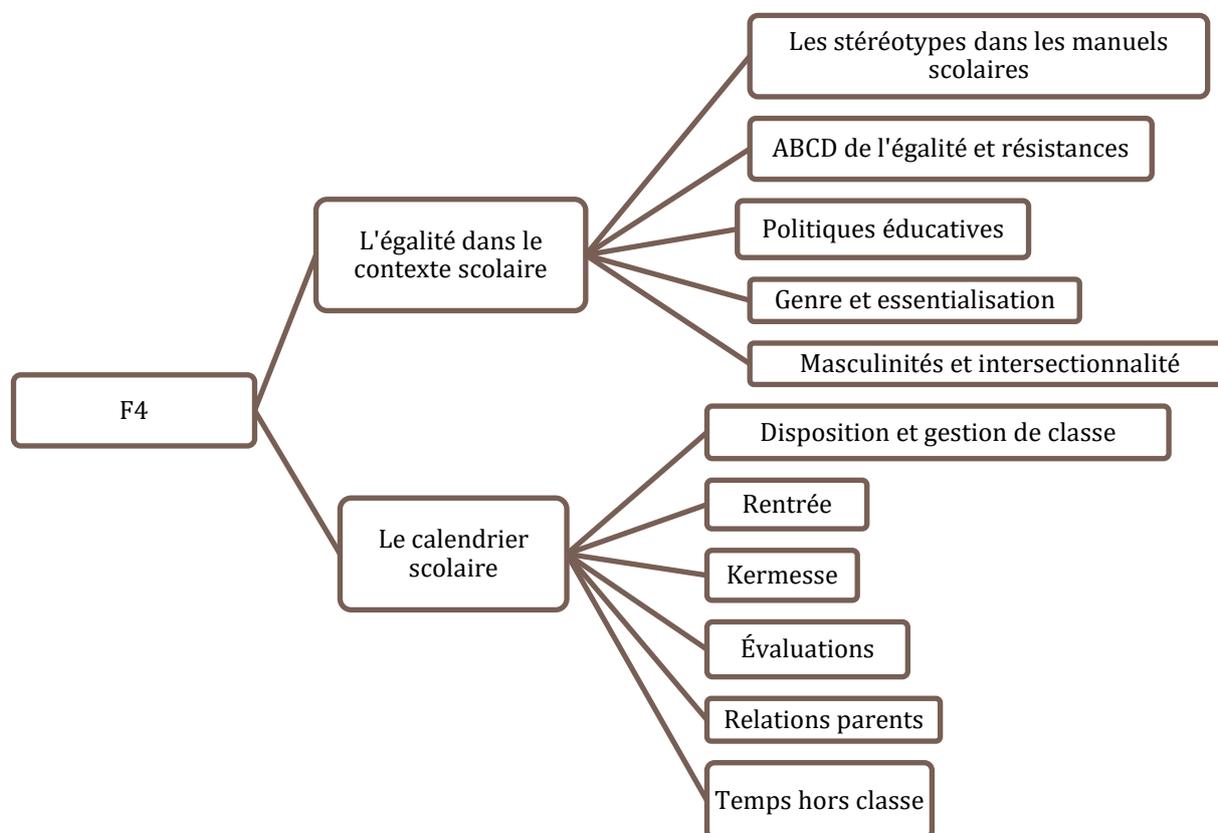
Ce tableau reprend le contexte de la formation et les caractéristiques sociodémographiques de la Maîtresse de Conférences en charge de la séance ainsi que celles des étudiantes présentes. D'un point de vue contextuel, la formation dure environ 3h30 et se divise en deux parties. La première est de 01'51'34, la deuxième de 01'39'58. Sur les 19 interactions, 10 apparaissent durant la première moitié de la formation et 9 pour la seconde. Ici, il y a donc un équilibre entre les deux parties mais également au niveau de l'origine des interactions : celles-ci émergent tant du côté de la formatrice que des formées. La plus courte interaction est de 25 secondes, et la plus longue, de 11'43 minutes. La formation est principalement basée sur un principe de discussion. Bien que

la formatrice apporte certains savoirs scientifiques, il s'agit pour les futures PE de partir de leurs expériences de classe pour penser les apports théoriques. À l'image de la formation 3, les discussions sont entrecoupées par des bavardages entre étudiantes, celles-ci se coupent la parole, rendant ainsi la retranscription des interactions plus complexe.

La figure ci-dessous rend compte du plan de la formation. La première moitié est dédiée à l'inscription de l'égalité dans le contexte scolaire, tant d'un point de vue politique que scientifique et social. Après un bref rappel de la dernière formation à laquelle ont assisté les étudiantes, notamment sur les stéréotypes dans les manuels scolaires, la formatrice propose de revenir sur la place de l'égalité à l'école, en abordant l'ABCD de l'égalité et les résistances qui se sont cristallisées autour. Cela amène à mettre en avant la complexité d'instaurer l'égalité à l'école, mais également sa nécessité, qui constitue le troisième point, à savoir les différentes politiques éducatives en place. Enfin, un point sur le genre et l'essentialisation des sexes est réalisé, pour en venir ensuite à la masculinité et à un point de vue plus intersectionnel où la catégorie socio-professionnelle a une importance. La deuxième partie consiste à penser le calendrier scolaire pour voir les différents temps qui peuvent être stéréotypés, ou comprendre des rapports de genre, et les modifier pour plus d'égalité. Cette partie prend donc la forme d'un échange autour de la disposition et la gestion de classe, la rentrée et la présentation des élèves, la kermesse, les évaluations, la relation avec les parents (e.g. réunions, sorties scolaires, résistances à la place des hommes dans la petite enfance) pour se conclure sur les temps hors classe.

Objectif : penser l'égalité filles-garçons à l'école.

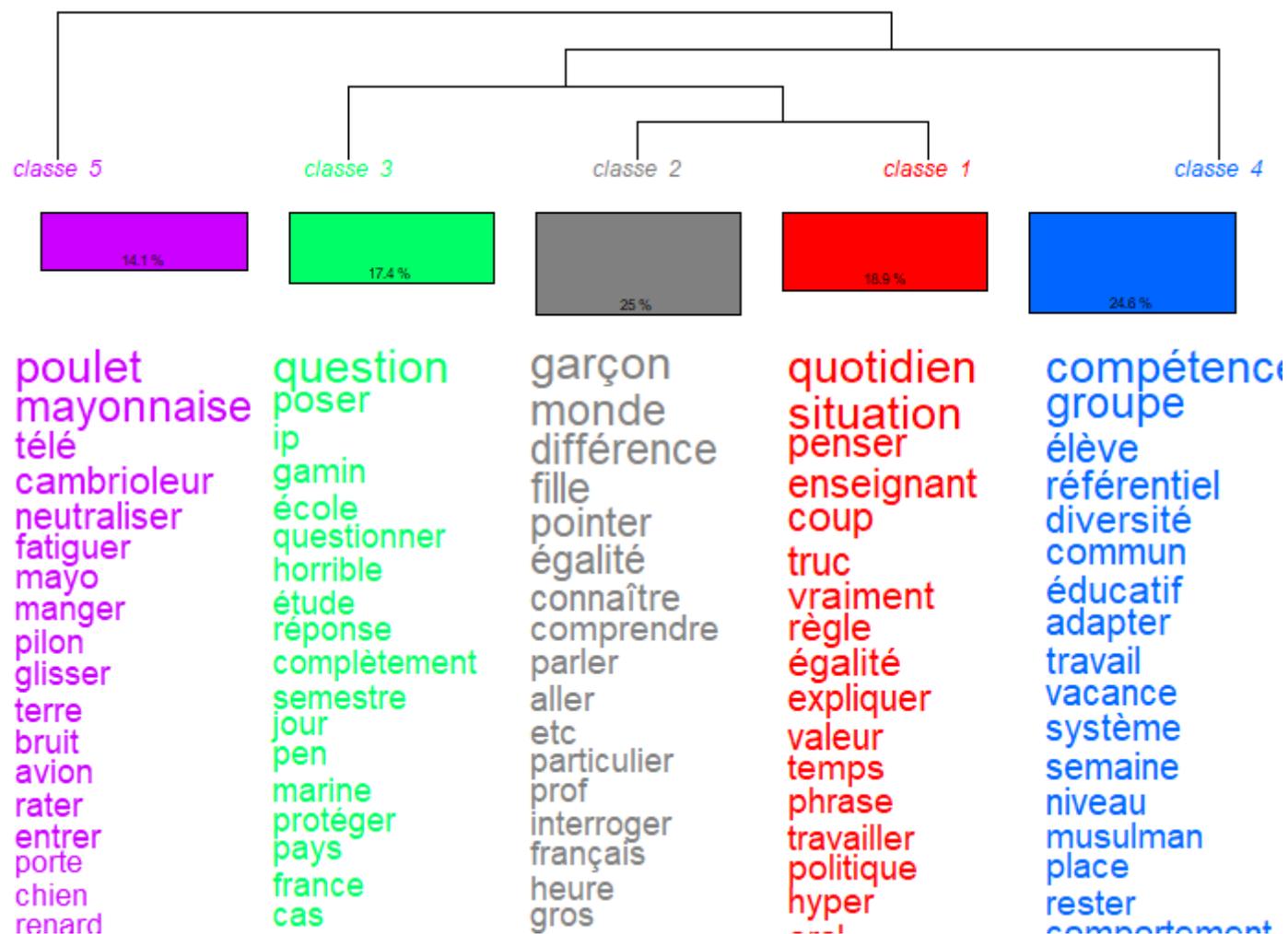
Supports utilisés : power point utilisé pour définir l'ABCD de l'égalité, les résistances de la Manif pour tous et pour donner les dates clés des lois éducatives en matière d'égalité entre les sexes.



Annexes 9. Grille d'observation des formations

N° formation	N° interaction	Moment	Durée	Éléments déclencheurs				Réactions			
				Qui	Quoi	Comment	Précisions	Qui	Nature	Teneur	Contenu
1 à 4	1 à 35	Indication Temporelle Début-fin	Différence Fin-début	Formateur Formatrice	Connaissance	Expérience, pratique ou théorie	Éléments discursifs	Formé.e Formée	Contradiction	Acquiescement, blague, compréhension, décryptage, expérience, explicitation, incompréhension, information, justification, pratique, rappel de connaissance, résistance, soutien au discours de la formatrice ou théorie	Éléments discursifs
					Support matériel	Albums jeunesse, catalogues de jouets, manuels scolaires, photographies ou publicités			Interrogation		
				Formé.e Formée	Connaissance	Acquiescement, expérience, justification, pratique ou théorie			Intervention		
					Contradiction	Expérience, résistance, soutien au discours formatrice ou théorie					
					Interrogation	Compréhension, expérience, information, pratique ou théorie					
					Intervention	Pratique ou théorie					
					Support matériel	Acquiescement, décryptage, information, pratique ou résistance					

Annexes 10. Dendrogramme original des focus groups



Annexes 11. Dendrogramme original des textes officiels

