École, orientation et stéréotypes de sexe : quels liens ?

Étude des comportements verbaux et non verbaux de transmission de stéréotypes de sexe chez les enseignantes préscolaires lors d'activités liées aux professions

School, guidance and sex stereotypes: what links? Study of verbal and non-verbal behavioural transmission of sex stereotypes by preschool teachers in occupation-related activities

Damien Canzittu et Evelyne Wiels

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/11479>

DOI : 10.4000/osp.11479

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 517-553

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Damien Canzittu et Evelyne Wiels, « École, orientation et stéréotypes de sexe : quels liens ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 48/4 | 2019, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 18 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/11479> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.11479>

Ce document a été généré automatiquement le 18 mars 2022.

© Tous droits réservés

École, orientation et stéréotypes de sexe : quels liens ?

Étude des comportements verbaux et non verbaux de transmission de stéréotypes de sexe chez les enseignantes préscolaires lors d'activités liées aux professions

School, guidance and sex stereotypes: what links? Study of verbal and non-verbal behavioural transmission of sex stereotypes by preschool teachers in occupation-related activities

Damien Canzittu et Evelyne Wiels

Introduction

- 1 Si l'éducation est depuis 1948 un droit universel, reconnu pour toute personne (Assemblée générale des Nations unies, 1948, sect. 26) et que des textes internationaux tels que la Convention de l'ONU du 18 décembre 1979 (ONU, 1979) ou plus récemment la Charte européenne pour l'égalité des femmes et des hommes dans la vie locale (Conseil des Communes et Régions d'Europe, 2006) promeuvent, notamment, l'élimination des stéréotypes de sexe, force est de constater qu'aujourd'hui encore, notre société, et en corollaire nos systèmes d'enseignement, restent généralement marqués par l'empreinte des inégalités entre sexes. En témoignent, les différences, entre hommes et femmes, toujours en défaveur de ces dernières, qui se construisent dès les premières années de l'enfance (Willemart, 2010) et qui perdurent, lors de la période scolaire (Duru-Bellat, 2014 ; Mosconi, 2004), pendant les transitions école/emploi (Bourdon & Cleaver, 2002 ; Couppié & Epiphane, 2009 ; Kergoat, 2010) et jusque dans les parcours professionnels (Fortino, 2002 ; Gadrey & Gadrey, 2017 ; Meurs & Ponthieux, 2005). On note même une forme d'intégration de ces stéréotypes de sexe par les individus comme des faits établis (Croizet & Leyens, 2003 ; Mosconi, 2016).
- 2 L'École se marque donc par des ségrégations académiques et socioéconomiques (Danhier, Martin, Alarcon-Henriquez, Kaelen, & Jacobs, 2017) et véhicule, parmi celles-

ci, un ensemble de stéréotypes de sexe (Buisson-Fenet, 2017). Ces ségrégations sexuées ont principalement été étudiées au niveau systémique, sous le prisme de *l'égalité des sexes* en termes de performances ou de flux d'élèves (cf. par ex. OCDE, 2015). Si certaines recherches ont étudié l'effet du genre dans les interactions enseignant·es-élèves (Jarléan, Tazouti, & Flieller, 2011), les actions pédagogiques et didactiques ont été particulièrement abordées sous l'angle de l'organisation des temps de parole et des types de feedbacks donnés par l'enseignant·e (Duru-Bellat, 1994, 1995), de la structuration et des contenus des curricula (Andreucci, Brandt-Pomeres, Chatoney, & Ginesté, 2010 ; Combaz & Hoibian, 2008 ; Terret, Cogérino, & Rogowski, 2006), des manuels et des supports scolaires (Brugelles, Cromer, & Panissal, 2009 ; CEMEAction, 2012 ; Sinigalia-Amadio, 2011) ou encore des discours de l'enseignant·e sur sa pratique (Devif, Reeb, Morin-Messabel, & Kalampalikis, 2018 ; Le Prévost, 2009). L'ensemble de ces recherches s'est concentré sur les enseignements primaire et secondaire, l'enseignement préscolaire étant plutôt le parent pauvre en ce qui concerne ce type d'étude (Jarléan & Tazouti, 2012). On peut néanmoins nuancer ces propos, car la reproduction ou la légitimation de stéréotypes (notamment sexués) a déjà fait l'objet d'analyses dans les classes maternelles au niveau du discours des enseignant·es (Millet & Croizet, 2016), de leurs modes d'interaction avec les élèves (notamment dans l'attribution de la parole) (de Boissieu, 2009) ou plus généralement au niveau de l'organisation de l'enseignement préscolaire (Gresy & Philippe, 2012).

- 3 La période de l'enfance s'échelonnant de 2 à 6 ans est un moment charnière dans le développement des notions de genre et de sexe qui tendent à se définir et à se rigidifier pendant cette période (Mieyaa & Rouyer, 2011). Ce développement est également mis en avant par Gottfredson à travers les quatre étapes de la circonscription des aspirations vocationnelles dont les deux premières sont relatives à (1) l'orientation vers la taille et le pouvoir (entre 3 et 5 ans) et (2) l'orientation vers le rôle sexuel (de 6 à 8 ans) (Gottfredson, 1981). C'est particulièrement cette deuxième étape qui nous intéresse dans notre recherche, car, selon l'auteure, à cet âge, les enfants différencient les rôles sexuels entre homme et femme et cette différenciation guide leurs comportements (Andersen & Vandehey, 2011). La reconnaissance des professions s'affine alors, mais principalement sur la base de distinctions visibles, telles que les vêtements, les uniformes... (Luke & Redekop, 2014). Les enfants ont ainsi un mode opératoire de choix de métier basé sur une dichotomie fortement marquée entre les professions pour les hommes et les professions pour les femmes (Gottfredson, 2002) et c'est à cet âge qu'ils éliminent les métiers qui ne correspondent pas à la représentation qu'ils ont de leur sexe (Aiken, 1997). Néanmoins, Gottfredson (1981) fait remarquer que si la différenciation sexuée est prégnante chez les enfants, celle-ci n'est pas immuable et peut être travaillée ou nuancée par une approche éducative des questions de choix de métier.
- 4 Comme nous le constatons, les stéréotypes de sexe se développent dès les premières années chez l'individu et la période de l'enseignement préscolaire est un moment marqué particulièrement par la construction de soi et des représentations professionnelles. Cette construction se base donc sur les différentes interactions sociales que tisse l'enfant avec ses pairs et peut ainsi être impactée, notamment, par un ensemble de stéréotypes que la famille et le monde scolaire, par leur culture et leurs actions, transmettent (Mieyaa & Rouyer, 2011) : pour ces auteurs, il est donc impératif « de s'interroger sur la manière de faire évoluer les différents stéréotypes de sexe, ainsi

que les représentations et les comportements des enfants, mais aussi des différents partenaires qu'ils rencontrent au fil de leur construction identitaire » (p. 14).

- 5 C'est dans cette perspective que s'ancre notre recherche. En effet, basée sur les concepts relatifs à l'approche orientante (Canzittu & Demeuse, 2017 ; Pelletier, 2004) qui mettent en avant la nécessité de développer à l'école des compétences de construction personnelle et professionnelle chez les élèves, notre étude analyse une actrice-particulière du monde scolaire, l'enseignante, à travers sa pratique effective lors de la mise en place d'une activité de découverte des métiers auprès d'enfants de l'enseignement préscolaire.

Représentations stéréotypées et sexes

- 6 La perception qu'ont les individus de la réalité est à la fois personnelle et sociale, c'est-à-dire qu'elle se construit par la personne à travers son contexte social (cf. par ex., les travaux de Abric, 1994 ; Durkheim, 1898 ; Guimelli, 1999 ; Moscovici, 1961) : la représentation que se fait l'individu d'une réalité peut être définie comme « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socioidéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde » (Abric, 2003, p. 59).
- 7 Selon l'objet d'attention, la représentation peut se définir à partir de stéréotypes particuliers, c'est-à-dire des croyances rigides, proches ou non de la réalité et pouvant se baser sur l'exagération d'une partie de cette réalité (Jussim, Crawford, & Rubinstein, 2015). D'ailleurs, les individus ont le plus souvent recours aux stéréotypes dans leur jugement, car l'information sur la réalité observée est manquante, ambiguë ou inexacte ou parce que le stéréotype fournit une information qui semble proche de la réalité ou qui paraît instructive¹ (Jussim *et al.*, 2015).
- 8 Dans le champ de l'orientation chez l'adulte, l'existence de stéréotypes professionnels² (qu'ils concernent le sexe, le prestige, le statut socioéconomique...) porte conséquence sur les choix de carrière des individus, notamment parce que ces derniers sont plus susceptibles de chercher un emploi dont les attributs stéréotypés correspondent à leur perception de soi (He, Kang, Tse, & Toh, 2019). Plusieurs recherches ont mis en avant que les enfants présentent également des stéréotypes professionnels et que la construction de l'image genrée ou sexuée des professions apparaît tôt dans leur développement (Barman, 1999 ; Chambers, 1983 ; Hoeve, Jansen, & Roodbol, 2014).
- 9 Dans notre analyse nous étudions les *stéréotypes de sexe* comme des stéréotypes qui présentent des éléments descriptifs, normatifs ou des croyances sur la façon dont les hommes et les femmes agissent habituellement ou devraient se comporter (Koenig, 2018).

L'influence des stéréotypes véhiculés par l'École sur la construction de soi et des choix professionnels

- 10 Comme le rappelle Jarlégan (2009), plusieurs recherches ont mis en exergue le rôle de l'École dans la « production et reproduction des normes et des rôles de sexe » (p. 11).

Ces stéréotypes participent à la construction identitaire des individus et constituent une revendication d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe (West, Zimmerman, & Malbois, 2009). En fait, dès le plus jeune âge, les élèves arrivent à l'école avec des préconceptions sexuées qui sont renforcées et réinjectées dans les autres activités interpersonnelles : l'École reproduit [et légitimise (Ben Ayed, 2015)] les rapports sociaux et les inégalités de la société, que celles-ci reposent sur le sexe (Collet, 2017), qu'elles soient culturelles, économiques (Felouzis, 2014), ethniques (Felouzis & Perroton, 2009) ou simplement d'ordre social (Duru-Bellat, 2015). Les inégalités sont ainsi liées aux reproductions sociales (Bourdieu, 1966) et à la stratification sociale (Boudon, 1973).

- 11 Ces inégalités basées sur le sexe des élèves, « bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux » (Duru-Bellat, 2004, p. 70) et n'assurent pas « l'égalité des chances entre les filles et les garçons au moment de l'insertion » (Vouillot, 2002, p. 486) dans le monde professionnel. Les stéréotypes de sexe marquent donc de leur empreinte les choix vocationnels des individus (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, & Joye, 2015) tout au long de leur développement.
- 12 Cette socialisation différenciée engendre des stéréotypes³, mais également des comportements particuliers chez les filles et les garçons : les premières « semblent résister à la catégorisation sociale selon le sexe et [...] manifestent la volonté de se détacher des modèles traditionnels auxquels les femmes sont exposées » (Bujold & Gingras, 2000, p. 228) alors que les seconds ont tendance à garder et à intégrer ces stéréotypes de sexe. Gagnon (1998, 1999, cités par Bujold & Gingras, 2000, p. 228) explique d'ailleurs que « la résistance des filles à la ségrégation sexuelle, mais aussi [...] leur préoccupation marquée devant l'avenir [...] constituent [...] les principales motivations de ces filles à l'effort et à la réussite scolaire ». D'après les enquêtes internationales (PISA, TIMMS...), les filles obtiennent, en général, des résultats plus élevés que les garçons (Duru-Bellat, 2016 ; Laure & Catherine, 2019 ; Palier, 2019 ; Stoet & Geary, 2015) sauf au niveau des cours scientifiques où la tendance est plutôt inverse (OCDE, 2016). D'ailleurs, on remarque que les filles détiennent moins souvent un diplôme secondaire de nature scientifique et qu'elles s'orientent, dans l'enseignement supérieur, vers des filières perçues comme moins prestigieuses ou nécessitant moins d'années d'étude : la variable sexe « influencerait ainsi [...] la durée des études et par voie de conséquence la rentabilité de l'investissement éducatif sur le marché de l'emploi » (Boléguin, Guillon, & Picot, 2019, p. 57). En effet, on constate que les femmes ont moins de chances que les hommes de progresser vers des postes à responsabilités élevées (Dubar, Tripier, & Boussard, 2015) et que des différences de salaire (même à travail égal) existent entre les deux sexes (L'Horty & Meurs, 2016). En d'autres termes la société et donc l'École « veille à ce que dès sa naissance, chaque enfant apprenne ce qu'il est censé être selon le sexe qui lui a été déclaré à la naissance » (Duru-Bellat, 2017, p. 23).

Contexte de l'étude

- 13 Comme nous le mentionnions plus tôt, l'étude des différences entre les sexes à l'école porte généralement sur l'analyse des inégalités homme/femme et des ségrégations qu'elles entraînent (Duru-Bellat, 2004, 2008 ; Mieyaa, Rouyer, & Le Blanc, 2012 ; Morin-

Messabel & Salle, 2013). En effet, même si plusieurs chercheur·es ont investigué le type de questions énoncées par l'enseignant·e (Fize, 2003), le temps de parole mesuré, les types d'attention portée aux élèves (Duru-Bellat, 2004), la perception qu'ont les enseignant·es de leur pratique d'enseignement (Dutrévis & Toczek, 2007), l'effet Pygmalion (Gauthiez-Rieucan, 2010 ; Rosenthal & Jacobson, 1971) ou encore les interactions enseignant·es/élèves, peu d'études ont analysé ces interactions par le biais des pratiques enseignantes (on peut néanmoins citer, par exemple, sur ce sujet, les travaux de Zaidman, 1996, de Jarlégan, 1999, de Jarlégan, Tazouti, & Flieller, 2001 ou encore de Baurens, 2003). C'est pourquoi, dans notre recherche, nous avons étudié le comportement verbal et non verbal de l'enseignant·e, *in situ*, à travers la transmission de stéréotypes de sexe.

- 14 Les leçons observées portaient sur l'identification de métiers par les élèves. Le choix d'une activité basée sur les professions a été fait en regard des liens qui existent entre le développement de soi et le développement des choix professionnels, comme nous l'avons déjà évoqué. En effet, depuis plusieurs années, on note une volonté internationale pour développer chez les jeunes et les adultes des compétences leur assurant une orientation tout au long de la vie (Ananiadou & Claro, 2009 ; Carosin & Canzittu, s. d.). Cette volonté s'actualise, notamment, en orientation professionnelle, avec le développement des conseils en orientation basés sur le *Life Design* (Savickas *et al.*, 2009) et à l'école avec des modèles centrés sur une approche éducative de l'orientation comme l'est celui de l'*approche orientante*, développée d'abord au Québec et depuis, dans d'autres états comme la Belgique francophone ou la France⁴ (Canzittu & Demeuse, 2017). Ce modèle vise « à renforcer les liens entre l'école et le monde du travail en concevant des aides à l'orientation à partir de projets donnant du sens aux apprentissages et permettant aux élèves de construire leur projet personnel et professionnel » (Canzittu, 2019b, p. 208) ; l'orientation étant conçue comme un développement personnel s'articulant tout au long de la vie (Canzittu & Demeuse, 2017). D'ailleurs, dans une approche orientante, la mission de l'École est de développer la pensée autonome et critique dès le tout jeune âge afin de combattre les idées et les jugements préconçus envers les métiers ou les personnes (Martiny, 2011).
- 15 Notre question de recherche se positionne donc dans l'analyse de l'agir enseignant en ce qu'il déconstruit ou au contraire favorise le maintien ou le développement des stéréotypes de sexe chez les élèves de l'enseignement préscolaire.

Méthode

Participantes

- 16 L'échantillon est constitué de neuf enseignantes prestant dans neuf écoles différentes en dernière année de l'enseignement préscolaire (élèves âgés de 4 à 5 ans) ou faisant partie d'une classe verticale⁵. Les établissements scolaires sont situés dans la région de la ville de Charleroi, en Belgique francophone et présentent un indice socio-économique situé entre 2 et 5 pour huit écoles et de 14 pour une école⁶ (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2011).

Matériel

- 17 Les enseignantes ont reçu comme consigne de réaliser une activité basée sur la découverte de métiers d'une durée d'environ 30 minutes avec l'utilisation d'un support didactique que nous avons réalisé pour l'occasion.
- 18 Celui-ci est inspiré d'une étude de Gelman et ses collègues (Gelman, Taylor, & Nguyen, 2006). Il est composé de deux représentations de personnages, l'un garçon et l'autre fille. Ceux-ci sont identiques sauf en ce qui concerne les cheveux : le personnage avec des cheveux courts représente le garçon et celui avec des cheveux longs, la fille. Les personnages sont représentés en sous-vêtements (figure 2). Les deux personnages sont parés de Velcro® ce qui permet aux élèves de les habiller d'une tenue de leur choix. Le Velcro® collé sur la tête des personnages est destiné à y ajouter une coiffe telle qu'un casque ou un chapeau, par exemple. Le Velcro® collé sur les mains permet d'ajouter un outil ou un accessoire (par ex. clef anglaise, râteau, pelle...) et celui collé à côté des personnages peut avoir d'autres fonctions telles qu'ajouter du matériel ou coller d'autres tenues qui conviendraient soit aux filles soit aux garçons.

Figure 1 : Support didactique pour l'analyse des stéréotypes induits par les enseignantes
Teaching material for the analysis of teacher-induced stereotypes

Image

1023AE8000034D200002774652C8FC5C98B4BCB.emf

- 19 Pour habiller les personnages, les élèves disposent des tenues se rapportant aux métiers suivants : pompier, cuisinier, fermier, mécanicien, coiffeur, policier, pilote, footballeur, médecin ou infirmier (figure 3).

Figure 2 : Tenues utilisées pour habiller les personnages
Clothes used to dress characters

Image 100B381000001D5F000016537BCDC33293E9D466.emf

- 20 Les enseignantes n'étaient pas contraintes au niveau méthodologique durant l'activité. Elles avaient reçu comme consigne d'utiliser le matériel pour identifier avec les élèves les métiers présentés et de privilégier des échanges verbaux.
- 21 Les métiers ont été choisis sur la base d'un degré construit de masculinité ou de féminité : le critère de dominance de Hakim (1993) est utilisé pour déterminer le degré de féminisation des métiers. Ce critère consiste à considérer qu'on peut classer les métiers selon la part de femmes qui exercent dans chacun d'eux et l'auteur met en avant trois catégories de métiers : (1) les métiers dits « à dominance féminine », (2) les métiers dits « à dominance masculine » et (3) les métiers dits « mixtes ». Hakim propose de classer dans la première catégorie les métiers qui présentent une part de femmes supérieure de plus de 15 points à la part des femmes dans l'ensemble des métiers. Dans le cas où le métier présente une part de femmes inférieure d'au moins 15 points à la part moyenne des femmes dans tous les métiers, ce métier appartient à la deuxième catégorie. Les métiers sont dits mixtes s'ils comprennent une part de femmes qui se situe entre les deux autres catégories.
- 22 Le tableau suivant propose la classification selon le critère de dominance de Hakim (1993) pour les métiers choisis dans notre recherche.

Tableau 1 : Degré de féminisation et de masculinisation des métiers abordés dans le support didactique sur l'étude de l'agir enseignant quant aux stéréotypes de sexe
Table 1: Degree of feminization and masculinization of the professions covered in the teaching material on the study of teaching action with regard to sex stereotypes

Métier	Degré de féminisation	Degré de masculinisation	Critère de dominance
Coiffeurs – spécialistes de soins de beautés	85,1%	14,9%	Féminin
Infirmier	72,9%	27,1%	Féminin
Garçon de salle, serveurs et travailleurs assimilés	64,1%	35,9%	Féminin

Cuisiniers	47,8%	52,2%	Mixte
Médecin	41,5%	58,5%	Mixte
Agriculteur	29,0%	71,0%	Masculin
Policier ou gendarme	16,6%	83,4%	Masculin
Boulangier - pâtissier	14,8%	85,2%	Masculin
(Électro) mécanicien – Électricien	3,8%	96,2%	Masculin
Conducteurs de véhicules à moteur	3,7%	96,3%	Masculin
Pompier	1,1%	98,9%	Masculin
Footballeur ⁷	/	/	Masculin

Modèle d'analyse et grille d'observation

- 23 Notre méthodologie de prise de données repose sur une observation directe, *in situ*, des comportements de l'enseignant·e lors d'une séance d'enseignement-apprentissage. Ces comportements sont codés à partir d'une grille préconstruite à partir du modèle théorique présenté ci-après. La méthode d'observation directe a été privilégiée, car elle « saisit la division effective et non simplement formelle du travail entre les différentes catégories d'individus impliqués dans ces actions » (Peretz, 2004, p. 22) et qu'elle présente donc une sensibilité plus grande que des méthodes basées, par exemple, sur les questionnaires d'enquête (Coutu, Provost, & Bowen, 2005).
- 24 La grille d'observation a été réalisée sur la base du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage par aires d'action de Dehon et Derobertmeasure (2010). Ce modèle se centre sur les relations et les interactions qui se produisent entre l'enseignant·e et les élèves en classe. Il vise donc à déterminer les processus mis en jeu lors d'une séance d'enseignement-apprentissage, par l'observation des variables relatives aux comportements (verbaux et non verbaux) de l'enseignant·e et des élèves, des variables contextuelles (l'environnement de la classe) et des variables relatives aux effets de cet enseignement sur les élèves.
- 25 D'après les auteurs, « une situation d'enseignement/apprentissage se concrétise et prend une forme observable dans un dispositif en intégrant deux médiations : le processus d'enseignement ou médiation pédagogicodidactique et le processus d'apprentissage ou médiation cognitive » (Dehon & Derobertmeasure, 2010, p. 3), c'est-à-dire l'action de l'enseignant·e et l'action de l'élève. Ceux-ci produisent leurs actions sur un objet particulier (le contenu, le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, la compétence...) et leur effort conjoint aboutit à un produit (le résultat de l'apprentissage).
- 26 Le modèle d'analyse, schématisé dans la figure 3, se constitue donc de quatre pôles (l'objet, le produit, l'élève et l'enseignant·e) réunis « dans un dispositif qui est la manifestation observable des interactions et des relations entre ces différents pôles »

(Derobertmasure & Dehon, 2012, p. 28). Ce dispositif est donc influencé et défini par quatre processus opérés chacun par un de ces pôles : (1) l'organisation (l'enseignant·e organise le contenu, les relations, les outils...), (2) l'implication (l'élève s'implique ou non dans le dispositif), (3) l'institutionnalisation (un objet est adapté pour être un contenu d'apprentissage) et (4) la régulation (l'atteinte des objectifs est évaluée et des modifications sont apportées selon le cas).

Figure 3 : Schéma du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage par aires d'action (Derobertmasure & Dehon, 2012, p. 128)
Schematic model of the teaching-learning situation by action areas (Derobertmasure & Dehon, 2012, p. 128)

- 27 Les quatre pôles et les processus déterminent quatre aires définissant un dispositif d'enseignement-apprentissage : l'aire d'objectivation et l'aire d'activité qui relèvent d'un processus d'apprentissage et l'aire didactique et l'aire psychopédagogique relevant d'un processus d'enseignement.
- 28 L'aire d'objectivation est liée aux actions verbales et non verbales des élèves dans la construction de l'objet d'apprentissage et permet de déterminer comment l'élève construit et interprète la réalité. L'aire d'activité « porte sur les activités réalisées par les élèves, intégrant les interactions entre élèves, les interventions sur des aspects qui ne sont pas directement liés à l'objet d'apprentissage et qui peuvent porter sur la vie en classe » (Derobertmasure & Dehon, 2012, p. 29). Cette aire constitue donc l'observation de ce que fait l'élève. L'aire didactique relève des interventions de l'enseignant·e par rapport à l'objet d'apprentissage (par ex. transposition didactique, méthodologie...). L'aire psychopédagogique « se caractérise par les actions et les discours de management tels que la communication, les relations affectives, la gestion du temps et de l'espace, des élèves, etc. » (Derobertmasure & Dehon, 2012, p. 29) (par ex., la gestion de classe).
- 29 Dans notre recherche, nous nous sommes principalement intéressés à l'aire psychopédagogique et particulièrement aux comportements adoptés par l'enseignant·e face aux éventuels stéréotypes de sexe. D'après Dehon et Derobertmasure (2010), les indicateurs qui permettent d'analyser le processus d'interactions entre les élèves et l'enseignant·e sont les interactions langagières, la situation de classe et la gestuelle. À

partir du modèle présenté et des grilles d'observation élaborées par Bocquillon (2018), Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse (2018), Dehon et Bocquillon (2016) et Dehon et Derobertmasure (Dehon & Derobertmasure, 2010, 2011 ; Derobertmasure & Dehon, 2012), nous avons délimité douze comportements non verbaux et huit comportements⁸ verbaux observables qui sont repris dans le tableau 2. Ceux-ci peuvent être associés soit à la construction ou au maintien (C) ou à la déconstruction (DC)⁹ des stéréotypes de sexe.

Tableau 2 : Comportements verbaux et non-verbaux observés lors des séances d'enseignement-apprentissage

Table 2: Verbal and non-verbal behaviours observed during teaching-learning activities

Abréviation	Comportements	Construction/maintien (C) ou déconstruction de stéréotype (DC)
Langage verbal de l'enseignant		
V1	Confirme une idée stéréotypée	C
V2	Confirme une idée contre-stéréotypée	DC
V3	Infirmes une idée stéréotypée	DC
V4	Infirmes une idée contre-stéréotypée	C
V5	Encourage, induit un stéréotype par des explications ou des questions dirigées	C
V6	Encourage, induit un contre-stéréotype par des explications ou des questions dirigées	DC
V7	Fait référence aux médias pour confirmer un stéréotype	C
V8	Fait référence aux médias pour confirmer un contre-stéréotype	DC
Langage non-verbal/gestuelle de l'enseignant		
NV1	Tête en mouvement haut/bas pour confirmer un stéréotype	C
NV2	Tête en mouvement haut/bas pour confirmer un contre-stéréotype	DC
NV3	Tête en mouvement, tournée de gauche à droite pour infirmer un stéréotype	DC
NV4	Tête en mouvement, tournée de gauche à droite pour infirmer un contre-stéréotype	C

NV5	Tête en mouvement, penchée de gauche à droite pour marquer une hésitation ou une réflexion à la suite d'un stéréotype	DC
NV6	Tête en mouvement, penchée de gauche à droite pour marquer une hésitation ou une réflexion à la suite d'un contre-stéréotype	C
NV7	Montre ou imite pour encourager ou induire un stéréotype	C
NV8	Montre ou imite pour encourager ou induire un contre-stéréotype	DC
NV9	Sourit ou rit à la suite d'un stéréotype	C
NV10	Sourit ou rit à la suite d'un contre-stéréotype	DC
NV11	Faciès surpris à la suite d'un stéréotype	DC
NV12	Faciès surpris à la suite d'un contre-stéréotype	C

Codage des données

- 30 Le logiciel d'observation et d'analyse d'activités utilisé dans cette recherche est le logiciel Captiv-L2100 (v.4.3), développé par le groupe TEA (Technologie, Ergonomie, Application) avec la collaboration de l'INRS (institut national de recherche et de sécurité). Ce logiciel permet l'encodage de données d'observation (par vidéoscopie, en direct ou en différé) et leur traitement statistique. Le logiciel fonctionne via la création d'un projet d'observation et d'une grille d'observation, encodée *a priori*, dont les catégories de variable sont mutuellement exhaustives et exclusives¹⁰.
- 31 Dans notre recherche, toutes les occurrences des comportements (c'est-à-dire à chaque fois qu'un comportement apparaît) des enseignantes en rapport avec les stéréotypes de sexe et liés aux métiers ont été codées pour chacune des séquences filmées. Cette méthode de codage permet de sommer les occurrences d'apparition de chaque comportement en fin d'observation. Les interactions enseignantes/élèves et les paroles des enseignantes ont également été retranscrites afin de nuancer ou d'exemplifier le codage.

Résultats

- 32 Le tableau 3 synthétise les nombres d'occurrences relatifs aux comportements verbaux et non-verbaux des neuf enseignantes (codés de A à I) lors des séances d'enseignement-apprentissage. Plusieurs abréviations sont utilisées dans le tableau :
- Les enseignantes sont nommées de la lettre A à la lettre I.
 - Les comportements verbaux sont abrégés par la lettre V et les non-verbaux par les lettres NV.

- Les comportements qui construisent ou maintiennent un stéréotype sont abrégés par la lettre C et ceux qui déconstruisent un stéréotype par les lettres DC.

33 Le tableau résume :

- La somme des comportements verbaux (total V) et la somme des comportements non-verbaux (total NV).
- La somme des comportements qui construisent ou maintiennent un stéréotype (total C) et la somme des comportements qui déconstruisent un stéréotype (total DC).
- Les nombres d'occurrences des comportements verbaux/non-verbaux et des comportements qui construisent/déconstruisent un stéréotype sont croisés (total V/C ; total V/DC ; total NV/C ; total NV/DC).

Tableau 3 : Nombre d'occurrences des comportements observés, verbaux/non-verbaux et constructeurs/déconstructeurs de stéréotypes, chez les 9 enseignantes

Table 3: Number of occurrences of observed behaviours, verbal/non-verbal and constructors/deconstructors of stereotypes, among the 9 teachers

Enseignant	Type de comportement constructeur (C) ou déconstructeur (DC)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
Comportements verbaux (V)											
V1	C	4	0	2	4	3	2	4	3	2	24
V2	D	0	5	1	3	2	4	12	4	4	35
V3	D	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
V4	C	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
V5	C	2	2	0	1	1	3	1	4	4	18
V6	D	0	9	1	9	1	5	8	3	5	41
V7	C	0	3	0	1	0	0	0	0	0	4
V8	D	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Total V		6	22	4	18	7	14	26	16	15	128
Total V/C		6	5	2	6	4	5	5	9	6	48
Total V/DC		0	17	2	12	3	9	21	7	9	80
Comportements non-verbaux (NV)											
NV1	C	1	0	0	4	0	0	0	2	1	8
NV2	D	0	4	1	3	0	1	1	1	1	12
NV3	D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NV4	C	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2

NV5	D	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
NV6	C	0	0	1	0	1	0	0	1	0	3
NV7	C	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
NV8	D	0	4	0	1	0	0	0	0	0	5
NV9	C	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
NV10	D	0	4	0	1	1	2	0	0	0	8
NV11	D	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
NV12	C	0	2	0	0	0	0	0	1	0	3
Total NV		1	16	6	11	2	4	2	6	2	50
Total NV/C		1	2	4	5	1	1	0	5	1	20
Total NV/DC		0	14	2	6	1	3	2	1	1	30
Total V+NV		7	38	10	29	9	18	28	22	17	178
Total C		7	7	6	11	5	6	5	14	7	68
Total DC		0	31	4	18	4	12	23	8	10	110

Comportements verbaux et non-verbaux stéréotypés chez les enseignantes

- 34 Pour l'ensemble des neuf séances de cours, nous avons relevé 178 comportements (total V+NV) liés aux stéréotypes de sexe : 61,8% de ceux-ci (n = 110) déconstruisent un stéréotype. On constate donc que presque 4 comportements observés sur 10 (38,2% ; n = 68) tendent à construire ou maintenir un stéréotype de sexe lié aux professions. Le tableau 4 propose deux exemples de types de comportements verbaux codés, le premier confirme un stéréotype et le second encourage un contre-stéréotype.

Tableau 4 : Exemple de comportements verbaux codés : confirmation de stéréotype et encouragement de contre-stéréotype

Table 4 : Example of coded verbal behaviours: stereotype confirmation and counterstereotype encouragement

Confirmation d'un stéréotype :
Une fille choisit un habit. L'institutrice dit « Ha. C'est quoi ça ? Allez, on remonte à tout le monde ? Regardez un petit peu... Qu'est-ce qu'on a dit ? Un mécanicien. Fille ou garçon pour toi ? » « Garçon » (confirme verbalement et de la tête).
Encouragement d'un contre-stéréotype :

Une fille prend l'image de l'habit avec un pinceau en poche et explique que cela lui fait penser à un artiste. L'institutrice demande aux autres enfants s'ils sont d'accord avec elle et ils acquiescent. L'enseignante demande où elle le placerait sur le panneau. La fillette souhaite placer le vêtement sur la fille. Elle lui dit de placer l'habit sur la fille puisque c'est son idée et ensuite, elle lui demande pourquoi. Comme la petite fille dit « *il y a aussi des filles qui peignent* », l'institutrice insiste sur « *AUSSI des filles qui peignent* » puis dit « *si tu dis aussi, ça veut dire quoi ?* »

- 35 On constate également dans les analyses descriptives présentées dans le tableau 5 des différences marquées entre les comportements C et DC. En moyenne, les enseignantes ont présenté 12,2 comportements DC par séance contre 7,6 comportements C. Néanmoins, on constate un écart-type (σ) très élevé pour les comportements DC (10,1 contre 3 pour les comportements C).

Tableau 5 : Analyses descriptives des comportements constructeurs ou déconstructeurs de stéréotypes

Table 5: Descriptive analyses of stereotype building or deconstructing behaviours

	Total C	Total DC
m	7,56	12.22
σ	3,00	10.06
Variance	9,03	101.20
Minimum	5,00	0.00
Maximum	14,00	31.00
Somme	68,00	110.00
Coefficient de variation	0,40	0.80

- 36 Le calcul du coefficient de variation inter-enseignantes¹¹ selon le caractère constructeur ou déconstructeur de stéréotype des comportements donne comme résultats 0,4 pour les comportements C et 0,8 pour les comportements DC ce qui signifie que le pourcentage de variation relatif au nombre d'occurrences des comportements C entre les enseignantes est de 40% et de 80% pour les comportements DC. Ces résultats témoignent d'une variation très importante entre les comportements (C et DC) des enseignantes. En effet, d'après Martin et Gendron (2004) un coefficient de variation présente une variation faible entre 0% et 16%, importante entre 16% et 33,3% et très élevée au-delà de 33,3% (Martin & Gendron, 2004). De façon générale, les enseignantes de notre échantillon tendent donc à mettre en place des comportements qui déconstruisent les stéréotypes de sexe, même si environ 40% de ceux-ci vont plutôt dans le sens d'un maintien ou d'une construction de stéréotype.
- 37 La figure 4 permet de rendre compte visuellement des types de comportements des enseignantes.

Figure 4 : Représentation graphique du caractère constructeur/déconstructeur des comportements des enseignantes

Figure 4: Graphical representation of the constructor/destructor characteristic of teachers' behaviours

- 38 L'axe des abscisses représente les nombres d'occurrences des comportements C et l'axe des ordonnées les comportements DC. La rencontre des deux segments perpendiculaires passe par la moyenne constatée pour chacun de ces deux types de comportements. On remarque que la majorité des enseignantes (5/9) se retrouve dans la partie inférieure gauche du graphique qui représente moins de comportements C et de comportements DC que la moyenne. Deux enseignantes sont dans la partie supérieure gauche qui représente moins de comportements C et plus de comportements DC que la moyenne. Une enseignante se trouve dans la partie supérieure droite (plus de C et plus de DC) et une enseignante dans la partie inférieure droite (plus de C et moins de DC).
- 39 L'apparition de comportements qui construisent (C) ou déconstruisent (DC) des stéréotypes de sexe lors d'une activité centrée sur les métiers est donc fortement liée à l'enseignante et ne semblent pas être communément partagée : par exemple, comme on peut le lire dans le tableau 6, une enseignante (A) a uniquement mis en place que des comportements de construction ou de maintien de stéréotypes alors que les enseignantes B et G ont une large majorité de comportements de déconstruction (environ 82%¹² de leurs comportements verbaux et non verbaux).

Tableau 6 : Pourcentages des types de comportements des enseignantes selon le caractère constructeur ou déconstructeur de stéréotypes

Table 6: Percentages of teachers' behavioural patterns according to the constructor or destructor of stereotypes

Enseignant	A	B	C	D	E	F	G	H	I

C	100.0	18.4	60.0	37.9	55.6	33.3	17.9	63.6	41.2
D	0.0	81.6	40.0	62.1	44.4	66.7	82.1	36.4	58.8

- 40 Les enseignantes qui ont le plus déconstruit les stéréotypes (Enseignants B, D, F, G et i) l'ont fait en privilégiant principalement deux types de comportements codés : confirmer une idée contre-stéréotypée émise par l'élève (V2 ; n = 35) et expliquer un contre-stéréotype en questionnant l'élève (V6 ; n = 41). Les enseignantes qui ont maintenu un stéréotype ont plutôt privilégié les comportements de confirmation d'idée stéréotypes (V1 ; n = 24) et d'induction de stéréotypes par questionnement (V5 ; n = 18). Les résultats du codage sont semblables par rapport au comportement non-verbal qui consiste le plus souvent à acquiescer ou conforter avec un signe de tête le stéréotype ou le contre-stéréotype (NV1, NV2 et NV8).

Stéréotypie des métiers et termes langagiers

- 41 Si l'on se réfère à l'Académie française, les noms sont cités au masculin, genre non marqué, ce qui signifie qu'ils doivent être compris de manière générique, sans intention de mettre en avant le sexe homme (Dumézil & Lévi-Strauss, 1984). C'est donc l'utilisation du féminin dans certains cas qui peut être abusive car elle laisse entrevoir que les hommes ne sont alors pas concernés, ce qui peut induire un stéréotype de sexe.
- 42 Pour déterminer si des stéréotypes apparaissent dans la façon de citer un métier (au féminin, au masculin ou les deux), les nombres d'occurrences des métiers cités ont été codés pour chaque enseignante (cf. tableau 7) selon que ceux-ci soient nommés exclusivement au masculin (M), exclusivement au féminin (F) ou au masculin et au féminin (MF).

Tableau 7 : Nombre d'occurrences selon l'utilisation du féminin ou du masculin dans l'énonciation des métiers par les enseignantes

Table 7: Number of occurrences according to the use of the feminine or masculine in the enunciation of professions by teachers

Enseignant	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total	Total théorique
Métiers nommés M et F	6	3	2	4	2	0	5	4	6	32	108
Métiers nommés M	10	12	12	12	12	12	10	10	12	102	108
Métiers nommés excl. M	4	9	10	8	10	12	5	6	6	70	108
Métiers nommés F	8	3	2	4	2	0	7	6	6	38	108
Métiers nommés excl. F	2	0	0	0	0	0	2	2	0	6	108
Stéréotypie des métiers par utilisation des termes « Monsieur/Madame »	2	2	1	0	0	1	3	0	0	9	/

- 43 Le nombre maximum d'occurrences pour la citation de métiers est théoriquement de 108 (douze métiers cités dans chacune des neuf séances). On constate que 102 occurrences (94,4%) ont été mentionnées au masculin et parmi celles-ci, 70 (64,8%) ne l'ont pas été au féminin. La mixité des métiers n'a été codée que 32 fois (29,6%). Ceci signifie que les métiers sont presque toujours cités au masculin et que la mixité n'est « contrôlée » qu'environ 3 fois sur 10 dans le discours des enseignantes.
- 44 De plus, dans l'analyse des discours des enseignantes, on constate que les mots cités au féminin sont souvent une répétition des termes formulés par les enfants. L'occurrence des mots utilisés au féminin dans le cadre d'un stéréotype construit par les enseignantes est de 6. Trois enseignantes (A, G et H) utilisent les termes au féminin dans le cadre d'une stéréotypie. Les métiers concernés sont ceux de caissier-caissière, esthéticien-esthéticienne, coiffeur-coiffeuse, infirmier-infirmière. Une partie du discours de l'enseignante G exemplifie ceci dans le tableau 8. L'enseignante H cite les métiers au féminin, mais énonce la mixité des métiers dans les interactions qui suivent (sans citer le métier au masculin), ce qui laisse penser que même si elle a l'intention de mener son activité dans le sens de l'égalité entre homme et femme, elle use dans son langage de termes stéréotypés, en utilisant soit le masculin de façon exclusive et très répétée, soit le féminin pour induire un stéréotype ou répéter les dires d'un élève. Ce constat est valable pour les autres enseignantes. D'ailleurs, lors des séances de cours, les enseignantes F et G se sont aperçues qu'elles utilisaient un stéréotype au moment où elles citaient un nom de métier.

Tableau 8 : Discours de l'enseignante G
 Table 8 : Speech by Teacher G

L'enseignant G dit : « Avec ce qu'elle a dans la poche, ça pourrait être une infirmière ? Ha ! Ça pourrait être une coiffeuse ou ? Ou quoi encore ? Tout à l'heure qu'est-ce que j'ai dit ? Une ? Une esthéticienne. Soit coiffeuse, soit esthéticienne. Fille ou garçon ? ».
Un enfant dit : « Maquilleuse ».
L'enseignant dit « Maquilleuse (en confirmant de la tête) ou esthéticienne... Mais maquilleuse c'est bien aussi ».

- 45 Outre le fait de féminiser ou masculiniser les noms de métiers, l'emploi des termes « monsieur » ou « madame » est ressorti des discours des enseignantes. Nous avons relevé plusieurs stéréotypes à partir de ces termes et leur occurrence d'apparition est reprise dans la dernière ligne du tableau 7 (nous mentionnons le nombre d'occurrences uniquement dans le cas d'un stéréotype).
- 46 L'enseignante G a proposé à plusieurs reprises des contre-stéréotypes (23 comportements de déconstruction codés) dans son discours et a conclu l'activité dans le sens de l'égalité des sexes liée aux métiers. Elle a cependant aussi utilisé trois fois les termes « monsieur/madame » comme des stéréotypes. L'enseignante H qui a utilisé davantage de stéréotypes dans son discours (14 comportements de construction codés) a, en revanche, été la seule à citer le métier d'esthéticien au masculin en sous-entendant la mixité du métier.

- 47 Quelques exemples liés à l'utilisation des termes monsieur/madame sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9 : Discours des enseignantes A, C, F et H

Table 9 : Speeches by teachers A, C, F and H

Enseignant A : « Comment on appelle un monsieur qui répare les voitures ? »
Enseignant C : « Les messieurs qui conduisent les bateaux »
Enseignant F : « Comment s'appelle un monsieur qui déboulonne ? »
Enseignant H : Un élève prend l'habit d'esthéticien/esthéticienne. L'institutrice dit : « On l'a dit tout à l'heure. Une esthéticienne. Ou un esthéticien peut-être ? ». L'élève place l'habit sur la fille

- 48 Les enfants comme les enseignantes ont fait appel à des références aux médias dans leurs discours et sept comportements relatifs aux stéréotypes de sexe ont été codés : six comportements (trois C et trois DC) chez l'enseignante B et un comportement (C) chez l'enseignante D. Deux exemples d'utilisation des médias sont proposés dans le tableau 10.

Tableau 10 : Exemple d'utilisation des médias dans les discours des enseignantes B et D

Table 10: Example of the use of media in the speeches of teachers B and D

Enseignant B : un enfant dit que le costume de cuisinier est à mettre sur le garçon. L'enseignante dit : « A la TV, il y a des émissions où on fait de la cuisine. Comme dans Top Chef. Mais y'a des filles ! Y'a pas de filles dans les émissions ? » (<i>Faciès contrarié pour marquer une hésitation suite à un stéréotype</i>).
Enseignant D : un enfant fait référence au film d'animation <i>Ratatouille</i> (Bird, 2007) pour illustrer le métier de cuisinier et l'institutrice confirme simplement que dans le film, le petit rat est bien un cuisinier. Le terme n'est pas mentionné au féminin.

Discussion

- 49 Notre recherche consistait à savoir si les enseignant·es, par leur langage verbal et non verbal lors d'une activité centrée sur les métiers, ont tendance à déconstruire les stéréotypes de sexe présents chez l'enfant ou plutôt à les maintenir ou les développer.
- 50 De façon générale, on observe chez les enseignantes de notre échantillon une majorité de comportements de déconstruction de stéréotypes même si en moyenne, environ 40% de leurs comportements tendent à les maintenir ou les construire. Toutefois la variabilité inter-enseignantes est très forte (coef. de var. de .40 pour les comportements qui maintiennent les stéréotypes et de .80 pour ceux qui les déconstruisent). D'ailleurs, sur les neuf enseignantes, une ne met en place que des comportements de maintien alors que deux autres ont une très large majorité de comportements de déconstruction (plus de 80% de leurs comportements). Dans notre recherche, nous ne pouvons expliquer cette hétérogénéité des comportements puisque les variables nominales

contrôlées, telles que l'âge, l'ancienneté dans la profession et encore l'école d'appartenance ne permettent pas de différencier les comportements des enseignantes (cf. limites de la recherche).

- 51 Si ces résultats ne permettent pas de généraliser quant à un type d'attitude particulier chez l'enseignant·e, on constate néanmoins que la prise en compte et le traitement des stéréotypes de sexe sont tributaires de son bon vouloir et de l'attention qu'il·elle y porte.
- 52 D'ailleurs, des stéréotypes de langage apparaissent lors des discours des enseignantes qui citent majoritairement les métiers au masculin (plus de 90% des métiers ont au moins été cités au masculin). L'utilisation des deux genres pour qualifier les professions est apparue dans environ un tiers des cas. De plus, lorsque les métiers sont cités au genre féminin, on note une utilisation stéréotypée de son emploi : par exemple, la caissière ou l'esthéticienne ne voient pas leur homologue au genre masculin cité.
- 53 Un autre type de stéréotype de langage est également apparu : l'utilisation des termes *monsieur* et *madame* pour identifier le caractère sexué des métiers (par exemple : *qui est le monsieur qui répare les voitures ?*). L'attention portée par l'enseignant·e quant aux stéréotypes de sexe peut en effet être questionnée lors de l'utilisation de ces termes, car nous avons relevé le cas d'une enseignante qui, bien qu'ayant eu majoritairement un discours de déconstruction de stéréotypes, en a construit par leur biais. L'utilisation des médias a également engendré des stéréotypes durant les séances de cours.
- 54 En fait, on peut identifier trois types de relation entre les comportements constructeurs de stéréotypes et les comportements déconstructeurs. Comme cela est proposé dans la figure 4, on peut délimiter trois groupes d'enseignantes : celles qui mettent en place (1) majoritairement des comportements de maintien de stéréotypes, (2) majoritairement des comportements de déconstruction de stéréotypes et (3) dans une proportion semblable ces deux comportements.
- 55 Ce type de résultat pourrait être intéressant pour la formation initiale des enseignant·es. En effet, l'analyse des situations de classe et la mise en avant de la répartition des types de discours stéréotypés pourraient être un outil de diagnostic et de formation : par exemple, si l'on constate qu'une enseignante déconstruit des stéréotypes, le·la formateur·trice peut l'encourager à développer cette modalité et dans le cas contraire, lui signaler et lui proposer d'y porter une attention particulière. Se centrer sur le discours, *in situ*, de l'enseignant·e nous paraît également intéressant, car, d'une part, on a constaté l'émergence de propos stéréotypés particuliers (via l'emploi des termes *madame* et *monsieur*) dont l'intention était plutôt de mettre en avant la mixité au sein des professions, et d'autre part, les recherches (Altet, Bressoux, Bru, & Lambert-Leconte, 1996 ; Canzittu, 2011) montrent que les interactions sont entre 60% et 80% du temps à l'initiative de l'enseignant·e. Son discours est donc majoritaire pendant les séances d'enseignement-apprentissage et constitue ce qu'on pourrait qualifier de *seule voix d'autorité* (au sens large du terme) en classe.
- 56 Ce résultat pourrait d'autant être intéressant quand on le rapproche des recherches de Le Prévost (2009) qui mettent en avant que les enseignant·es estiment que (1) discuter des questions de différenciation sexuée avec les élèves pourrait avoir un effet non bénéfique pour leur apprentissage et (2) parler des inégalités de sexe à l'école n'est pas nécessaire étant donné qu'ils ne font pas de différences entre les filles et les garçons. On constate donc une différence entre le discours de l'enseignant·e, porteur·e, dans ce

dernier cas, d'une certaine égalité dans le traitement des deux sexes et son agir, plus ou moins marqué par les stéréotypes de sexe.

- 57 Une certaine forme non consciente de diffusion de stéréotypes de sexe apparaît ainsi dans les discours des enseignantes que nous avons codés. Celle-ci rejoint les travaux de Dafflon-Novelle (2006) qui a mis en avant le manque de neutralité des échanges enseignant·es/élèves pendant lesquels les enseignant·es, même si elles et ils ont une volonté de tendre vers une vision égalitaire de l'orientation professionnelle, utilisent des actes de langage qui ont tendance à faire ressortir ce qui leur a été imposé à eux-elles-mêmes par la société et leur éducation.
- 58 Notre étude contient un certain nombre de limites qu'il convient de souligner. Une première limite qui apparaît est liée à notre échantillon qui ne présente que des femmes enseignantes. Les contraintes de temps et la réalité du terrain ne nous ont pas permis de recruter d'hommes : ceci est particulièrement dû au fait qu'en Belgique francophone, au niveau préscolaire, le personnel enseignant est à 97% des femmes (Etnic, 2018). Notre étude ne concerne donc que l'agir de l'enseignante par rapport aux stéréotypes de sexe. Il serait certainement intéressant de comparer les actions des enseignantes avec leurs homologues hommes et d'analyser si ceux-ci ont des comportements semblables dans la transmission des stéréotypes de sexe.
- 59 Une deuxième limite de notre étude est également en lien avec notre échantillon et particulièrement avec les types de données recueillies auprès de celui-ci. Nous nous sommes limités à récolter de l'information sur le sexe, l'âge, l'ancienneté dans la profession et l'école d'exercice des enseignantes. Ces données n'ont pas permis de mettre en avant une différence particulière entre les individus. Toutefois, ce résultat n'est pas étonnant puisque la littérature scientifique tend à mettre en évidence une grande variabilité des pratiques enseignantes, celles-ci étant liées à un ensemble de variables contextualisées (Talbot, 2012). D'ailleurs, la variabilité intra-enseignante ressort comme nettement plus forte que la variabilité inter-enseignant·es dans plusieurs recherches (Bru, 1991 ; Canzittu, 2011 ; Nitsaisook & Postlethwaite, 1986 ; Talbot, 2008). Nous préconisons dès lors de plutôt analyser, non pas les caractéristiques personnelles des enseignant·es (qui restent à contrôler), mais plutôt celles de leur enseignement ainsi que les stratégies pédagogiques et didactiques mises en place en classe, comme cela est réalisé, notamment, dans les analyses liées au courant de l'enseignement efficace et de l'enseignement explicite (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010 ; Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013 ; Hattie, 2009).
- 60 Une troisième limite concerne l'analyse de la reproduction (ou non) des stéréotypes de sexe selon les métiers abordés pendant les leçons. En effet, il serait intéressant de déterminer si certains métiers induisent, peu ou prou, des stéréotypes dans les comportements des enseignant·es et si certaines de leurs caractéristiques impactent ceux-ci (métiers perçus comme manuels ou intellectuels, métiers perçus comme majoritairement exercés par des hommes ou par des femmes, prestige perçu des métiers, etc.). En corollaire, il serait pertinent d'étudier les caractéristiques de ces métiers et leur influence sur la reproduction des stéréotypes de sexe, à partir des conceptions qu'en ont les élèves [par rapport à ce point, on peut se reporter, par exemple, aux travaux de Gottfredson (1981) ou à ceux de Holland (1997)¹³].
- 61 Dans une société qui vise l'égalité homme/femme et dont les théories récentes de l'orientation ont mis en avant la nécessité de construire le plus tôt possible les compétences vocationnelles de construction personnelle et professionnelle des élèves,

les résultats de notre recherche appuient l'intérêt de faire prendre conscience aux enseignant·es, lors de leur formation initiale, de leurs actions et de leurs discours qui peuvent, même de façon non consciente ou non voulue, véhiculer des stéréotypes, notamment sexués. Ceci peut certainement trouver son sens dans le développement de leur réflexivité comme une compétence professionnelle propre (cf. par ex., Derobertmasure, 2012) ou plus directement dans leur formation à l'égalité (Léchenet, Baurens, & Collet, 2016 ; Pasquier & Richard, 2018). L'École étant souvent qualifiée de reproductrice des inégalités sociales, peut-être pouvons parier sur le fait qu'elle devienne à terme un lieu d'équité qui ne copierait plus la société, mais sur lequel la société prendrait exemple... et l'égalité de traitement des individus selon leur sexe en est certainement une des pierres fondatrices.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociale* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne, France : Éditions Érès.
- Aiken, L. R. (1997). *Assessment of adult personality*. New York, N.Y.: Springer Publishing Company.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & LambertLeconte, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase octobre 1995. *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, 70, 1-102.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, (41), 33. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andersen, P., & Vandehey, M. (2011). *Career counseling and development in a global economy*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Andreucci, C., Brandt-Pomeres, P., Chatoney, M., & Ginestí, J. (2010). L'organisation des curricula d'éducation technologique dans différents pays européens : approche comparative et impact du point de vue du genre. *Review of sciences, mathematics and ICT education*, 4(2), 63-84. <https://doi.org/10.26220/rev.139>
- Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris, France. Consulté à l'adresse <http://www.un.org/en/universal-declarationhuman-rights/>
- Barman, C. R. (1999). Students' Views About Scientists and School Science: Engaging K-8 Teachers in a National Study. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 43-54. <https://doi.org/10.1023/A:1009424713416>

- Baurens, M. (2003). *D'une mixité unisexe vers une mixité équitable : regard didactique sur l'orchestration des différences entre filles et garçons dans la classe de langue-culture*. Thèse de doctorat, Paris 3, France.
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris, France : Armand Colin.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles, France : De Boeck.
- Bird, B. (2007). *Ratatouille*. United States: Buena Vista international.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bocquillon, M. (2018). La grille « Miroir des Gestes Professionnels », un outil pour accompagner les (futurs) enseignants au regard de l'enseignement explicite. In *Journée d'étude dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, Quels modèles et quelles modalités d'accompagnement pour répondre aux besoins des enseignants ?* Mons, Belgique : Université de Mons.
- Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2018). *Guide pour analyser des pratiques de classe* (3th éd.). Mons, Belgique : Université de Mons.
- Boléguin, V., Guillon, S., & Picot, J. (2019). Le poids du genre dans l'expérience étudiante et l'accès à l'emploi. L'exemple des sortants de l'université de Strasbourg. *Éducation et Formations*, 4(99), 55-70.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, France : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdon, S., & Cleaver, A. F. (2002). Le genre et le stéréotype du diplôme lors de l'insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 677-700. <https://doi.org/10.7202/000295ar>
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Brugelles, C., Cromer, S., & Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme ? *Travail, genre et sociétés*, 21(1), 107-129. <https://doi.org/10.3917/tgs.021.0107>
- Buisson-Fenet, H. (2017). *École des filles, école des femmes : l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (Vol. 2^e éd). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Canzittu, D. (2011). *Analyse de la variabilité des pratiques enseignantes. Étude descriptive des variabilités intra-maître et inter-maîtres*. Mons, Belgique : Presses universitaires de l'Université de Mons.
- Canzittu, D. (2019a). *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Paris, France : Qui plus Est.
- Canzittu, D. (2019b). *Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle*. Thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique.

Canzittu, D., & Carosin, É. (s. d.). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXI^e siècle : rôles et fonctions de l'École dans l'orientation tout au long de la vie.

Canzittu, D., & Carosin, É. (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21^e siècle ? Vers une Approche Orientante de l'école. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (pp. 103-114). Paris, France : Éditions Qui Plus Est.

Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.

Carosin, É., & Canzittu, D. (s. d.). A reflection on career guidance skills for the 21st century in a Guidance Oriented Approach to Learning (GOAL). *Journal of Counsellogy*.

CEMEAction. (2012). *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012*. Bruxelles, Belgique.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265. <https://doi.org/10.1002/sce.3730670213>

Collet, i. (2017). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? Pour combattre les inégalités à l'école*. Paris, France : Belin.

Combaz, G., & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 129-150. <https://doi.org/10.3917/tgs.020.0129>

Conseil des Communes et Régions d'Europe. (2006). *La charte européenne pour l'égalité des femmes et des hommes dans la vie locale*. Bruxelles, Belgique.

Couppié, T., & Epiphane, D. (2009). Allongement séculaire des scolarités féminines et évolution récente de la ségrégation dans les professions : quelles relations ? *Économies et sociétés*, 30, 87-121.

Coutu, S., Provost, M. A., & Bowen, F. (2005). L'observation systémique des comportements. Une démarche structurée pour une évaluation valide. in S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 344-383). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris, France : Armand Colin.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble, France : PUG.

Danhier, J., Martin, É., Alarcon-Henriquez, A., Kaelen, R., & Jacobs, D. (2017). Une ségrégation peut en cacher une autre. La répartition des élèves entre classes à prendre au sérieux. *Revue française de pédagogie*, 199, 117-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.6109>

de Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. *Recherches & éducations*, 2, 23-43.

de Villers, J., & Desagher, C. (2011). *L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? À quoi ça sert ?* Bruxelles, Belgique.

Dehon, A., & Bocquillon, M. (2016). *Teacherstudent interaction. Observation and analysis of actual teaching practices*. Wageningen.

Dehon, A., & Canzittu, D. (2015). Évaluer les pratiques de classes : typologie et utilisation de deux logiciels de codage et d'analyse de séquences vidéographiées. In J.-G. Blais, J.-L. Gilles, & A. Tristan-Lopez (Éds.), *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication* (pp. 207-243). Genève, Suisse : Peter Lang.

- Dehon, A., & Derobertmasure, A. (2010). L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité. In *Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Dehon, A., & Derobertmasure, A. (2011). Analyser les gestes professionnels en microenseignement et les processus réflexifs en rétroaction vidéo : comment ? In *23^e colloque international de l'ADMEE Evaluation et enseignement supérieur*. Paris, France : ADME.
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Université de Mons]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/document>
- Derobertmasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Devif, J., Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Les contrestéréotypes en éducation. *Éducation et Formations*, 96, 153-170.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). Segmentations et inégalités de carrière. In C. Dubar, P. Tripier, & V. Boussard (Éds.), *Sociologie des professions* (p. 243-270). Paris, France : Armand Colin.
- Dumézil, G., & Lévi-Strauss, C. (1984). *Féminisation des titres et des fonctions*. Consulté à l'adresse <http://www.academie-francaise.fr/actualites/feminisation-des-titres-et-des-fonctions>
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>
- Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales]. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 75-109. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1242>
- Duru-Bellat, M. (2004). École de garçons et école de filles. *Ville École Intégration. Diversité*, 138, 65-72.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131-149. <https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131>
- Duru-Bellat, M. (2014). L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 85-98. <https://doi.org/10.3917/rce.015.0085>
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris, France : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris, France : Sciences Po, les presses.
- 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), 379-400. <https://doi.org/10.4000/osp.1469>
- Etnic. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement, n°13, édition 2018*. Bruxelles, Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris, France : PUF.

- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92-100. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- Ferré, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris, France : Qui plus Est.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris, France : Presses de la Renaissance.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris, France : La Dispute.
- Gadrey, J., & Gadrey, N. (2017). Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes selon leur niveau de diplôme. *La Revue de l'Ires*, 93(3), 3. <https://doi.org/10.3917/rdli.093.0003>
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), 19-45.
- Gagnon, C. (1999). Les filles au primaire : ingénieuses mais pourquoi pas ingénieuses dans l'avenir [supplément spécial]. *L'orientation*, 11(3), 18-20.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 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>
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., & Nguyen, S. (2006). Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant. *Enfance*, 58(3), 223-250. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0223>
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change in Switzerland*, 3, 1-9. <https://doi.org/10.22019/SC-2015-00005>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545-579. Consulté à l'adresse <http://files/3029/gottfredson1981.pdf>
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (2009). Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. *Moniteur belge*, 9 juillet 2009.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (2011). Indice socioéconomique des établissements scolaires de la FWB. *Moniteur belge*, 20 avril 2011.
- Gresy, B., & Philippe, G. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Paris, France.
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F., & Pombeni, M. L. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland : Structures et différences de genre. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 409-427. <https://doi.org/10.4000/osp.700>
- Guimelli, C. (1999). *La Pensée sociale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Hakim, C. (1993). Segregated and integrated occupations: A new approach to analysing social change. *European Sociological Review*, 9(3), 289-314.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- He, J. C., Kang, S. K., Tse, K., & Toh, S. M. (2019). Stereotypes at work: Occupational stereotypes predict race and gender segregation in the workforce. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103318>
- Hitchcock, D. (2017). Relevance. In D. Hitchcock (Éd.), *On Reasoning and Argument* (p. 349-369). Cham, CH: Springer international Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53562-3>
- Hoeve, Y. Ten., Jansen, G., & Roodbol, P. (2014). The nursing profession: public image, self-concept and professional identity. A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 70(2), 295-309. <https://doi.org/10.1111/jan.12177>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne, France.
- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, 2, 11-21.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Éducation et socialisation*, 32. <https://doi.org/10.4000/edso.284>
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50. <https://doi.org/10.4000/dse.1073>
- Jussim, L., Crawford, J. T., & Rubinstein, R. S. (2015). Stereotype (in)Accuracy in Perceptions of Groups and individuals. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 490-497. <https://doi.org/10.1177/0963721415605257>
- Kergoat, P. (2010). A Reflection on inequalities at the Crossroad of Education and Work. *Revue suisse de sociologie*, 36, 53-72.
- King, E. B., Mendoza, S. A., Madera, J. M., Hebl, M. R., & Knight, J. L. (2006). What's in a Name? A Multiracial investigation of the Role of Occupational Stereotypes in Selection Decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(5), 1145-1159. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00035.x>
- Koenig, A. M. (2018). Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01086>
- L'Horty, Y., & Meurs, D. (2016). Introduction. Analyser les inégalités salariales entre les hommes et les femmes dans la fonction publique avec les données du Système d'information sur les agents des services publics. *Économie et statistique*, 488(1), 89-95.
- Laure, B., & Catherine, M. (2019). Au travail, femmes et hommes, même destin ? In Fondation Copernic (Éd.), *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants* (pp. 742-751). Paris, France : La Découverte.

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

Le Prévost, M. (2009). *Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égaux ?* Bruxelles, Belgique : Université des Femmes.

Luke, C., & Redekop, F. (2014). Gottfredson's Theory of Career Circumscription and Compromise. In G. T. Eliason, T. Eliason, J. L. Samide, & J. Patrick (Éds.), *Career development across the lifespan: Counseling for community, schools, higher education, and beyond* (pp. 65-84). Charlotte, NC: IAP, information Age Publishing Inc.

Martin, L., & Gendron, A. (2004). *Méthodes statistiques appliquées à la psychologie : traitement de données avec Excel*. Trois-Rivières, Québec : SMG.

Martiny, C. (2011). La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers en orientation dans la perspective de l'approche orientante. In P. Toussaint (Éd.), *La diversité ethnoculturelle en éducation* (pp. 343-368). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mennesson, C. (2005). *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris, France : L'Harmattan. Meurs, D., & Ponthieux, S. (2005). 30. Écarts de salaire. In M. Maruani (Éd.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs* (pp. 256-264). Paris, France : La Découverte.

Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2011). Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle. In S. Octobre & R. Sirota (Éds.), *Enfance et cultures : Regards des sciences humaines et sociales*. Paris, France. Consulté à l'adresse http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf

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), 57-75. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>

Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris, France : La Dispute.

Morin-Messabel, C., & Salle, M. (2013). *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris, France : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174. <https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165>

Mosconi, N. (2016). *De la croyance à la différence des sexes*. Paris, France : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Nitsaisook, M., & Postlethwaite, T.N. (1986). Teacher effectiveness research. *Thailand International Review of Education*, 32(4), 423-438.

OCDE. (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation. Aptitudes, comportement et confiance*. Bruxelles, Belgique : OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264176980-fr>

OCDE. (2016). *PISA 2015. Résultats à la loupe*. Paris, France : OCDE Publishing.

ONU. (1979). *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*. New York, N.Y. : Organisation des Nations unies.

Palier, B. (2019). Les jeunes, les femmes et les enfants d'abord ! *L'Économie politique*, 83(3), 8-17.

- 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. *Recherches féministes*, 31(1), 141-160. <https://doi.org/10.7202/1050658ar>
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy, Québec : Septembre éditeur.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris, France : La Découverte.
- Quiesse, J.-M., Ferré, D., & Rufino, A. (2007). *L'approche orientante, une nécessité. Tome I. Oser l'approche orientante, pourquoi ?* Paris, France : Qui plus Est.
- Rey, B., Kahn, S., Defrance, A., & Carette, V. (2002). *Les cycles à l'école primaire : repérage des pratiques*. Bruxelles, Belgique.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris, France : Casterman.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sinigalia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, 35-36, 98-115. <https://doi.org/10.4000/trema.2665>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence*, 48, 137-151. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.006>
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers Des Sciences de l'éducation*, 19(1), 81-101. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1132>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives Recherches En Éducation*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris, France : EP&S Editions.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494. <https://doi.org/10.4000/osp.3388>
- West, C., Zimmerman, D. H., & Malbois, F. (2009). Faire le genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 34. <https://doi.org/10.3917/nqf.283.0034>
- Willemart, V. (2010). Ça commence au berceau. Le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée. *Cahiers de l'UF*, 6, 1-112.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris, France : L'Harmattan.

NOTES

1. La littérature anglophone distingue une information selon sa « pertinence limitée » (narrow relevance) ou sa « pertinence générale » (broad relevance) : la première relève d'un caractère plus ou moins proche de l'information par rapport à la réalité et la seconde de son caractère complet, permettant de définir de façon précise et correcte cette réalité (Hitchcock, 2017).

2. Nous entendons par stéréotype professionnel, « une attitude préconçue à l'égard d'une profession particulière, à l'égard des personnes qui exercent cette profession ou à l'égard de leur aptitude à exercer cette profession » (King, Mendoza, Madera, Hebl, & Knight, 2006, p. 1145).
3. Bujold et Gingras (2000) ont synthétisé un ensemble de recherches qui abordent cette question.
4. On peut se rapporter, notamment, aux travaux de Ferré (2005) et de Quiesse, Ferré et Rufino (2007) pour la France ; et de Canzittu (2009a), de Canzittu et Carosin (s.d) et de Canzittu et Demeuse (2017) pour la Belgique.
5. Une classe verticale regroupe des enfants d'âges différents (Rey, Kahn, Defrance, & Carette, 2002) ; dans notre cas des élèves de 2,5 à 5 ans. Les plus jeunes n'ont pas participé à l'activité.
6. L'indice socio-économique est calculé sur la base de cinq types de variables que sont le revenu par habitant, le niveau de diplôme, le taux de chômage, les activités professionnelles et le confort des logements (de Villers & Desagher, 2011). Cet indice s'échelonne de 1 à 20. Les écoles des classes 1 à 5 (socio-économiquement les moins favorisées) bénéficient d'un encadrement différencié, c'est-à-dire de moyens complémentaires (budget, périodes-professeurs...) comme stipulé dans le décret du 9 juillet 2009 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2009).
7. Bien que le métier de footballeur ne soit pas repris dans les deux outils cités (nomenclature des métiers et degré de féminisation), nous nous attendons à ce qu'il soit connoté comme masculin (Mennesson, 2005).
8. Chaque comportement, verbal ou non verbal, s'est vu attribuer une abréviation afin de faciliter l'écriture des résultats. Par exemple, le comportement verbal « confirme une idée stéréotypée » est défini par l'abréviation V1 (cf. tableau 1).
9. La lettre C représente un comportement qui construit ou maintient un stéréotype sexué et la lettre DC un comportement qui déconstruit ce type de stéréotype.
10. Une explication détaillée de l'utilisation du logiciel est proposée par Dehon et Canzittu (2015).
11. Le coefficient de variation se calcule comme le rapport entre l'écart-type et la moyenne. Les nombres d'occurrences des comportements selon leur caractère constructeur ou déconstructeur de stéréotype sont présentés dans le tableau 5. Sont calculés également la moyenne et l'écart-type.
12. Les nombres d'occurrences des types de comportements C et DC ont été sommés et transformés en pourcentages. (Pour simplifier)
13. Une étude des intérêts professionnels des individus selon les différences de genre et basée sur le modèle de Holland a, par exemple, été menée par Guglielmi, Fraccaroli et Pombeni (2004).

RÉSUMÉS

Cette étude examine la pratique des enseignantes de l'enseignement préscolaire à partir d'une analyse descriptive de leurs comportements verbaux et non verbaux. L'objectif est de déterminer si les comportements de ces enseignantes induisent ou non des stéréotypes de sexe auprès des élèves. Les données proviennent de l'observation *in situ* de neuf séances de cours d'environ 30 minutes, dans des écoles belges francophones. Les résultats indiquent que, généralement, les enseignantes tendent à déconstruire les stéréotypes, mais une analyse plus détaillée montre une variation très importante des comportements selon les individus. Cette différence marquée selon l'enseignante observée pose question quant au caractère inconscient de la transmission des

stéréotypes de sexe et à l'intérêt de former les enseignant·es aux problématiques d'inégalité entre sexes, tant au niveau des intentions pédagogiques qu'en ce qui concerne leur mise en place effective.

This study examines the practice of pre-school teachers based on a descriptive analysis of their verbal and non-verbal behaviours. The objective is to determine whether or not the behaviour of these teachers induces sex stereotypes among students. The data come from the observation of 9 class sessions of about 30 minutes, in French-speaking Belgian schools. The results indicate that, generally, teachers tend to deconstruct stereotypes, but a more detailed analysis shows a very significant variation in behaviour between individuals. This observed difference raises questions about the unconscious nature of the transmission of sex stereotypes and the importance of training teachers in sex inequality issues, both in terms of pedagogical intentions and in terms of their effective implementation.

INDEX

Keywords : gender, sex stereotypes, pre-school education, occupation, profession, school guidance

Mots-clés : genre, stéréotypes de sexe, enseignement préscolaire, métier, profession, orientation scolaire

AUTEURS

DAMIEN CANZITTU

Docteur en Psychologie et Sciences de l'Éducation, Assistant de recherche Université de Mons (UMONS), Belgique

Thèmes de recherche : orientation scolaire et professionnelle.

Damien.canzittu@umons.ac.be

EVELYNE WIELS

Master en Psychologie et Sciences de l'Éducation, Enseignante, Athénée Royal Pierre Paulus, Châtelet, Belgique

Thèmes de recherche : orientation scolaire et professionnelle.

evelyne.wiels@skynet.be