

Tables des matières

Page de garde	1
Remerciements, informations et langage épique.....	2
Résumé	3
Table des matières	4
1) Introduction.....	6
2) Problématique : les stéréotypes dans la société.....	7
2.1 Présentation du phénomène étudié	7
2.2 Importance de ce phénomène	7
2.3 Contexte historique et social	8
2.4 Etat des savoirs sur le sujet	10
2.4.1 Impact du système hétéronormé en milieu scolaire	10
2.4.2 L'importance des stéréotypes et leurs limites	11
2.5 Orientation disciplinaire.....	11
3) Cadre conceptuel.....	12
3.1 Le genre	12
3.1.1 Le sexe et le genre	12
3.1.2 Différences entre le sexe et le genre	13
3.1.3 L'identité de genre	13
3.1.4 Le modèle cognitivo-développemental de Kohlberg	13
3.1.5 Les rôles et rapports sociaux de sexe	14
3.2 La sexualité	14
3.2.1 L'orientation sexuelle.....	15
3.2.2 L'identité sexuelle	15
3.2.3 L'enfant et la sexualité	16
3.3 La discrimination.....	16
3.3.1 Les stéréotypes	17
3.3.2 Les préjugés.....	18
3.3.3 L'hétérosexisme	18
3.3.4 L'homophobie.....	18
3.4 L'école	19
3.4.1 L'engagement du système éducatif suisse	19
3.4.2 L'engagement des enseignants romands	20
3.4.3 Impact de l'homophobie à l'école.....	21
4) Questionnement	22
5) Dispositif méthodologique.....	23
5.1 Contexte de la recherche.....	23
5.2 Considérations éthiques	23
5.3 Objectifs et méthode de la recherche.....	23

5.4 Échantillon	24
5.5 Outil méthodologique	25
5.5.1 Images	25
5.5.2 Situations à analyser	25
5.6 Grille d'analyse	25
6) Analyse des données	27
6.1 Activité avec les images.....	27
6.1.1 Synthèse de la sélection d'images.....	29
6.2 Activité sur les différentes situations	30
6.1.2 Synthèse des différentes situations	31
7) Interprétation des données	32
7.1 La « dérangeante » nudité féminine.....	32
7.2 L'apparence trompeuse	33
7.3 L'habillement et la coiffure	35
7.4 Le métier.....	36
7.5 Synthèse de notre interprétation	37
7.6 Retour sur les hypothèses de travail	38
7.6.1 Première hypothèse de travail	38
7.6.2 Deuxième hypothèse de travail	38
7.7 Retour sur la question de recherche	39
8) Conclusion	40
9) Distance critique.....	41
9.1 Les apports positifs	41
9.2 Limites du travail.....	41
9.3 Prolongements possibles	42
10) Bibliographie.....	43
11) Liste des annexes.....	45
12) Attestation d'authenticité.....	55

1) Introduction

Nos expériences durant les stages ainsi que durant notre propre scolarité nous ont dressé le portrait d'une école plutôt fermée et très rigide concernant les barrières entre les genres. Ceci nous a été confirmé par la lecture des écrits de Mercader et Carbonne (2014) quant aux rapports sociaux de sexes. Malgré les interventions des institutions partenaires dans les différents centres scolaires pour thématiser les sujets de prévention sexuelle, l'école, comme le système social, reste plutôt hétéronormée.

Un cours dans le cadre de notre formation qui nous a particulièrement touché est le thème sur le développement de l'enfant. La professeure responsable du module, qui nous poussait à adopter une position critique et éclairée, a toujours été soucieuse de nous sensibiliser à la réalité du terrain, à la lumière des écrits de Tourette et Guidetti (2008). En effet, elle mettait bien en évidence les stéréotypes qui, souvent de manière bien rigide, avaient des conséquences sur le développement du concept de genre chez l'enfant. Ayant déjà effectué un travail sur les discriminations et le militantisme dans le cadre du diplôme de maturité, nous nous sommes demandé si ces stéréotypes de genre pouvaient engendrer des discriminations à l'école malgré le travail des institutions en faveur de la tolérance et de la diversité. Et si c'est le cas, quels sont ces stéréotypes ?

Si nous avançons l'hypothèse que les discriminations générées par des stéréotypes de genre soient fondées uniquement sur des critères apparents ou observables, l'intention de notre mémoire est de rendre attentif les enseignants en vue de lutter contre ces phénomènes de manière consciente et adaptée. De ce fait, nous voulons faire état de cette réalité du terrain pour donner, aux enseignants qui rencontreraient ce genre de situations dans un contexte scolaire, quelques pistes de pratiques réfléchies et éclairées dans un but d'évolution professionnelle et de gestion de ce phénomène très présent dans la réalité de l'école.

Un des objectifs de notre travail de recherche est aussi de sensibiliser tout lecteur potentiel aux conséquences que peuvent impliquer les stéréotypes de genre dans un climat de classe. Nous sommes tous directement concernés : la famille et leurs valeurs sous-jacentes, l'école et leurs objectifs réflexifs ainsi que l'influence des médias, comme nous le précisons par la suite. Corollairement, notre mémoire est lié à des objectifs plus transversaux de l'école : la démarche réflexive, pour ce qui concerne le développement de l'esprit critique, et le domaine santé et bien-être, pour ce qui concerne l'égalité et la tolérance. De ce point de vue, notre recherche va plutôt s'inscrire dans le champ de la sociologie.

Sous un angle plutôt pratique, nous pouvons espérer que notre travail de recherche pourra mieux sensibiliser les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, sur les dangers des stéréotypes de genre au sein d'une classe. Ainsi, ils pourront prendre conscience de ce phénomène qui guette la réalité quotidienne de la profession afin de les encourager à y être attentif pour mieux adapter leurs réactions face à ce phénomène.

Pour ce faire, nous allons nous renseigner du côté des recherches concernant ce sujet dans notre première partie, la problématique. Puis, nous allons mettre en évidence quels aspects influencent l'enfant dans son développement ainsi que le rôle et les interventions de l'école concernant ces thématiques ; ceci sera développé dans notre partie théorique, intitulée cadre conceptuel. Finalement, dans notre partie empirique, la méthodologie et l'analyse des données, notre but sera d'évaluer quels stéréotypes ont une réelle implication dans les relations discriminatoires. Notre souhait est que l'école soit un agent de lutte contre les stéréotypes, et non un agent de perpétuation de ceux-ci.

2) Problématique : les stéréotypes dans la société

2.1 Présentation du phénomène étudié

Notre travail va porter sur l'influence des stéréotypes de genre sur les discriminations entre les élèves du second cycle. En effet, il nous a été possible d'observer ce genre de phénomène durant les stages, et par l'expérience que nous avons vécue en tant qu'élève au cycle d'orientation et au collège.

Les stéréotypes étant issus de représentations sociales qui, elles-mêmes, sont des construits sociaux, sont différents en fonction des cultures et de l'éducation qui nous ont été transmises. Nous pouvons constater, à la lumière des écrits de Daréoux (2007), que les divers stéréotypes, notamment ceux concernant le genre, construisent un cadre de représentations pour l'enfant et que celles-ci sont importantes pour « délimiter » la sphère environnementale. Or, il semble qu'il y ait un paradoxe. En effet, un des buts de l'éducation serait d'inciter les enfants à adopter une position critique, alors que Daréoux mentionne que les stéréotypes sont, de prime abord, importants pour l'enfant. Il faudrait donc procéder à une construction de normes genrées pour ensuite les déconstruire et adopter un recul plus critique et éclairé. Ainsi, pour avoir une représentation critique de son environnement, il serait nécessaire de passer par une compréhension délimitée par des barrières fixes afin de mieux les remettre en question de manière critique.

En outre, ceci atteste l'importance de la sensibilisation aux limites des stéréotypes de genre dans le cadre scolaire. Il est donc nécessaire, pour le corps enseignant, de rester vigilant et sensible à tous ces éléments au sein de la classe en vue de mieux sensibiliser les élèves à ces thématiques.

2.2 Importance de ce phénomène

Les récentes études dans le domaine montrent que le taux de suicidalité est bien plus élevé et les troubles mentaux bien plus fréquents chez les personnes s'identifiant comme non-conformes aux normes de genre et de sexualité. Selon Häusermann (2014), la plupart de ces troubles ont leurs origines durant l'enfance ou durant l'adolescence. Nous pouvons également remarquer qu'1/3 des jeunes homosexuels, bisexuels ou transgenres commettent une tentative de suicide contre 1 individu hétérosexuel sur 34.

Nous pouvons donc constater les liens entre l'apparition des divers symptômes d'anxiété, de dépression et d'idées suicidaires avec la première prise de conscience de sa sexualité ou de son identité de genre, vers 12 ans, et la première annonce à son entourage (coming out) qui en moyenne s'effectue vers 17 ans. En effet, les premiers signes d'anxiété apparaissent vers 10 ans, les premiers symptômes liés à la dépression vers 16 ans et la plupart des tentatives de suicide sont commises avant l'âge de 20 ans (Häusermann, 2014).

Il convient également de noter que l'expérience personnelle de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle ne relève pas d'un choix individuel. Ainsi, un enfant qui s'identifiera comme homosexuel, bisexuel, transgenre ou intersexe se rend compte de sa différence mais n'a pas les mots ou ne sait pas décrire ce qu'il ressent. De ce fait, ces enfants grandissent avec la sensation de ne pas être comme les autres et que ses sentiments ne sont pas conformes aux attentes de sa famille. C'est pourquoi ces troubles anxieux sont souvent issus de deux sources principales de stress : l'appartenance à une minorité sexuelle discriminée et l'abandon d'un statut social « supérieur » pour un statut social dévalorisé et stigmatisé, ce qui signifierait de passer du côté du « sexe faible » pour la population masculine (Häusermann, 2014).

L'appartenance à une communauté stigmatisée et l'abandon d'un statut social perçu comme « supérieur » engendrent un certain désespoir et une certaine anxiété quant à la réaction de l'entourage proche. En effet, cette orientation sexuelle ou cette identité de genre sont souvent considérées comme non-conformes aux attentes et aux normes préalables de la société. Par conséquent, une réaction qui tend vers le rejet et la non-acceptation peuvent générer des symptômes de dépression, voire des idées suicidaires du fait de ce nouveau statut difficile à assumer. Il en est de même pour ce qui concerne les relations interpersonnelles. En effet, une rupture amoureuse ou le deuil de certaines amitiés peuvent facilement fragiliser une personne en voie d'acceptation de son identité, si celle-ci est, de plus, vulnérable en raison de ces circonstances.

En conséquence, il est nécessaire que ces thématiques soient abordées de manière éclairée et bienveillante par les enseignants. La sensibilisation est, en effet, un facteur clé de résilience pour les enfants concernés par cette problématique.

2.3 Contexte historique et social

Le premier écrit fondateur qui ouvre la porte à l'étude du « genre » est l'essai existentialiste *Le deuxième sexe* (1949) de Simone de Beauvoir (Collet & Dayer, 2014). En effet, elle considérait, en ce qui concerne la gent féminine, que les femmes ne naissent pas femme, mais le deviennent. Dès le début des années 1970, nous pouvons remarquer un engouement notoire pour ce modèle, abordant les idées « de la contraception, de l'avortement ou encore de l'égalité des sexes dans le travail » (Martel, 2005, p.64). En questionnant donc la place et les droits des femmes dans la société, de Beauvoir essaie de donner une nouvelle définition de la femme qui, selon elle, n'a toujours été « définie que par rapport à l'homme » (Martel, p.68).

De même, historiquement, les femmes homosexuelles ont été gommées de la réalité, tout comme des révoltes féminines « en étant incluses comme des versions femelles de l'homosexualité masculine » (Eribon, 2003, p. 191). La reine Victoria d'Angleterre avait déclaré en 1885 à propos des amours saphiques : « It can't exist (cela ne peut exister) » (Eribon, p. 33), assignant un statut inexistant aux amours saphiques pendant longtemps. De par leur mode de vie indépendant, elles intriguent et questionnent les catégories homme et femme, car elles ne répondent pas à certains critères de féminité, tels que la maternité. C'est pourquoi le masque de l'hétérosexualité au sein des courants féministes a été un moyen de prouver la légitimité de leurs actions en s'affirmant d'abord en tant que femmes, puis en tant que lesbiennes. Si leur mouvement avait été uniquement assimilé au militantisme lesbien, elles auraient été délégitimées en tant que femmes et délégitimées dans leur lutte pour le droit des femmes vu qu'elles ne rentrent pas dans les normes sociétales (Clair, 2013).

L'homosexualité féminine sera ainsi considérée par beaucoup comme scandaleuse en tant que mode de vie, car « la sexualité entre femmes est considérée souvent comme secondaire et utilisée de manière réductrice dans la pornographie où elle devient objet de voyeurisme pour les hommes hétérosexuels » (Tin, 2003, p.262). Ceci les entraîne dans une boucle réflexive entre honte et déni, ne pouvant pas vivre leur situation de manière naturelle.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le masque de l'hétérosexualité au sein des courants féministes a été un moyen de prouver la légitimité de ces actions. Par conséquent, l'idéologie féministe faisait en sorte de séparer genre et sexualité, comme le mentionne Delphy (2001, p.44, *cité par* Clair, 2013, p.97) :

Le regard ne peut tout embrasser d'un objet du sens commun qu'au risque de mal l'étreindre : de le laisser retomber dans les tautologies du naturalisme. [...] J'ai choisi au départ de m'intéresser à d'autres éléments, et surtout de ne pas tout mélanger, de ne pas inclure forcément la sexualité comme l'idéologie du genre nous pousse à le faire.

Ainsi, ce serait le système qui organise les rapports sociaux de sexe qui produirait « un amalgame entre "sexe, personnalité, sexualité, procréation" » (Clair, 2013, p. 97). En conséquence, la théorisation du genre au travers de la sexualité engendrerait un piège de nature politique, car cela « cautionnerait l'argument de la nature, à l'encontre du projet féministe » (Clair, p.97) stipulant qu'un rapport sexuel est naturel uniquement entre un homme et une femme. Toutefois, un rapport sexuel reste un acte naturel, en soi, et ce entre deux individus quelles qu'en soient leurs caractéristiques.

En effet, toute tentative de libération des femmes sera considérée comme illégitime si l'initiative est entreprise par des femmes homosexuelles. Si les lesbiennes sont donc reléguées au rang de non-femmes, leur affirmation aurait ainsi discrédité et décrédibilisé l'ensemble de leurs revendications (Clair, 2013). C'est pourquoi les lesbiennes ont d'abord dû prendre la parole en tant que femmes, car toute femme était encore privée de parole publique, puis en tant que femmes homosexuelles en défiant les lois d'une nouvelle féminité contre la norme, alors que l'homosexualité était réprimée.

Hocquenghem¹ soutenait aussi que les militantes féministes auraient inspiré et montré la voie aux militants homosexuels. En effet, tous deux prônent une dénonciation des rôles sexuels et une libération du désir dans le but « d'analyser, de dénoncer, de subvertir, et à terme de détruire l'ensemble des systèmes de contrainte, de domination et de pouvoir entre sexes : le patriarcat, et notamment la domination sexuelle » (Tin, 2003, p. 172). Selon Clair (2013), les mouvements sociaux qui ont initié l'étude du genre se sont forgés au moyen de revendications concernant les inégalités de traitement au niveau économique ou les oppressions sexuelles. Toutefois, si nous repensons à l'amalgame genre-sexe-sexualité, nous remarquons que la sexualité devient problématique, car « comme institution participant à fabriquer la hiérarchie entre les groupes de sexe » (Clair, p.102), la sexualité remettrait en cause l'enjeu du genre.

De ce fait, l'entrée de la sexualité dans l'étude du genre a remis en cause l'aspect naturel de l'hétérosexualité, et donc de l'hétéronormativité, en tant que modèle social, bien que les orientations sexuelles et identités de genre non-conformes aux normes fussent tout autant remises en question. Étant donné que le statut de la femme est remis en question, celui de l'homme est aussi questionné, faisant d'eux des objets d'étude nous forçant à reconsidérer les modèles en vigueur.

En effet, une fois le rapprochement entre sexualité et genre opéré, d'innombrables effets lexicaux sont activés. Par exemple, l'utilisation des termes « féminin » et « masculin » pour concevoir les diverses caractéristiques selon le groupe de sexe perd de sa pertinence (Clair, 2013), ce qui a pour effet de « déconstruire l'évidence que chacun serait fait d'un seul bloc dans lequel genre, sexe et désir coïncident » (Clair, p.108). De ce fait, cela nous ramènerait à distinguer sexe biologique (différences physiques et biologiques entre hommes et femmes) ainsi que genre socioculturel (classification sociale et culturelle

¹ Essayiste, romancier et militant homosexuel français né en 1946 et mort du sida en 1988

entre hommes et femmes), ce qui met en opposition l'argument de la nature à celui de la culture.

De même, Clair (2013) souligne que le but de différencier et à la fois d'articuler genre et sexualité est de montrer comment s'entrelacent les effets issus de la sexualité (expériences sexuelles, institutions hétérosexuelles et identité sexuelle) et les effets issus du genre (groupe social des hommes et groupe social des femmes). Ainsi, une remise en question de la sexualité privilégiée a ouvert le débat quant aux diverses minorités sexuelles (homosexualité, bisexualité, transgenre et intersexe) et quant à l'opposition entre nature et culture.

2.4 État des savoirs sur le sujet

2.4.1 Impact du système hétéronormé en milieu scolaire

Nombre de travaux ont été effectués sur la question du genre, des stéréotypes et de l'homophobie. Comme l'ont montré Mercader et Carbonne (2014), les recherches sur les violences en milieux scolaires dépeignent un milieu rude et affligeant, et ce encore davantage lorsque ce phénomène est analysé sous la loupe du genre. En effet, le milieu scolaire est « marqué par la menace de viol, le harcèlement sexuel, le clivage des femmes et la contrainte à être "un vrai homme" pour les garçons » (Mercader & Carbonne, p. 148). De ce fait, nous pouvons noter une dominance du conformisme et de l'influence du regard de l'autre. L'anticonformisme est donc synonyme de mort sociale, et ce spécifiquement pour les individus qui ne rentreraient pas forcément dans les catégories véhiculées par le système binaire hétéronormé. C'est pourquoi les individus en situation de non-conformité de genre ou d'orientations sexuelles sont marginalisés et parfois victimes de violences, car, selon les normes, un homme doit être viril et aimer les femmes, une femme doit être féminine et sensuelle et aimer les hommes. De même, un contrôle asymétrique des attitudes de chacun y est exercé (Mercader & Carbonne, p. 148) :

- Un contrôle de la part des adultes et de la part des garçons en ce qui concerne la virilité des garçons et la « bonne féminité » de la gent féminine.
- Un contrôle des filles en ce qui concerne la « bonne féminité » des autres filles, mais du moins pas sur les normes de virilité concernant les garçons.

Le système est apparemment fondé sur une dominance masculine du contrôle général du bon respect des normes. Nous pourrions, ainsi, comprendre les raisons qui font que les stéréotypes « œuvrent en faveur du masculin et en défaveur du féminin dans la mesure où ils ne reflètent pas les avancées de la société du côté féminin alors qu'ils l'intègrent, et par là même, le promeuvent du côté masculin » (Daréoux, 2007, p.94). Ainsi, la plupart des stéréotypes véhiculent des images dévalorisantes et restrictives l'un à l'autre sexe, ce qui contribue au maintien des deux sexes dans un système hiérarchisé.

Mercader et Carbonne (2014) ont montré qu'il était tout de même possible que des élèves réussissent « à se fabriquer des interstices, des espaces infimes de liberté où exprimer leur désir et où assumer une identité plus personnelle » (p.148). En revanche, la compréhension de ces interstices permettrait une meilleure approche préventive et un traitement plus sérieux des violences sexistes, homophobes et transphobes dans les milieux scolaires.

2.4.2 L'importance des stéréotypes et leurs limites

Les propositions stéréotypées sont sous-jacentes et inhérentes à la vie quotidienne. Qu'elles apparaissent dans la littérature jeunesse, à travers les jouets ou les médias, cela va constituer « une toile de fond qui va fournir un matériel à l'enfant pour appréhender le monde, construire sa représentation de qui il est, qui sont les autres, quels sont son cadre de vie et sa marge de manœuvre dans ce contexte-là » (Daréoux, 2007, p.93). Mais comme le relève bien Daréoux, si les stéréotypes sont un « résumé » simplifié de la société, ils n'attestent pas l'évolution de celle-ci. De même, si ces représentations simplifiées sont importantes pour le développement de l'enfant, il demeure nécessaire de s'en distancier pour adopter un recul critique dans le but d'avoir une représentation moins clivée du monde.

Nous devons rappeler que le but dans l'éducation serait d'inciter les enfants à adopter une position critique, bien que nous ayons remarqué que les stéréotypes sont, dans un premier temps, importants pour l'enfant.

Dans le plan d'études romand (2010), nous pouvons noter également diverses instructions concernant la favorisation de l'esprit critique dans le cadre scolaire. Les visées prioritaires de la *rubrique formation* générale (FG) consistent notamment à « prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne ». Il en est de même pour la rubrique *capacités transversales*, et plus spécifiquement la démarche réflexive : « la capacité à développer une démarche réflexive permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique. »

Nous pouvons en déduire qu'il faudrait procéder à une construction de normes genrées pour ensuite les déconstruire. Ainsi, pour avoir une représentation critique de son environnement, il serait nécessaire de passer par une compréhension délimitée par des barrières fixes pour ensuite les remettre en question.

2.5 Orientation disciplinaire

Nous constatons, à la lumière de nos lectures, qu'il y a du mouvement en ce qui concerne la lutte contre les discriminations, les stéréotypes et les préjugés, bien que certains clichés persistent encore dans le cadre scolaire et social.

De même, la lutte contre les préjugés et les idées préconçues n'est jamais acquise, c'est un combat qui nous rappelle que personne n'y échappe et qu'un rien peut réactiver les sources de ces discriminations.

Ainsi, notre travail de recherche s'inscrira plutôt dans une perspective de sociologie du genre et de l'éducation, car cela nous permet de prendre du recul et d'adopter un regard critique et global sur un phénomène de société.

3) Cadre conceptuel

Le but de notre recherche est de montrer dans quelles mesures l'influence des stéréotypes a un impact sur les relations entre les élèves du second cycle. De ce fait, cela nous aidera à sensibiliser les enseignants aux thématiques sur le genre et sur la lutte contre les discriminations en milieu scolaire.

Selon Quivy et Campenhoudt (2006), l'étape du cadre conceptuel doit mettre en évidence des aspects fondés sur la réalité.

La construction des concepts constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. À cet effet, elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée, mais seulement ce qui en exprime l'essentiel du point de vue du chercheur. (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 138)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre étude s'inscrit dans une perspective sociologique et tente d'analyser un phénomène social : les discriminations quant à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle. C'est pourquoi nous allons tenter de comprendre dans quelles mesures les stéréotypes de genre peuvent influencer les discriminations dans un collectif d'individus.

3.1 Le genre

C'est dans les années 1950 en Amérique du Nord que la distinction entre sexe biologique (différences biologiques et anatomiques entre hommes et femmes) et genre socioculturel (référence à la culture et à la classification sociale et culturelle entre hommes et femmes) a commencé à être utilisée, notamment avec l'apparition du terme anglais « gender ».

Nous pourrions définir le genre comme étant le sexe social, la différence des sexes construites socialement et culturellement (Oakley Ann, *cité par* Thébaud, 2005). Quelques années plus tard, Marro (2012) définit le genre comme un ensemble de rapports sociaux et de normes de sexe fondés sur les différences entre les sexes pouvant être hiérarchisantes et productrices d'inégalités. Cet aspect nous montre donc que la différenciation des sexes dans la société peut impliquer certaines inégalités, voire des discriminations entre hommes et femmes.

3.1.1 Le sexe et le genre

Le sexe est, selon le dictionnaire *Hachette Encyclopédique* (2001), défini comme « l'ensemble des caractéristiques physiques qui permettent de différencier le mâle et la femelle, l'homme et la femme ». Nous constatons dans cette définition que seul l'aspect biologique est mis en avant, comme les caractéristiques fondamentales qui constituent et distinguent un mâle et une femelle.

Les hommes	Les femmes
Sont pourvus d'un pénis et de testicules.	Ne sont pas pourvues de pénis et de testicules.
Ne sont pas pourvus d'un utérus.	Sont pourvues d'un utérus.
N'ont pas la poitrine développée.	Ont la poitrine développée.
Ne peuvent pas concevoir, porter et donner naissance à un enfant.	Peuvent concevoir, porter et donner naissance à un enfant.

Tableau 1: caractéristiques biologiques du sexe (adapté de : Organisation Internationale de la francophonie (OIF), 2003 cité par Elsig, 2008)

Dans la période de l'après-guerre, le terme de genre est utilisé pour exprimer « le fait psychologique par lequel un sujet se sent femme ou homme et se comporte comme tel » (Money, 1978, *cité par* Mercader, 2005, p. 13). Ainsi, l'identité sexuée d'un individu ne dépend plus uniquement du sexe biologique assigné à la naissance.

3.1.2 Différences entre le concept de genre et le sexe biologique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le genre fait référence au sexe socialement construit en fonction des normes en vigueur (Oakley Ann, *cité par* Thébaud, 2005), alors que le sexe biologique ne fait référence qu'au sexe assigné à la naissance distinguant uniquement les individus mâles des individus femelles.

Genre	Sexe
Social et construit	Biologique
Acquis	Inné
Relatif et dépendant des sociétés	Universel et absolu
Changeant et dynamique	Immuable et statique

Tableau 2: résumé des différences « genre et sexe » (adapté de Organisation internationale de la francophonie (OIF), 2003 cité par Elsig, 2008)

3.1.3 L'identité de genre

L'identité de genre, aussi appelée identité sexuée. Elle est définie comme « l'expérience intime et personnelle de son genre correspondant ou non au sexe assigné à la naissance, y compris la conscience personnelle du corps [...] et d'autres expressions du genre, y compris l'habillement, le discours et les manières de se conduire » (Zermatten, 2014, p.17).

Outre une certaine articulation entre les aspects biologiques, psychologiques et culturels du genre, nous remarquons dans cette explication qu'il s'agit d'une construction psychique et sociale ayant une dimension autant objective que subjective. D'une part objective, si nous nous focalisons sur le sexe assigné à l'individu à sa naissance ainsi que sur les rôles de sexe auxquels les normes nous incitent à nous conformer. D'une autre part subjective, si nous nous focalisons sur le sentiment intime d'appartenance à un sexe et sur le fait d'être masculin, féminin ou autre selon des caractéristiques culturelles (Le Maner-Idrissi, 1997).

3.1.4 Le modèle cognitivo-développemental de Kohlberg

Kohlberg (1966, cité par Zaouche-gaudron & Rouiller, 2002) a identifié un modèle d'intégration et de construction du concept de genre en trois stades particuliers. Cette approche se caractérise par le nom de modèle cognitivo-développemental.

La première étape, située autour des 2 ans, est le stade de l'identité de genre. Elle consiste en la capacité d'identifier correctement son propre genre et celui des autres en fonction des diverses caractéristiques socioculturelles et physiques, des signes conventionnels (coiffure et vêtements), des objets (jouets, accessoires...) ou des diverses attitudes et expressions (manières, démarches, mimiques...).

La deuxième étape, située autour des 3-4 ans, est le stade de la stabilité de genre. Elle consiste à comprendre que le genre est une donnée permanente au-delà du temps, mais instable selon les situations. Ainsi, cela signifie que les enfants peuvent penser qu'il est possible de changer de genre en fonction de nos diverses attitudes ou de notre apparence.

La troisième et dernière étape, située autour des 5-7 ans, est le stade de la constance du genre. Elle consiste à comprendre que le genre est stable dans le temps et selon les situations.

En outre, « les enfants construisent, avant tout, des concepts relatifs aux caractéristiques de chacun des sexes, tout en élaborant une conception de leur propre identité » (Zaouche-gaudron & Rouiller, 2002, p.4). Nous comprenons donc que le processus de catégorisation est essentiel et inhérent à ce modèle d'approche, ce qui signifie que les enfants vont, par rapport à toutes ces informations relatives aux différents sexes, « sélectionner les conduites qu'ils savent appropriées à leur sexe » (Zaouche-gaudron & Rouiller, p.4).

3.1.5 Les rôles et rapports sociaux de sexe

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'identité de genre est l'expérience personnelle d'un individu quant à son genre et aux normes en vigueur. Ainsi, l'existence de normes, donc de règles issues d'une construction culturelle, d'interactions et de négociations dans un contexte donné, signifie qu'il faille tout un apprentissage pour tout homme ou femme en devenir (Dayer, 2014).

Nous pouvons, grâce aux écrits de Mercader et Carbonne (2014), mettre en lumière que le milieu scolaire est « marqué par [...] le clivage des femmes et la contrainte à être "un vrai homme" pour les garçons » (p. 148). Ainsi, nous comprenons que le système social est fondé sur une catégorisation binaire et hétéronormée qui engendre également une hiérarchisation des sexes. En effet, selon les normes, un homme doit être viril et aimer les femmes, tandis qu'une femme doit être féminine, sensuelle et aimer les hommes. De ce fait, les individus en situation de non-conformité de genre ou d'orientation sexuelle sont marginalisés et parfois victimes de violences.

Plus spécifiquement, les hommes doivent se montrer « à la hauteur de leur sexe » (Mercader & Carbonne, 2014, p. 136), c'est-à-dire être dur et « n'éprouver ni peur pour lui-même, ni empathie pour la souffrance d'autrui » (Dejours, 1998, *cité par* Mercader & Carbonne, p.136). Ainsi, l'effémination d'un homme, aussi quelconque soit-elle, sera associée directement à l'homosexualité, lui assignant un statut social « inférieur » en raison de sa non-conformité avec les normes sociales de sexe.

Du côté des femmes, elles se voient également contraintes de correspondre à un modèle féminin hypersexualisé : elles doivent absolument être « sexy » sans tomber dans le stigmate de « pute », de par l'influence des différents médias et publicités (Mercader & Carbonne, 2014). Ainsi, les femmes doivent impérativement correspondre à ce que nous pourrions nommer « la bonne féminité » (Mercader & Carbonne, p. 148).

De ce fait, nous pouvons constater un conformisme dominant et une grande part de l'influence du regard d'autrui, reléguant l'individu anticonformiste à un rang social inférieur. Et ce, plus spécifiquement pour les individus en non-conformité avec les catégories véhiculées par le système binaire hétéronormé.

3.2 La sexualité

Selon le sociologue matérialiste Stevi Jackson, il y aurait trois dimensions de la sexualité reliées entre elles (Jackson, 1996, *cité par* Clair, 2013).

- La sexualité en tant que « institution » participant à la construction des hiérarchies des sexes et des sexualités.
- La sexualité en tant qu'expériences regroupant l'ensemble des pratiques érotiques.

- La sexualité en tant qu'identités sociales et politiques associées à l'hétérosexualité.

La première composante pourrait être interprétée comme la sexualité en tant qu'un ensemble de représentations sociales étant à l'origine des divers codes et normes sexuées de la société et participant, de ce fait, à la hiérarchisation des sexes (masculin, féminin ou autre) et des sexualités (hétérosexuel, homosexuel ou bisexuel). Quant aux deux autres dimensions, elles correspondraient aux multiples facettes de ce que nous pourrions appeler l'orientation sexuelle. La première consiste tout d'abord en l'attirance prédominante qu'un individu ressent pour un sexe en particulier, qu'il soit opposé ou identique. Puis, d'une manière plus large, cette attirance prédominante devient une caractéristique principale de l'identité sexuelle d'un individu.

3.2.1 L'orientation sexuelle

L'orientation sexuelle peut être définie comme la « capacité de chacun de ressentir une profonde attirance émotionnelle, affective et sexuelle envers des individus de sexe opposé, de même sexe ou envers plus d'un sexe et d'avoir des relations intimes et sexuelles avec ces individus » (Zermatten, 2014, p.17).

Comme nous le comprenons dans cette définition, l'orientation sexuelle concerne une expérience personnelle et intime de la sexualité en fonction de ses attirances prédominantes envers un sexe, et ce, sans relever de la volonté propre de l'individu.

L'articulation entre sexualité et genre remet en cause le principe naturel de l'hétérosexualité, et donc du système hétéronormé, en tant que modèle social. Ainsi, les statuts binaires féminin et masculin sont questionnés, nous incitant à reconsidérer d'un nouveau point de vue les modèles en vigueur.

De même, si nous articulons genre et sexualité, la remise en cause de la sexualité privilégiée socialement ouvre la question sur la place des diverses minorités sexuelles et sur l'opposition entre nature et culture. En effet, le système hétéronormé préconise le rapport sexuel entre un homme et une femme. Toutefois, un rapport sexuel entre deux individus reste un acte naturel, quelle que soit leur nature profonde.

3.2.2 L'identité sexuelle

En fonction de l'appropriation des normes sexuées véhiculées par la société, de son expérience personnelle du genre et de son attirance pour un sexe en particulier, l'individu va donc se forger une identité sexuelle propre à sa personne. Ainsi, lorsque sexualité et genre sont considérés comme composants à part entière de l'identité sexuelle, nous pouvons déconstruire le postulat que tout individu serait constitué d'une unique entité où genre, sexe et désir sont étudiés sous le même angle (Clair, 2013). De ce fait, nous en revenons à distinguer le sexe biologique (différences physiques et biologiques entre hommes et femmes) du genre socioculturel (classification sociale et culturelle entre hommes et femmes), de l'orientation sexuelle, ce qui oppose encore une fois l'argument de la nature, donc de l'inné, face à celui de la culture, donc de l'acquis.

Clair (2013) met aussi en évidence qu'en différenciant à la fois genre et sexualité, nous pouvons montrer l'ensemble des liens entre les effets issus de la sexualité (expériences sexuelles, institutions hétérosexuelles et identité sexuelle) et les effets issus du genre (groupe social des hommes et groupe social des femmes). La remise en question de la sexualité privilégiée a donc ouvert une brèche sur le débat quant aux minorités sexuelles et aux politiques anti-discriminatoires.

3.2.3 L'enfant et la sexualité

Beaucoup dissocient enfant et sexualité dans la pensée populaire. En effet, le terme « sexualité », lui-même composé du radical « sexe », renvoie d'emblée aux pratiques érotiques et sexuelles. Mais si nous nous tenons aux écrits d'Häusermann (2014), il serait absurde de croire en une révélation subite au crépuscule d'une enfance supposée innocente et asexuée. En effet, les premières prises de conscience de la sexualité et/ou de l'identité de genre coïncident avec l'âge de 12 ans.

Nous avons vu précédemment l'approche de Kohlberg (1966) quant à la construction du genre chez l'enfant, passant par les phases suivantes : identification de son propre genre, compréhension de l'intemporalité du genre et stabilité de genre à travers le temps et les situations. Comme le genre est une donnée fondée sur une construction sociale et culturelle selon des normes, les enfants se forment donc une identité propre en fonction des normes et des caractéristiques relatives et indicatives de chacun des sexes. Ainsi, l'enfant développe un sentiment d'appartenance à un sexe spécifique en intégrant des données définies culturellement (Zaouche-gaudron & Rouiller, 2002).

Quant à la sexualité de l'enfant, et ce peu importe par quels individus il est attiré, l'enfant ressent et est mû, comme tout autre individu, par des pulsions et des désirs sexuels. Cette énergie vitale en lui a pour but tout autant l'union positive avec l'autre que l'union positive avec lui-même. Même si les finalités érotiques ou reproductives de cette union n'est pas encore activée, la finalité affective l'est déjà et implique plus ou moins concrètement le corps et les parties sexuées de ce dernier. Ceci procure donc à l'enfant, ainsi qu'à tous ses éventuels partenaires, des sentiments de plaisir, de plénitude et de joie (Hayez, 2002).

Nous pouvons donc dire que l'enfant possède, lui aussi, une vie sexuelle. Cette expérience infantile de la sexualité est faite de représentations mentales, d'affects, et est influencée par la curiosité de découvrir ce que les adultes appellent « sexualité ». Plus ouvertement aujourd'hui, cette expérience est facilitée par les médias qui promeuvent une sexualité apparente. Cependant, elle peut aussi être constituée de mises en pratique : des mots grossiers et blagues vulgaires qui ne sont pas toujours comprises correctement, jusqu'aux premières expérimentations : toucher, être touché, premier baiser, etc.

Ces expérimentations n'ont, cependant, que peu de rapports avec l'intensité des plaisirs adultes. Il s'agit de désirs plus spirituels comme l'envie de savoir, d'expérimenter, de se sentir « grand » et de le prouver à soi ainsi qu'aux autres, etc. (Hayez, 2002)

Nous comprenons, de ce fait, que l'enfant n'est pas complètement vierge d'expériences « sexuelles » et ne reçoit pas de révélation instantanée à ce sujet au moment de la puberté. Si beaucoup s'accordent à considérer l'enfant comme un être asexué, c'est que le terme en lui-même regroupe beaucoup trop d'acceptions pour parler de ces expériences infantiles. Le mot sexualité est, comme déjà mentionné, composé du radical « sexe », ce qui peut faire penser, aux caractéristiques d'orientation sexuelle, et surtout, de pratiques sexuelles. Mais comme nous avons défini les différents aspects de la sexualité précédemment, il nous est possible de montrer que l'enfant vit, lui aussi, de nombreuses expériences sexuelles. Avec ses pairs, durant les cours d'éducation sexuelle, durant son développement social et psycho-affectif, l'enfant rencontre de nombreuses occasions d'expérimenter la sexualité. Il n'entre donc pas complètement vierge de représentations sur ce sujet à l'adolescence.

3.3 La discrimination

Il serait vain d'essayer d'éclairer le concept de discrimination en le dissociant des concepts de stéréotypes et de préjugés. Selon Dayer (2014), la triade stéréotype-préjugé-

discrimination permet de « mettre en évidence que les mécanismes de rejet s'élaborent par un processus de catégorisation qui distingue l'endogroupe [individus conçus et perçus comme membres d'un même groupe] de l'exogroupe [individus perçus comme appartenant à un autre groupe].

Nourrie par les images erronées des stéréotypes et influencée par les prédispositions de nombreux préjugés, la discrimination repose sur « toute action négative dirigée contre un membre d'un exogroupe [voire l'ensemble de l'exogroupe en question] résultant d'un préjugé à l'égard du groupe dont il fait partie » (Bourhis, Gagnon, 1994 *cité par* Dayer, 2014, p. 16). La discrimination s'opère donc quant à un groupe social en situation de faiblesse, ce qui implique que le groupe discriminé ne peut profiter des mêmes droits et libertés que le reste de la société.

La discrimination d'un groupe particulier implique également que le groupe majoritaire bénéficie de privilèges. Si nous continuons dans ce sens, le groupe discriminant a donc tout intérêt à faire perdurer la relation discriminante sur le groupe discriminé. Jobin (1995), le souligne également : « la discrimination se manifeste à l'égard de personnes qui, pour différentes raisons, se trouvent en situation de faiblesse, de moindre pouvoir, [...]. Leurs capacités d'organisation ou de défense sont ainsi restreintes par rapport au reste de la société » (p.11).

En ce qui concerne notre travail, nous allons nous concentrer sur les discriminations sexuelles, c'est-à-dire en rapport avec l'identité de genre, avec le sexe ou avec l'orientation sexuelle. Ces actions peuvent également être influencées par les divers médias et peuvent parfois se retrouver dans les centres scolaires ; c'est pourquoi nous allons également aborder plus tard les concepts d'hétérosexisme et d'homophobie.

3.3.1 Les stéréotypes

Les stéréotypes sont perçus comme des théories ou croyances implicites générées par une généralisation abusive et par une réduction identitaire que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos d'un autre groupe [exogroupe] ou du sien [endogroupe] (Leyens, 1983, *cité par* Dayer, 2014).

Le caractère nocif des stéréotypes peut être lié à la généralisation abusive et à la réduction identitaire (Dayer, 2014). De même, la tendance générale veut qu'un individu va minimiser les différences des individus appartenant à un exogroupe et mettre davantage en évidence les individualités des personnes de son endogroupe. Les stéréotypes peuvent donc engendrer, dans les représentations sociales, le phénomène catégorisant de « ranger tout le monde dans le même panier » sans tenir compte des individualités de chacun. Ainsi, une seule caractéristique générale déteint sur l'intégralité de l'individu en question, peu importe que cette caractéristique ait une connotation positive ou négative.

Nous pourrions donc comparer ce phénomène syncrétique à celui d'une goutte d'encre dans un verre d'eau : l'encre va colorer toute l'eau, et donc l'eau ne pourra plus être perçue sans l'encre. En conséquence, à la perception d'une caractéristique particulière d'un individu, le jugement global des autres quant à cet individu sera influencé et généralisé en fonction de cette caractéristique.

Pour ce qui concerne le contenu des stéréotypes, ce dernier peut être fondé sur plusieurs aspects :

- Les caractéristiques physiques d'un individu.
- Les caractéristiques affectives d'un individu.
- Les caractéristiques intellectuelles d'un individu
- Les caractéristiques sociales d'un individu.

Malgré le danger de la généralisation abusive, les stéréotypes vont, comme expliqué précédemment, constituer « une toile de fond qui va fournir un matériel à l'enfant pour appréhender le monde, construire sa représentation de qui il est, qui sont les autres, quels sont son cadre de vie et sa marge de manœuvre dans ce contexte-là » (Daréoux, 2007, p.93). Toutefois, si les stéréotypes restent un « résumé » quelque peu simplifié de la société, ils ne témoignent pas de son évolution et de son progrès. Bien que ces représentations « simplifiées » soient importantes pour le développement de l'enfant, il reste nécessaire de s'en distancier pour adopter un recul critique dans le but d'avoir une représentation moins clivée du monde.

3.3.2 Les préjugés

Le préjugé peut se résumer comme une « attitude négative ou prédisposition à adopter une conduite négative envers un groupe ou un de ses membres, qui se fonde sur une généralisation erronée et rigide » (Allport, 1954, *cité par* Dayer, 2014, p.16). Le préjugé est à l'origine de la discrimination. En effet, fausse idée préconçue et alimentée par les stéréotypes concernant la minorité discriminée, son objectif est de faire perdurer la relation entre le groupe discriminant et le groupe discriminé.

3.3.3 L'hétérosexisme

L'hétérosexisme peut être interprété comme :

« Un principe de vision et de division du monde social, qui articule la promotion exclusive de l'hétérosexualité. Il repose sur l'illusion téléologique selon laquelle l'homme serait fait pour la femme, et surtout, la femme pour l'homme, intime conviction qui se voudrait le modèle nécessaire et l'horizon ultime de toute société humaine. [...] L'hétérosexisme est un système de pensée qui, par la conjugalité et la maternité, confirme la domination masculine dans les rapports de sexe » (Tin, 2003, pp. 208-210).

En analysant le système d'exclusion hétérosexiste, nous constatons que les discriminations engendrées par cette pensée n'atteignent pas uniquement la minorité homosexuelle, mais l'ensemble des individus dérogeant aux codes du masculin et du féminin et transgressant les frontières du genre. Ainsi, les mécanismes de rejet s'opèrent non seulement en fonction de l'orientation sexuelle, mais aussi en fonction de l'identité de genre. De même, ces discriminations génèrent également des formes plus spécifiques de marginalisation, comme la lesbophobie, la gayphobie, la biphobie ou encore la transphobie (Dayer, 2013).

Par conséquent, le système de représentations sociales étant fondé sur une catégorisation binaire et hétéronormée, il génère également une hiérarchisation des sexes, donnant lieu au sexisme. C'est pourquoi les individus en non-conformité de genre ou d'orientation sexuelle sont assignés d'un statut social inférieur et s'identifient comme appartenant à un groupe minoritaire discriminé. Mais en reconsidérant le phénomène de l'hétérosexisme, les inégalités entre les sexualités, tout comme les autres inégalités, sont questionnées et remises en cause. Ceci permet d'aborder également de nouveaux enjeux politiques, comme les lois antidiscriminatoires.

3.3.4 L'homophobie

L'homophobie « peut être définie comme l'hostilité générale, psychologique et sociale, à l'égard de celles et ceux supposés désirer des individus de leur propre sexe ou d'avoir des pratiques sexuelles avec eux » (Borillo, 2000, pp.26-27). De par cette définition, nous pouvons mettre en lumière les dimensions à la fois sociale, considérant les minorités

sexuelles comme incapables d'envisager un avenir conjugal et familial de manière stable, et psychologique, préconisant l'hétérosexualité comme sexualité supérieure selon les représentations sociales. De même, cette définition utilise le mot « supposé », c'est-à-dire que l'homophobie touche les individus dont nous supposons l'homosexualité. En conséquence, un individu ne se définissant pas comme homosexuel peut également être victime d'homophobie du fait qu'il n'entre pas dans les catégories véhiculées par les normes sexuées. Les individus en questionnement, comme les jeunes, peuvent également être touchés par ce phénomène (Dayer, 2013).

Ainsi, le comportement homophobe engendré par l'hétérosexisme résulte donc des systèmes de hiérarchisation des sexualités, tout comme les attitudes sexistes résultent du système de hiérarchisation des sexes. L'hétérosexisme, postulant l'hétérosexualité comme norme sexuelle à laquelle s'identifier, relègue corollairement toute autre sexualité à un rang inférieur, pervers et néfaste pour l'humanité. Mais, de par le débat sur la question sexuelle qu'ouvre l'homophobie, elle ouvre également, si elle est envisagée dans un cadre hétérosexiste, la question sur l'enjeu politique et légal de l'ensemble des minorités ainsi que sur la perspective de non-discrimination.

Comme expliqué précédemment, les expériences personnelles d'identité de genre et d'orientation sexuelle ne sont pas une question de choix. Un enfant s'identifiant comme gay, bisexuel, transgenre ou intersexe se rend compte de sa différence mais n'a pas forcément les mots ou ne sait pas décrire instantanément ces sentiments. Ainsi, ces enfants grandissent avec un sentiment de différence et de non-conformité aux attentes de leur entourage. En raison de leur appartenance à une minorité discriminée, ces enfants et adolescents se voient contraints d'abandonner un statut social « supérieur » pour un statut social dévalorisé et stigmatisé. Par exemple, cela signifierait être relégué du côté du « sexe faible » pour les garçons. Par ailleurs, ce sont deux sources de stress majoritairement responsables des troubles anxieux ou des tendances suicidaires pouvant apparaître (Häusermann, 2014).

3.4 L'école

L'école est avant tout un lieu d'apprentissage et de socialisation, dont le projet est d'apporter une formation globale à l'élève, selon le Plan d'études romand (2010). En effet, la structure du projet sous forme de flèche est constituée de trois champs différents pour chaque cycle. La première partie se compose des domaines disciplinaires, recouvrant l'ensemble des matières scolaires. La deuxième partie, nommée *formation générale*, apporte des compléments éducatifs quant à la complexité du monde, à la recherche, au traitement d'informations variées ainsi qu'à la construction d'une argumentation. Finalement, la troisième et dernière partie, appelée *capacités transversales*, rassemble des compétences sous-jacentes dans chaque discipline destinées à soutenir l'apprentissage et l'autorégulation pour mieux s'épanouir dans une volonté de réussite scolaire.

3.4.1 L'engagement du système éducatif suisse

En nous focalisant sur le sujet, nous constatons également que l'école s'engage, selon la déclaration de la CIIP, relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 :

L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales.

En particulier, elle assure la promotion de l'intégration dans la prise en compte des différences. [...]

L'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants : le respect de la personne ; [...] les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant [...].

L'École publique assume sa mission de formation et de socialisation par la promotion des lignes d'action suivantes : [...] elle conçoit toujours davantage l'établissement comme un lieu où l'élève est respecté quel que soit son âge, son origine et sa provenance et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui, de ses enseignants et enseignantes et de ses camarades ; elle veille à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer ; [...].

Pourtant, nous comprenons en lisant les écrits de Moody, Piguët, Barby et Jaffé (2013), que le cadre scolaire est témoin d'actes rudes et affligeants dont le but est de nuire à autrui sous quelque forme que ce soit : coups, injures et autres formes d'intimidation. Bien que la mixité scolaire, en vigueur depuis 1981 en Suisse, ait pour objectif l'égalité des sexes, nous pouvons également y déceler quelques lacunes. En effet, ce principe peut également servir d'opportunité pour diversifier les formes de discrimination, d'harcèlement et de tout comportement agressif en fonction du sexe. De même, la mixité peut également engendrer un certain renforcement des normes de genre, ce qui impliquerait une catégorisation plus marquée.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement le Valais, les centres SIPE (**Sexualité, Information, Prévention, Éducation**) sont mandatés par le DFS (département de la formation et de la sécurité) pour intervenir en 2^e, 6^e et 8^e hamos ainsi qu'en seconde année du cycle d'orientation (10^e hamos). Bien que ces cours soient recommandés, les élèves peuvent en être dispensés à la demande de leurs parents étant donné que la responsabilité de l'éducation sexuelle est surtout l'affaire des parents et que l'institution a plus un rôle d'apport complémentaire d'informations.

De même, tous les cours d'éducation sexuelle sont en accord avec le PER (plan d'études romand), et ce plus particulièrement concernant la rubrique Formation Générale (FG), dans le domaine « santé et bien-être ». La composante qui ferait le plus référence à notre sujet, (composante numéro 22), consiste à « agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles », et plus particulièrement « en mettant en relation une situation émotionnelle avec son contexte » et en « classant les différents types de besoins physiques et affectifs ».

Durant les interventions des centres SIPE dans les classes 6^e et 8^e hamos, les objectifs généraux consistent à inciter l'utilisation d'un vocabulaire adéquat concernant la sexualité et à valoriser les aspects de santé, de respect et de plaisir dans la sexualité. Les objectifs spécifiques se résument à identifier leurs émotions et à les exprimer au mieux, à résoudre les problèmes quotidiens tout comme à demander de l'aide si nécessaire et à informer sur les droits et devoirs quant aux questions d'intégrité sexuelle (www.sipe-vs.ch, consulté le 10.09.2015) (cf. Annexe 4).

3.4.2 Engagement des enseignants romands

Nous pouvons également lire dans le code de déontologie (2012) des enseignants romands qu'une des missions principales est de « garantir les droits fondamentaux de l'enfant ou de l'adolescent ». L'enseignant se doit notamment de :

- ⇒ Favoriser l'épanouissement de la personnalité
- ⇒ Viser au développement le plus harmonieux de l'enfant
- ⇒ Travailler à sa socialisation, à son intégration au sein de la classe
- ⇒ Stimuler le développement de son esprit critique.
- ⇒ Assister l'enfant si son intégrité physique, psychique ou morale est menacée.
- ⇒ Faire preuve de vigilance face à la maltraitance.

⇒ Éviter toute forme de discrimination.

La mission actuelle d'un enseignant est d'être au service de l'enfant en vue de favoriser son bien-être personnel et interpersonnel. C'est pourquoi chaque enseignant se doit également d'être informé correctement quant à ces thématiques en vue d'agir, ou de réagir en cas de discrimination ou autre maltraitance, de la meilleure manière possible.

3.4.3 Impact de l'homophobie à l'école

Comme mentionné précédemment, le taux de suicidalité est bien plus élevé et les troubles mentaux tels que l'anxiété ou la dépression sont bien plus fréquents chez les personnes s'identifiant comme non-conformes aux normes sexuées. De même, nous pouvons également remarquer que l'homophobie engendre un risque de deux à cinq fois plus élevé de commettre une tentative de suicide pour les jeunes de la diversité sexuelle par rapport aux jeunes hétérosexuels (Häusermann, 2014).

Nous pouvons également constater que l'homophobie, comme tout autre type d'harcèlement, peut engendrer des conséquences néfastes sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves (absentéisme, décrochage, négligence, échec, etc.) ainsi que sur leur santé mentale (isolement, impulsivité, colères, etc.) et physique (insomnies, maux de ventres, migraines, nervosité, manque ou perte d'appétit, etc.). Ces attitudes néfastes ont des effets négatifs sur le sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école chez la plupart des élèves LGBTIQ. De ce fait, ils sont plus susceptibles de s'adonner à l'absentéisme, de connaître des difficultés psychologiques ou de ne pas poursuivre leurs études pour ces raisons-ci (Chamberland, Richard & Bernier, 2013).

Il est sans doute possible d'établir un lien entre ces actions discriminatoires et le manque d'information, de prévention et de reconnaissance sur les minorités sexuelles tout au long du parcours scolaires, et ce, malgré le mandat des centres SIPE. Il demeure nécessaire de rappeler que l'école est avant tout un lieu d'apprentissage. Même si elle peut reconduire certaines inégalités, elle peut tout autant avoir un rôle fondamental comme vecteur de protection (Dayer, 2013).

4) Questionnement

Maintenant, nous pouvons prendre en considération plusieurs aspects dans notre questionnement.

Tout d'abord, les normes et conventions de notre société ont un impact sur nos représentations sociales et sur nos codes de vie.

Puis, l'éducation, influencée par ces normes et conventions, nous façonne en fonction des valeurs, traditions et attentes de nos parents, de même qu'en fonction des visées réflexives et constructives de l'école.

Ces normes et l'éducation peuvent donc véhiculer des stéréotypes tels qu'une femme est censée être féminine et aimer les hommes ou qu'un homme est censé être viril et aimer les femmes.

Corollairement, ces stéréotypes peuvent influencer les représentations et comportements sociaux. De par ces constatations, notre question de recherche est la suivante :

Quels sont les stéréotypes de genre qui influencent les discriminations entre les élèves d'une classe au cycle deux ?

De même, nous allons établir deux hypothèses de travail pour nous aider dans le développement et dans l'analyse de notre question :

Les stéréotypes de genre sur lesquels se fondent les élèves du cycle deux se limitent à ceux étant directement visibles, observables ou liés à l'apparence physique.

Pour cette hypothèse, nous nous référons à la théorie cognitivo-développemental de Kohlberg (1966) quant au développement de l'identité sexuée chez l'enfant. Dès le dernier stade nommé la constance de genre, les enfants comprennent et peuvent observer que le genre est stable dans le temps et selon les situations.

Les élèves sont capables de qualifier explicitement un individu ou une situation comme conforme ou non aux différents stéréotypes.

Quant à cette hypothèse, nous nous référons notamment sur la théorie des stéréotypes et des préjugés. En effet, les préjugés, attitudes négatives envers un groupe discriminé, sont alimentés par des idées préconçues et surgénéralisantes. Ainsi, les enfants devront se référer à leur cadre de représentations, stéréotypé ou non, pour évaluer ce qui leur sera présenté.

5) Dispositif méthodologique

5.1 Contexte de la recherche

Les entretiens de groupe sont menés en collaboration avec trois classes différentes : deux classes de 7H à Monthey et une classe de 8H à Martigny. Les discussions seront enregistrées au moyen d'un magnétophone. De même, des notes d'observations seront prises durant la discussion si nécessaire. Les résultats finaux de la première activité expliquée plus loin seront photographiés afin d'en conserver une trace.

5.2 Considérations éthiques

Notre recherche vise à étudier l'influence des stéréotypes de genre sur les discriminations entre les élèves des classes du second cycle. Comme nous allons intervenir dans les classes et que l'école est directement engagée, il sera nécessaire, pour des raisons éthiques, que les élèves participent à l'étude selon un consentement éclairé. En outre, les élèves doivent être au courant du sujet et de l'objectif de l'étude ainsi que des procédures utilisées pour la récolte des données. De même, si certains enfants ne consentent pas à participer à l'étude, l'enseignant responsable peut choisir un autre élève à sa place. Si une majorité d'élèves souhaitent participer à la recherche, une activité spécifique sera préparée également pour ces élèves.

Par ailleurs, les trois classes avec lesquelles nous travaillons auront droit à un retour sur les données que nous récoltons grâce à leur collaboration.

5.3 Objectifs et méthode de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons analyser l'influence des différents stéréotypes de genre sur les relations entre les élèves dans les classes. Ceci va nous permettre d'analyser si ces stéréotypes sont vecteurs d'attitudes discriminatoires envers certains élèves considérés, pour une quelconque raison, « non conformes » à ces stéréotypes et critères liés au genre.

Notre outil méthodologique va se fonder sur les méthodes visuelles, dont le but est de confronter le/les participant(s) à l'interprétation isolée d'éléments visuels tels que des images ou des dessins. Nous allons utiliser de préférence la méthode « photo elicitation and beyond » en vue de susciter une conversation à partir de plusieurs images et de plusieurs situations. En effet, cette méthode est plutôt bien adaptée au focus groupe, car elle permet de susciter le débat parmi les participants (Clark, Laing, Tiplady & Woolner, 2013).

Nous allons, à travers notre outil, analyser les représentations des élèves par rapport aux indicateurs physiques attribués soit à la catégorie du masculin ou du féminin au moyen de douze images : trois d'hommes, dont deux considérés comme virils, deux « androgynes » et deux anciens rois en tenue royale, ainsi que six de femmes, dont deux « androgynes », deux considérées comme féminines et deux femmes considérées comme non conformes avec les critères assimilés à l'image de la féminité.

Les élèves, choisis au nombre de six par groupes auront pour tâche de choisir les trois images préférées du groupe après discussion entre eux et de justifier leur choix.

De même, nous allons également analyser les représentations des élèves sur diverses situations présentant une relation discriminatoire relative au genre ou à l'orientation sexuelle, thématiques fortement liées aux stéréotypes. Plusieurs questions leur seront posées à ce sujet pour essayer de susciter un débat entre eux.

Après la récolte des données, nous analyserons donc les propos des élèves sur les images et les situations mentionnées précédemment au moyen de grilles fondées sur les analyses de contenu. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les stéréotypes de genre peuvent influencer les relations entre les élèves et leurs perceptions d'une réalité différente de la leur. De ce fait, nous allons pouvoir analyser si une certaine forme de discrimination est générée ou non.

5.4 Échantillon

Nous allons présenter quelques informations sur notre échantillon. Il se compose de trois groupes différents composés de trois garçons et de trois filles dans trois classes différentes, dont un dans une classe de 8^e Harmos et deux dans deux classes de 7^e Harmos. Pour trouver ces élèves, nous nous sommes adressé à une de nos anciennes praticiennes formatrices ainsi qu'à notre ancienne enseignante de 7-8H.

Tout d'abord, un avis préalable est demandé aux enseignantes, puis une autorisation au directeur du centre scolaire est envoyée. Finalement, une circulaire d'autorisation pour les parents expliquant la recherche est distribuée aux enseignantes concernées en vue d'avoir la permission des parents. Les deux enseignantes ont, quant à elle, choisi les élèves de manière arbitraire. Pour les enfants qui, peut-être, ne consentiront pas à prendre part à l'activité, l'enseignant responsable choisira un autre élève pour participer à l'activité destinée à récolter les données. Si une majorité d'élèves souhaitent participer, nous avons préparé une activité de réflexion sur les thèmes de la diversité et de la tolérance comprenant donc un une dizaine de questions et une onzième question sous forme de petit texte à produire que nous placerons en annexe (cf. Annexe 3).

Nous allons maintenant présenter un résumé de notre échantillon sous forme de tableau en guise de synthèse.

	Classes participant à la recherche		
	Première classe de 7 ^e harmos : groupe A	Classe de 8 ^e harmos : groupe B	Deuxième classe de 7 ^e harmos : groupe C
Nombre de garçons (G) participants	3 (G)	3 (G)	3 (G)
Nombres de filles (F) participantes	3 (F)	3 (F)	3 (F)
Effectif total des participants pour chaque groupe	6	6	6

Tableau 3: résumé graphique de l'échantillon

Ainsi, nous utilisons pour l'analyse et l'interprétation de nos données une numérotation organisée comme suit dans le but de mieux citer les propos des élèves et de rendre la lecture plus agréable par la suite. Exemple :

Groupe A, élève 1 : élève A1

Groupe B, élève 2 : élève B2

Groupe C, élève 3 : élève C3

De même, les lettres F ou G seront rajoutées également selon le sexe de l'enfant en question. Par exemple, si l'élève A1 est un garçon, cela donne élève A1G, et inversement cela donne élève A1F si c'est une fille, etc.

5.5 Outil méthodologique

5.5.1 Sélection d'images

Comme mentionné précédemment, l'outil de récolte des données se fonde sur les méthodes visuelles. Ainsi, nous avons choisi une série d'images et de situations à analyser avec un groupe d'élèves.

L'analyse de différentes photographies d'individus aux caractéristiques et expressions de genre variables va nous permettre de mieux cerner les stéréotypes et représentations récurrents pour les élèves. Ceci va donc nous aider à mesurer le poids de ces images préconçues dans la construction de leur pensée et si elles sont génératrices d'attitudes discriminatoires.

Pour ce qui concerne les images nous avons, comme mentionné précédemment, douze photographies : six d'hommes, dont deux considérés comme virils, deux «androgynes» et deux d'anciens rois en tenue royale, ainsi que six de femmes, dont deux «androgynes», deux considérées comme féminines et deux de femmes considérées comme non-conformes avec les critères assimilés à l'image de la féminité (cf. Annexe n°1).

5.5.2 Situations à analyser

Les élèves vont être interrogés sur les éléments clefs de trois situations fictives différentes à l'aide de questions semi-directives en vue de guider un minimum l'entretien (cf. Annexe n°2). L'analyse de ces quelques situations à tendance discriminatoire avec les élèves va nous permettre de recueillir leurs opinions sur ce phénomène social. Ainsi, il nous sera plus aisé d'étudier l'influence des stéréotypes sur les discriminations et leurs impacts dans les comportements des élèves.

La première situation mentionne un élève se faisant traiter de « pédé » du fait qu'il porte un t-shirt rose à l'école, ce qui l'attriste. La deuxième situation fait état d'une élève aimant jouer au football et s'apprêtant « comme un garçon » (habillement large et cheveux courts), ce qui lui vaut d'être rejetée par les autres filles et d'être surnommée « le garçon manqué » ou « la sale gouine ». Quant à la dernière situation, elle met en scène un élève coquet (cheveux longs, habillement moulant) qui confie à sa classe vouloir devenir coiffeur ou styliste, ce qui lui vaut d'être insulté de « fille manquée », de « fillette » et de « lopette » de la part de ses camarades.

5.6 Grille d'analyse

Afin d'être plus efficace dans l'analyse de nos données, il est nécessaire d'élaborer une grille d'analyse rigoureuse. Il est donc nécessaire d'anticiper au maximum les critères de masculinité et de féminité quelque peu « stéréotypés » qui peuvent probablement se manifester lors des entretiens de groupes.

Indicateurs et attributs dits de « masculinité »	Indicateurs et attributs dits de « féminité »
<i>Au niveau physique :</i> - Les cheveux courts - La barbe - Les ongles courts - Une musculature plus développée et plus robuste - Les parties génitales masculines	<i>Au niveau physique :</i> - Les cheveux longs - Pas ou peu de poils - Pas de barbe - Les ongles plutôt longs - Une silhouette plutôt mince - Les parties génitales féminines

- La poitrine non développée - La pomme d'Adam - Les poils - Une voix grave <i>Au niveau de l'habillement :</i> - Les pantalons - La chemise - La cravate - Le nœud papillon - Les chaussures « plates » - Habits de type plutôt amples et larges <i>Au niveau des expressions :</i> - Une posture plutôt imposante et vigoureuse - Des manières neutres - Langage corporel peu ou pas expressif Divers : - Couleur bleue	- La poitrine développée - Pas de pomme d'Adam - Une voix plus fine - La taille marquée - Les hanches développées <i>Au niveau de l'habillement :</i> - La robe - La jupe - Les collants - Les décolletés - Habits de type plutôt moulants - Les chaussures à talon - Les bijoux - Le maquillage <i>Au niveau des expressions :</i> - Une attitude élégante - Langage corporel plus expressif - Posture gracieuse Divers : - Couleur rose
--	---

Tableau 4: indicateurs d'expressions de genre

6) Analyse des résultats

6.1 Sélection d'images

À présent, nous allons présenter les résultats obtenus dans les différents groupes durant la première activité avec les photographies de personnages des plus aux moins androgynes. Pour rappel de la consigne, les élèves, au nombre de 6, devaient choisir 3 images parmi 12 (cf. Annexe 1) qui devaient être les préférées du groupe.

Premier groupe :

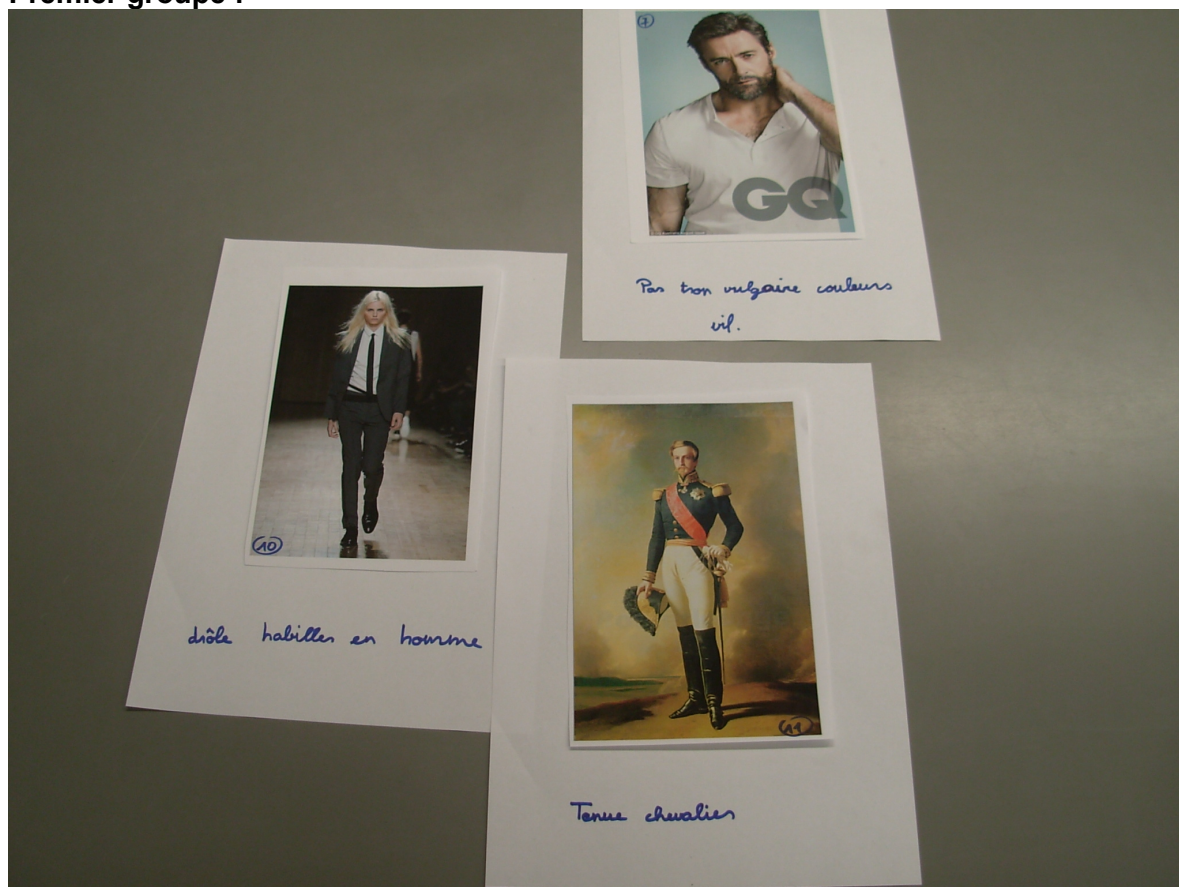


Figure 1 : résultats du premier groupe

Les images choisies par les élèves de ce groupe sont les images numéro 7, 10 et 11 (cf. Figure 1).

Pour l'image numéro 7, une élève a mentionné : « c'est le seul qui fait pas trop vulgaire » et « parce qu'il y a un peu de couleur » (Élève A2F).

Les élèves ont énoncé pour l'image numéro 10 : « elle est rigolote ! » (Élève A2F). Toutefois, un élève n'était pas forcément de cet avis, car c'est « une fille habillée en garçon » (élève A6G). Or, un autre élève précise : « c'est pas vraiment un garçon, moi j'ai déjà vu des filles comme ça » (élève A1G)

L'image numéro 12 a été sélectionnée par un élève « parce que ça fait comme il y a très longtemps » et « qu'elle fait chevalier » (élève A4G). Cette image a été, par la suite, appréciée à l'unanimité.

Deuxième groupe :



Figure 2: résultats du deuxième groupe

Les images choisies ont été les numéros 8, 10 et 12.

L'image numéro 8 a été sélectionnée, car « il a l'air normal comparé aux autres » (élève B1F), bien que la raison initiale soit avant tout « parce qu'il est beau gosse » (élèves B1F, B3G).

L'image numéro 10 a intéressé et à la fois intrigué les élèves de par le style vestimentaire particulier de l'individu : « c'est une meuf habillée en gars » (élèves B1F). Un élève a explicitement dit : « ça c'est mi-homme mi-femme » (élève B3G). De même, une élève a même dit : « c'est pas très normal » et que l'individu « a un look particulier » (élève B1F).

L'image 9 a suscité le débat chez les élèves, car un élève a clairement dit : « elle est moche » (élèves B3G, B4G, B5G). Or, un autre élève mentionne : « mais elle est belle ! » (élève B1F). Cette élève a également voulu justifier son choix en disant : « c'est une miss habillée en gars ! », « c'est un top model hein ! » (élève B1F). Cet individu a également beaucoup intrigué les élèves : « c'est une fille ou un garçon ? » (élève B1F). Plusieurs élèves ont également mentionné : « c'est une fille avec des nichons d'homme » (élève B3G) et d'autres ont même dit : « mais elle a pas de nichons ! » (élève B4G) ou « qu'elle a les nichons plats » (élève B5G). Les élèves ont également été d'accord sur plusieurs points : « elle fait peur » (élèves B1F, B2F, B3G, B4G) ou « elle est chelou/bizarre » (élèves B5G, B1F).

Troisième groupe :



Figure 3: résultats du troisième groupe

Les images sélectionnées sont les images numéro 1, 8 et 11.

L'image 1 a été « parce qu'elle est jolie, parce qu'elle est pas à moitié à poils » (élève C1F), bien qu'un élève a fait remarquer : « bah si, elle est à moitié à poils ! » (élève C5G). D'autres se sont plus attardés sur des détails : « elle a de beaux yeux, elle a de beaux cheveux... » (élève C3F) ou encore « elle est bien maquillée » (élève C4G).

L'image 8 a été choisie, car « il est beau » (élève C1F), « parce qu'il est beau gosse » (élève C3F) notamment.

L'image 12 a été sélectionnée « parce qu'il est trop marrant » (élève C1F) ou « parce qu'il a une moustache » (élève C1F), bien que d'autres ont clairement énoncé « c'est quand-même moche » (élève C4G).

6.1.1 Synthèse de la sélection d'images

Pour cette activité, nous remarquons que les images 8, 12 et 10 ont été les plus sélectionnées. Les élèves ont énoncé le côté esthétique et agréable à regarder pour l'image 8, le côté ancien et comique pour l'image 12. L'image 10 a, quant à elle, beaucoup intrigué et attiré les élèves de par le style vestimentaire particulier.

Nous remarquons aussi que dans tous les choix effectués, il y a au moins une image d'un homme. En effet, l'image 12 a été choisie deux fois, l'image 8 deux fois également, et l'image 7 une fois seulement.

Quant à l'image 10, le décalage entre l'habillement et l'apparence a également été mis en évidence. L'image 1 a été principalement choisie pour son côté esthétique et agréable à regarder.

6.2 Activité sur les différentes situations

À présent, nous allons procéder à la synthèse des résultats sur l'opinion des élèves quant aux différentes situations qui leur ont été exposées. Dans le but de rendre la lecture plus agréable, les situations, également placées en annexe (cf. annexe 2), vont être rappelées avec les réponses qui ont été données.

Situation 1

Aujourd'hui, Kevin arrive à l'école avec un t-shirt rose. Un groupe d'élèves de 8H se moquent de lui et le surnomment « le petit pédé ». Kevin est triste et se met à pleurer. Qu'en pensez-vous ?

La couleur rose à l'école est à l'unanimité une couleur qui n'est pas catégorisée selon le genre. Plusieurs garçons ont mentionné en avoir plusieurs et adorer ce type de couleur : « moi j'adore ! j'en ai, rose, violet... » (élève B5G), « ben c'est pas juste, il a droit de venir avec un t-shirt rose. Moi j'en ai trois à la maison » (élève A6G). Les élèves n'y voient, à l'unanimité toujours, aucun problème à en mettre. Une élève a même dit : « je suis pas d'accord, parce que les garçons ils ont droit de porter du rose s'ils aiment le rose » (élève C2F) et « toutes les couleurs sont pour les deux » (élève C3F).

L'expression « petit pédé » est perçue comme péjorative : « c'est pas juste pour lui, il a rien fait. Il veut juste s'habiller normalement » (élève A2F).

La situation de moquerie est perçue comme injuste et à régler pour éviter d'envenimer le problème. Des solutions sont proposées, il faudrait « qu'il dise à la maîtresse » (élève A1G), « qu'il dise à sa maman » (élève A2F), « qu'il ignore » (élèves A1G, C4G, C5G) ou « il aurait dû juste pas croire » (élève C2F). Il a également été proposé de « le consoler » (élève B1F).

Situation 2

Laure porte les cheveux très courts, ne met que des pantalons ainsi que des vêtements plutôt larges et adore jouer au football avec les garçons. Mais toutes les filles de sa classe se moquent d'elle et l'appellent « le garçon manqué ». L'autre jour, une fille lui a dit qu'elle était une « sale gouine ». Qu'en pensez-vous ?

Les cheveux courts n'ont aucune connotation de genre, car les élèves ont fait référence aux femmes qu'ils connaissent avec des cheveux courts : « moi ma mère elle a les cheveux courts » (élève C1F), « moi-même ma tata » (élève A1G) « ma grand-mère elle les a » (élève A6G). Ils décrivent cet élément comme pouvant être un élément de tendance parmi tant d'autres : « moi je me rase le côté [du crâne] » (élève A2F).

Plusieurs élèves ont mentionnés qu'il n'y avait, selon eux, pas forcément d'habillement sexué : « je trouve qu'il y a pas tellement d'habits pour les garçons ou pour les filles » (élève A5F), « quand on va acheter par exemple à un magasin, c'est pas écrit forcément pour les filles ou pour les garçons » (élève C4G), ou encore « ce sont des couleurs [le rose et le bleu] faites pour tout le monde » (élève C2F). De même, certains ont dit que cela n'avait aucun rapport avec l'orientation sexuelle ou le genre : « je mets du bleu, ça veut pas dire que je suis un garçon » (élève C2F).

Le football n'est à l'unanimité pas perçu comme un sport de garçon, les élèves féminines mentionnent y jouer à la récréation : « nous l'année passée on jouait tous les jours » (élève C1F). L'élève A6G mentionne aussi : « le foot c'est pour tout le monde ». De même que certains ont mentionné les compétitions internationales et les clubs de football féminins à titre d'exemple : « à la télé on voit des filles jouer » (élève C5G), « il y a des ligues féminines au foot » (élève B5G).

Situation 3

Alain est un garçon très délicat, soigné et coquet. Il prend beaucoup soin de lui, il s'habille avec des jeans slim ainsi que des pulls plutôt serrés et a de longs cheveux. Lors de la journée des métiers, il confie à sa classe qu'il a pour ambition de devenir coiffeur ou styliste. Depuis ce jour, ses camarades le surnomment la « fillette », la « fille manquée » ou la « lopette ». Qu'en pensez-vous ?

L'aspect soigné, les habits moulants ou encore les cheveux longs sont, comme déjà mentionné précédemment, perçus comme des éléments appartenant à un style vestimentaire tendance : « moi j'ai vu pleins de garçons s'habiller comme lui » (élève A1G), « ça peut donner un style » (élève A6G), « il y en a qui adorent, d'autres aiment pas » (élève A2F).

Pour ce qui concerne les métiers de coiffeur et de styliste, les élèves font référence à leur propre coiffeur qui est un homme : « tu sais, P*****, le coiffeur chez A**** ? » (élève C1F), « moi je vais me faire coiffer chez un garçon » (élève B3G). Beaucoup ont mentionné le nombre important de stylistes ou de coiffeurs hommes dans le domaine de la haute couture pour montrer que c'était un métier comme un autre : « d'ailleurs à Paris on en voit pleins des comme ça » (élève A1G), « je vois beaucoup de stylistes ou de coiffeurs qui sont des hommes » (élève B5G), « les stylistes garçons ça existe beaucoup » (élève C1F).

6.2.1 Synthèse des différentes situations

Nous allons maintenant effectuer une brève synthèse de nos résultats en vue de rendre la lecture plus agréable.

La couleur rose, autant que le bleu, sont perçues comme des couleurs non sexuées et pouvant être adaptées à tout type d'individu.

La caractéristique des cheveux courts n'est pas forcément reliée à la gent féminine. Pour expliquer ceci, les élèves ont mobilisé des exemples de leur proches parents ou amis. Il en est de même pour tout type d'habillement, l'important est que cela plaise à la personne et que cette dernière se sente bien telle qu'elle est.

Finalement, le métier demeure, d'après les enfants, un choix personnel en fonction des préférences de chacun.

7) Interprétation des données²

Durant les entretiens, plusieurs thématiques « récurrentes » et significatives sont apparues. C'est pourquoi nous allons les mentionner les unes après les autres et les analyser à la lumière des écrits dans le cadre conceptuel de notre recherche. Elles vont donc nous servir d'orientation critique pour l'analyse et l'interprétation de nos données.

Les thématiques abordées durant les entretiens sont les suivantes : la nudité chez la femme, l'apparence physique et le métier. De même, nous relevons également deux dimensions d'analyse importantes : les conséquences scolaires ainsi que les politiques éducatives.

7.1 La « dérangeante » nudité féminine

Durant tous les entretiens, les personnages féminins qui pouvaient paraître quelque peu dénudés étaient immédiatement considérés comme vulgaires. Par exemple, les individus n°1 et 2 (cf. Annexe 1) ont souvent été dépréciés : « regarde on dirait une pute » (élève B3G) ou « parce qu'elle est à moitié à poil ! » (Élève C1F). Ils ont même été associés aux actrices pornographiques : « c'est Katsumi ! » (Élève B4G). De ce fait, nous constatons que la nudité est perçue comme dérangeante, voire choquante. Cette caractéristique de nudité est donc, dans les représentations des élèves, synonyme de vulgarité et de malséance.

Autre point intéressant, cette nudité perçue comme « dérangeante » a posé problème uniquement chez les personnages identifiés comme féminins, et non chez ceux identifiés comme masculins. En effet, les personnages féminins ayant des tenues qui paraissaient inadaptées ou trop peu habillées se voyaient attribuer dans tous les entretiens, et ce sans gêne, du terme stigmatisant et rabaissant de « pute ». Une élève, durant un entretien, les a qualifiées de filles refaites : « elle s'est fait 3500 chirurgies et tout [...] » (élève B1F) en référence à la chirurgie esthétique et aux logiciels de montage photographique alors qu'un autre élève les a qualifiées d'un pseudonyme d'actrice pour films pornographiques (cf. voir ci-dessus). En outre, une femme ne devrait pas montrer autant son corps : « parce qu'elle va pas genre montrer son ventre... ! » (élève B2F) au risque d'être considérée comme une femme de petite vertu et de paraître vulgaire et sale. Sinon, elle est directement assignée au stéréotype sexualisé à l'extrême de la féminité.

Les individus correspondant parfaitement aux codes du féminin (images 1 et 2) sont donc pointés du doigt en raison de leur habillement considéré comme léger. Ils se sont surtout vus attribuer, en plus d'expressions de genre dépréciées, un rôle de genre perçu de manière péjorative. En effet, ces deux personnages se sont vus parfois qualifier de « pute » ou encore « d'actrice porno » (élèves B1F et B4G, comme déjà mentionné). C'est là que nous retrouvons le sexisme apparent dans le contrôle du corps de la femme et de la bonne féminité de cette dernière de la part de la gent féminine en général et des hommes (Mercader & Carbonne, 2014). Nous constatons aussi, du fait de ce système de pensée binaire, hiérarchisant et hétéronormé, qu'une femme, si elle ne respecte pas les normes de bienséance et sa condition de dominée, se verra dépréciée et directement associée à une femme de petite vertu perçue comme sale et offrant son corps au commerce sexuel, comme la prostitution ou la pornographie. C'est pourquoi la femme est contrainte de correspondre à un modèle féminin hypersexualisé et doit absolument être « sexy » sans tomber dans le stigmate de « pute » par la faute de l'influence des différents médias et publicités, d'où une élève mentionnant explicitement « qu'on va pas genre montrer son ventre » (élève B2F, voir ci-dessus), et une autre élève de rajouter que « tu

² Nous tenons à remercier Caroline Dayer, chercheuse et enseignante à l'université de Genève pour son regard éclairé sur nos données.

ne vas pas te montrer nu comme ça » et qu'on « va pas aller comme ça dans la rue [sous-entendus le ventre et le buste à l'air] » (élève B1F). Il en est également de même pour les qualificatifs péjoratifs utilisés à l'encontre des individus plus dénudés sur les images (cf. voir ci-dessus). Nous constatons que ce contrôle de la bienséance est autant marqué chez les filles que les garçons.

Or, nous sommes confrontés ici à un paradoxe. Si une femme est considérée comme trop « sexy », elle est traitée comme une femme de petite morale, mais si elle n'est pas considérée comme assez « sexy », elle est décrite comme « moche » ou « hors-normes ». Ainsi, par ce contrôle de bienséance, les élèves définissent et qualifient donc ces individus en fonction des normes. L'élève B1F les a même qualifiés de « phénomènes qui sont des trucs bizarres », voire de « bizarre » et « d'homosexuel » que « c'est pas très normal ». Les individus non conformes aux normes sexuées ou de bienséance sont donc mis en évidence et assignés d'un statut particulier et atypique (bizarre, homosexuel) ou d'un rôle de genre (prostitution ou pornographie).

Nous en déduisons donc que le contrôle asymétrique des attitudes de chacun est, dans le cadre social et aussi scolaire, bel et bien exercé et contrôlé, ce que nous pouvons rappeler comme suit :

Le contrôle des filles, et également des garçons, en ce qui concerne la « bonne féminité » des autres filles, mais pas quant aux normes de virilité concernant les garçons (Mercader & Carbonne, p. 148).

En outre, le système reste fondé sur une dominance masculine et sur un contrôle général du bon respect des normes. Corollairement, les élèves se fondent sur ce système pour évaluer, puis catégoriser une liste d'individus. Ces stéréotypes de féminité « œuvrent en faveur du masculin et en défaveur du féminin dans la mesure où ils ne reflètent pas les avancées de la société du côté féminin alors qu'ils l'intègrent, et par là même, le promeuvent du côté masculin » (Daréoux, 2007, p.94). C'est pourquoi la plupart des stéréotypes véhiculent ces images dévalorisantes et restrictives de l'autre sexe. Ceci contribue, en conséquence, au maintien des deux sexes dans un système hiérarchisé et inégalitaire.

7.2 L'apparence trompeuse

Le thème de l'apparence et le critère de beauté ou de « laideur », si nous pouvons nous exprimer ainsi, ont également été mentionné dans tous les trois groupes. Le constat que nous avons pu faire est que si un personnage est perçu et qualifié comme « beau », alors il sera avantagé et sera plus facilement choisi par l'ensemble des élèves. Or, si un personnage est perçu et qualifié comme moins beau ou, comme les élèves l'ont clairement énoncé, « moche », alors ce personnage ne sera pas sélectionné par les élèves. De même, un élève a fait référence au caractère artificiel que pouvaient avoir certaines images, notamment celles des individus féminins. Nous pouvons donc faire un lien avec l'influence des médias et publicités promouvant un modèle féminin hypersexualisé.

Concernant les personnages perçus et identifiés comme « inclassables » ou « atypiques », ils sont également mis de côté par les élèves. En effet, décrits comme « pas très normaux », « homosexuels » ou encore « effrayants » (élève B1F), certains élèves ont même eu des expressions de dégoût : « beurk ! » (élève C1F). Ces individus atypiques questionnent les normes et perturbent, voire effraient, en raison de leur apparence androgyne. Nous pouvons donc en déduire que tout individu « hors-norme » est marginalisé et catégorisé avec un qualificatif référant à un statut inférieur dans les représentations sociales, en l'occurrence avec le qualificatif « homosexuel », comme mentionné dans le deuxième entretien. Bien que les élèves du deuxième groupe aient

choisi les deux images correspondant au personnage « pointé du doigt » (images n°9 et 10, cf. Annexe 1), il est qualifié avec des termes plutôt péjoratifs : « bizarre » (élève B1F) et « chelou » (élève B5G). Une des élèves du deuxième groupe a également énoncé : « faut prendre des phénomènes qui sont des trucs bizarres » (élève B1F). Il est donc probable que les élèves l'ont choisi, comme ils l'ont énoncé, afin d'en expliquer le côté atypique de l'individu.

Cet individu sur ces images (respectivement n°9 et 10), est identifié comme féminin par les élèves dans tous les entretiens. Or, tous ont mis en évidence la visibilité apparente de sa poitrine considérée comme plate, un élève l'a relevé : « mais elle a pas de nichons ! » (élève B4G). Cette caractéristique lui a valu d'intriguer et de troubler les élèves. Ainsi, nous constatons que les seins sont considérés comme attributs purement féminins. Mais si une femme est désignée comme n'ayant pas de seins, alors elle n'est pas considérée comme une vraie femme, n'est également pas considérée comme belle et est, par conséquent, dépréciée par les élèves.

Ceci nous permet de faire un lien avec les concepts de l'identité de genre, sexe socialement construit en fonction de « l'expérience intime et personnelle de son genre correspondant ou non au sexe assigné à la naissance, y compris la conscience personnelle du corps [...] et d'autres expressions du genre, y compris l'habillement, le discours et les manières de se conduire » (Zermatten, 2014, p.17), et du sexe biologique, qui est un ensemble de caractéristiques physiques qui différencient les individus homme des individus femme. Nous sommes ici confronté à un certain paradoxe, car les élèves ont identifié ce personnage comme féminin, mais les a interrogés en raison de l'absence de seins perçue comme désavantageuse et rendant, corollairement, sa catégorisation difficile. Nous pouvons en déduire que les élèves jugent les femmes plus négativement en fonction de leurs caractéristiques personnelles. De même, certains attributs, comme les cheveux longs pour cette image, priment sur la poitrine dans la catégorisation sexuée de l'individu pour des élèves du cycle deux dans notre culture.

Dans la situation présente, nous constatons que les élèves ont été perturbés par diverses expressions de genre qui ont rendu la « classification » de cet individu difficile. Après constat, les expressions mentionnées, habillement d'homme mais apparence féminine, ont eu pour effet de troubler les frontières et les connaissances des élèves en matière de genre. Nous avons également vu précédemment que certains attributs ont primés sur d'autres lors de la classification, par exemple les cheveux longs par rapport à la poitrine. L'individu en question étiqueté comme « hors-norme » est donc troublant et trouble les normes de genre établies. Ceci nous montre que les élèves ont des représentations fondées sur cette vision hétérosexiste binaire et catégorisante. Ainsi, cela confirme l'argument de Chamberland, Richard et Bernier (2013). En effet, un individu hétérosexuel peut également être victime de la discrimination sexuelle du fait de son apparence ou d'autres caractéristiques personnelles étant jugées non conformes aux modèles de masculinité et de féminité. De ce fait, cet individu est associé directement à la diversité sexuelle (Taylor & Peter, 2011, *cité par* Chamberland et al.), de par leur non-conformité uniquement supposée, mais en aucun cas avérée. Nous constatons ainsi que les individus en non-conformité de genre ou d'orientation sexuelle se voient assigner d'un statut social perçu comme inférieur et sont classés comme appartenant à un groupe minoritaire stigmatisé et reconnaissable, et ce y compris chez les enfants.

Cette analyse nous permet de faire un lien avec les écrits de Daréoux (2007) expliquant que les stéréotypes, et principalement ceux concernant le genre, forment un cadre de représentations fixes et importantes pour « délimiter » la sphère environnementale de l'enfant. Toutefois, nous retrouvons le paradoxe déjà mentionné en début de travail entre la favorisation d'un esprit critique chez l'enfant et l'importance première des stéréotypes. Ainsi, les élèves, bien que mentionnant être tolérants et ne pas être en accord avec les situations discriminatoires présentées, sont encore dans un cadre de représentations clivé selon les normes hétérosexistes prédominantes.

C'est pourquoi la déconstruction du cadre de représentations stéréotypées est nécessaire en vue de favoriser l'adoption d'une posture plus critique et éclairée quant aux thématiques du genre et de l'orientation sexuelle.

7.3 L'habillement et la coiffure

Ce critère, aspect plus spécifique de l'apparence physique, est également un thème qui a fait grand débat chez les élèves concernant les attributions féminines et/ou masculines. En effet, pour la plupart des éléments présentés, les élèves ont, à chaque fois, mentionné que le style vestimentaire est une caractéristique subjective et propre à chacun, faisant peu de différenciation et de catégorisation entre habillement « féminin » et « masculin ». La plupart ont aussi mentionné l'argument qu'un élément est tendance, comme l'élève A6G : « ... à la mode », et « ça peut donner un style ». Beaucoup d'élèves n'y voit pas d'inconvénients, mobilisant l'argument des préférences personnelles : « chacun a droit à avoir ses goûts » (élève B2F), « peut-être qu'il aimait bien le rose et chacun ses goûts quoi » (élève A1G).

Nous allons maintenant décortiquer point par point quels éléments de style ont suscité débat chez les élèves.

Pour ce qui concerne les couleurs des habits, il n'y a aucune catégorisation féminine ou masculine. Le rose, couleur utilisée dans la première situation, est considérée à l'unanimité comme une couleur universelle et non sexuée. Tous les garçons ont, par ailleurs, mentionné qu'ils en possédaient et qu'ils aimaient beaucoup ce type de couleur : « moi j'adore, rose, violet... » (élève B5G), « moi j'en ai trois à la maison » (élève A6G). L'élément qui les ferait réfléchir quant au caractère adapté de l'habit demeure plus au niveau du symbole qui se situe sur le vêtement qu'à la couleur. Par exemple, les élèves ont mentionné qu'un t-shirt avec un symbole « Barbie » pour un enfant de leur âge (c'est-à-dire 10-11 ans) sera perçu comme plus risible qu'un simple t-shirt rose : « on va pas le surnommer de pédé, [...], on va le surnommer de bébé on va dire » (élève B3G).

Analysons maintenant les représentations des élèves quant au type de vêtements qui peut être porté. Les robes et les jupes ont suscité débat, car elles sont identifiées comme vêtements féminins, mais une élève a apporté l'argument de la culture par l'exemple du kilt écossais, de la soutane du prêtre et de certaines toges orientales. Une élève souligne : « dans certains pays, ils [les garçons] mettent des robes » (élève A5F), mais une autre élève de rajouter : « oui, bon c'est différent c'est les religions » (élève A2F). L'élève C2F mentionne « dans l'ancien temps, les garçons ils portaient aussi des jupes des robes » (élève) tout comme une autre : « quand j'ai été en Écosse ils portaient tous des jupes » (élève C1F), une autre élève de rajouter : « les prêtres ils ont des sortes de robes hein » (élève C3F).

Les codes vestimentaires et sexués dépendent et varient selon l'intégration de normes sociales issues de la culture et de l'éducation propre à l'individu. Quant à la chemise et au pantalon, bien que souvent identifiés comme masculins dans les représentations, ils ne sont en aucun cas assignés à un genre particulier de par leur caractère universel dans notre culture occidentale, pour reprendre cet angle d'analyse.

Quant à la coiffure, les élèves ne font pas forcément de distinction entre coupes de cheveux féminines et masculines, bien que cela soit lié avec leur vécu. En effet, ils mentionnent souvent des personnes de référence dans leur entourage proche portant les cheveux courts : les parents, des camarades, voire eux-mêmes également.

Les élèves utilisent tout de même les termes « comme un garçon » ou « comme une fille » pour parler d'habillement. Les élèves font également la distinction binaire entre fille et garçon, ce qui est démontré par l'utilisation de ces termes, malgré leurs discours empreints de tolérance et d'indignation quant aux situations présentées. Ainsi, les élèves disposent d'un réflexe automatique de catégorisation en raison du cadre de

représentations clivé selon les normes hétérosexistes prédominantes, comme mentionné précédemment. Ces normes hétérosexistes engendrent donc des discriminations n'atteignant pas uniquement la minorité homosexuelle, mais tous les individus qui dérogent aux normes sexuées et qui en transgressent les frontières. Par conséquent, nous confirmons, à la lumière des écrits de Dayer (2013) que les mécanismes discriminatoires s'opèrent non seulement en fonction de l'orientation sexuelle, mais également de l'identité de genre. Comme notre système de représentations et constructions sociales se fonde sur une catégorisation binaire et hétéronormée, il génère également une hiérarchisation des sexes, ce qui donne lieu au sexisme.

Paradoxalement, certains élèves mentionnent également que la caractéristique la plus importante chez un individu reste la sympathie. Une élève l'a dit : « tant qu'elle [la personne] est sympa, c'est bon » (élève C2F), avis partagé par d'autres élèves : « au moins qu'elle se sente bien comme elle est c'est l'important, après nous on s'en fout » (élève C4G). Tant que la personne est perçue aimable, peu importe ses caractéristiques personnelles, elle est considérée de manière respectable et positive. Ainsi, nous notons la contradiction à laquelle nous sommes confronté : les élèves énoncent accepter toute personne considérée comme sympathique, mais conservent ce réflexe de juger selon l'apparence et de catégoriser les individus. L'aspect visuel joue, malgré tout, un rôle essentiel dans la catégorisation et l'appréciation de tout individu.

7.4 Le métier

La profession est également un des thèmes abordés durant les entretiens. Les élèves sont tous d'accord à l'unanimité : il n'existe pas de profession sexuée en particulier. En effet, une élève a d'ailleurs utilisé un argument linguistique pour justifier son propos. Elle a fait remarquer que si un mot possède un masculin et un féminin, c'est qu'il est autant possible pour une femme que pour un homme d'exercer ce métier : « coiffeur, coiffeuse, bah si on peut mettre au masculin ça veut dire que c'est aussi pour les garçons ! » (élève C2F). De même, l'argument des goûts et des motivations personnels est également utilisé pour justifier le choix de la profession : « il fait sa vie, il fait ce qu'il veut » (élève B2F). Beaucoup d'élèves ont fait référence à leur vécu personnel, par exemple à leur coiffeur personnel, de sexe masculin : « moi je vais me faire coiffer chez un garçon ! » (élève B3G). En revanche, les élèves nuancent leurs propos quant à certains métiers. En effet, certaines professions sont, au niveau physique, plus adaptées à un sexe qu'à l'autre : « il y aura pas beaucoup de filles qui travailleront sur des chantiers » (élève B3G). Certains métiers sont imaginés plus accessibles aux hommes par les élèves de par leur degré de difficulté et d'exigence au niveau des efforts physiques comme l'agriculture ou les professions de chantiers parce que « c'est plus facile de travailler pour eux [sous-entendu les hommes] » (élève B3G).

Une élève mentionne aussi qu'il y aura toujours des individus qui, malheureusement, seront contre les choix et les goûts personnels : « souvent ils font que pour les filles quand on aime les outils, on aime la forêt, on aime les voitures pour eux on est tous des garçons manqués » (élève A2F). Après cet entretien, nous avons l'impression que ces propos sont mentionnés avec regret. En effet, nous remarquons le caractère fataliste, et perçu comme injuste, de ces comportements de la part d'individus voulant empêcher toute possibilité de choix et préférences personnels.

En conséquence, l'existence de diverses normes dépend de la culture ainsi que du temps historique et influence toute construction culturelle, toute interaction et toute négociation dans un certain contexte donné (Dayer, 2014). Ces normes influencent, de ce fait, les représentations et la perception des élèves dans l'appréciation et la catégorisation d'individus de toute nature. Cette influence a notamment amené les élèves, comme vu précédemment, à mettre de côté des individus difficiles à catégoriser.

7.5 Synthèse de notre interprétation

Malgré une disposition à l'ouverture et à la tolérance face à la diversité, les élèves se réfèrent encore à des représentations stéréotypées à des fins de catégorisations. Or, nous avons pu montrer le caractère nocif des stéréotypes. Nous pouvons donc dire que les enfants ont plutôt besoin de repères, éléments stables permettant de se situer dans un ensemble (Encarta, 2008), afin de se développer le plus favorablement possible. Un cadre balisé par des repères peut toujours être sûr, même s'il n'est pas constitué de représentations fondées sur une généralisation abusive de la réalité.

Les élèves nous paraissent également comme peu outillés pour faire face à des situations discriminatoires telles qu'elles leur ont été exposées. Bien qu'ils se montrent ouverts et sensibilisés sur le sujet, leurs propositions d'amélioration font toujours référence aux adultes, ce qui démontre leur manque d'outils concrets pour affronter la réalité. Il est donc nécessaire de déconstruire ces stéréotypes dans le but que l'enfant ait une plus grande marge de manœuvre dans ce type de situations.

En déconstruisant ces stéréotypes, nous favorisons ainsi l'aménagement d'un cadre et d'un climat de classe sûr en vue d'éviter toute discrimination, comme le stipulent clairement les missions prioritaires de l'école, selon la déclaration de la CIIP (2003). À ces fins, l'enseignant peut aménager son cours avec des supports non stéréotypés, car il existe du matériel pédagogique à ces fins désormais (cf. Annexe 5). Il est possible, par exemple, soit de travailler les capacités transversales et la formation générale à l'aide du matériel créé par la plateforme <http://egalite.ch>, pour sensibiliser les élèves. De même, il est possible d'utiliser les albums illustrés promu par l'association Lab-elle sans stéréotype de genre afin de promouvoir la construction de l'égalité entre les filles et les garçons. Ces modèles différents des repères conventionnels permettent aux enfants de construire leur identité, de se projeter dans leur futur sans se sentir cloisonnés par des normes sexuées. En utilisant ce matériel, nous permettons de transmettre un message clair, transparent et congruent sur les questions concernant le genre et les thématiques qui lui sont liées, car tout individu a droit d'accès à des informations correctes et éclairées.

D'une autre manière, les enseignants doivent toujours montrer qu'ils sont disponibles pour leurs élèves et que ces derniers peuvent leur faire confiance. De même, si le climat de classe se détériore, alors l'enseignant peut aborder le sujet avec ses élèves dans un but de sensibilisation, par exemple lors des conseils de classe. Un sentiment d'insécurité et de non-appartenance au groupe classe, comme abordé dans notre partie théorique, n'aide en aucun cas les élèves victimes à persévérer dans leurs parcours scolaires.

7.6 Retour sur les hypothèses de travail

Nous allons maintenant vérifier ou infirmer les hypothèses de recherche que nous avons établies précédemment dans le chapitre (4) concernant le questionnement de notre travail de recherche.

7.6.1 Première hypothèse de travail

En ce qui concerne notre première hypothèse de travail

Les stéréotypes de genre sur lesquels se fondent les élèves du cycle deux se limitent à ceux étant directement visibles, observables ou liés à l'apparence physique

Plusieurs éléments permettent de la valider.

Premièrement,

les élèves ont évalué et catégorisé des individus en fonction de leurs caractéristiques physiques identifiées soit « uniquement féminines », soit « uniquement masculines ».

Ils ont aussi mentionné le style vestimentaire et la tenue comme critère d'évaluation.

Les élèves ont évalué des individus en fonction du physique et de ce qu'ils considèrent comme esthétique.

Les élèves mettent de côté les individus considérés comme hors-normes et les ont décrits comme bizarres, car ils ont été difficiles à catégoriser.

Alors, nous pouvons déduire que les élèves ont effectivement utilisé des critères liés à l'apparence physique ainsi qu'aux expressions de genre. Ces expressions sont, comme mentionné précédemment, différents modes comportementaux qui différencient fondamentalement les genres entre eux. Elles peuvent, également être rattachées à différents stéréotypes de genre comme les cheveux longs, la barbe, le costume de ville, etc. Elles servent le but de catégoriser les individus, en l'occurrence la série de personnages proposée dans la première activité.

7.6.2 Deuxième hypothèse de travail

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse de travail :

Les élèves sont capables de qualifier explicitement un individu ou une situation comme conforme ou non aux différents stéréotypes.

Premièrement,

les élèves ont conscience des difficultés qui peuvent se présenter à eux en fonction de la profession plus ou moins conforme qu'ils choisiraient pour leur avenir.

Les élèves déclarent que la tenue vestimentaire, la coupe de cheveux et le choix quant au futur métier est un ensemble de choix personnel qui ne doit en aucun cas être jugé, et ce peu importe le niveau de correspondance aux codes du féminin et du masculin.

Les élèves perçoivent une situation d'injustice envers un individu non-conforme et parviennent à en expliquer les raisons.

En revanche, les élèves utilisent les termes « comme une fille », « comme un garçon », « bizarre », « pute », « actrice pornographique » ou « homosexuel » pour décrire les individus ne correspondant peu ou pas avec les normes sexuées établies. Ces termes sont ici utilisés péjorativement en référence à un statut inférieur.

Alors, nous pouvons déduire que les élèves sont capables de tenir un discours quant à l'existence de ces stéréotypes avec une certaine posture de recul éclairé et critique. Mais nous tenons à nuancer notre analyse. En effet, si les élèves sont capables de tenir un discours éclairé, ils ont, malgré tout, des réflexes de catégorisation et de jugement. Une image ne pouvant pas se « mouvoir », les élèves ont tout de même attribué des

expressions de genre ainsi que des rôles de genre aux individus présentés en se fondant sur des indicateurs physiques, apparents et, parfois, peu fiables.

7.7 Retour sur la question de recherche

Après avoir passé en revue les éléments concernant l'analyse des données, retournons maintenant à notre question de recherche :

Quels sont les stéréotypes de genre qui influencent les discriminations entre les élèves d'une classe au cycle deux ?

Nous pouvons donc constater plusieurs choses. Les stéréotypes liés à l'apparence physique sont identifiés soit uniquement féminins soit uniquement masculins. Ces stéréotypes ainsi que les attributs liés à l'expression de genre (certains habits, les manières ou le discours) influencent la perception, l'identification et même parfois la catégorisation d'individus sous la loupe du genre (Zermatten, 2014).

Toutefois, il y a une grande part de nuances dans les propos des enfants qui a pu être relevée dans l'analyse. En effet, les résultats ne relèvent pas des données catégoriques à proprement parlé, car les élèves sont capables de prendre de la distance par rapport à des situations discriminatoires. De même, comme déjà mentionné, une grande différence est activée automatiquement entre filles et garçons. Tout d'abord, les stéréotypes mobilisés sont d'ordre apparents et observables et ne concernent que la gent féminine. Les individus identifiés comme masculins sont donc comme « épargnés » par toute sorte de stigmatisation. En effet, les stéréotypes énoncés relèvent uniquement de la catégorie du féminin, comme l'exemple de l'habillement léger, de la prostitution, de la pornographie et des attributs féminins comme l'absence de poitrine. Nous pouvons constater que les contrôles asymétriques des attitudes de chacun, de bienséance et du corps de la femme, déjà décrit précédemment par Mercader et Carbone (2014), sont effectivement présents. Il en est de même pour les stéréotypes œuvrant en défaveur du féminin, mais en faveur du masculin (Daréoux, 2007).

Nous avons pu montrer que le système est véritablement fondé sur une dominance masculine et sur un contrôle général du bon respect des normes. De ce fait, les élèves continuent de s'y référer afin de mieux catégoriser les individus selon les normes établies. Toutefois, ils savent également s'en détacher en vue de mieux analyser une situation pouvant paraître discriminatoire. En outre, les élèves déclarent et énoncent être tolérants et ouverts à la diversité, mais continuent de se référer au système bicatégorisé pour catégoriser et évaluer un individu selon ses attributs apparents.

8) Conclusion

Nous voici arrivé au terme de notre travail de recherche, il nous est donc maintenant possible de tirer quelques conclusions. Notre thème, qui est particulièrement large, regroupe les études concernant le genre, mais également les discriminations et le domaine de l'éducation. Ceci nous permet de mettre en évidence un aspect bien spécifique et essentiel de la sociologie : les stéréotypes quant aux différences entre filles et garçons véhiculés par divers agents tels que l'éducation transmise par les parents, les différents médias, la publicité, etc. Par nos recherches sur le développement des enfants ou sur les thèmes de la discrimination et de la sexualité, nous pouvons également remarquer l'influence majeure que peut avoir les stéréotypes dans la construction des représentations sociales chez l'enfant. Le cadre fourni à l'enfant pour se situer par rapport au réel a donc la fonction de créer une zone de connaissance sur la réalité environnante. Or, ces connaissances sont tributaires de la manière et des valeurs par lesquelles elles sont acquises et appréhendées.

Notre question de recherche consiste à découvrir quels stéréotypes de genre peuvent avoir un impact sur les discriminations entre les élèves d'une classe au cycle deux. Plus globalement, il peut y avoir un impact sur le développement et l'évolution des représentations des enfants sur les différences entre filles et garçons. Nous pouvons tirer la déduction suivante : les élèves sont encore très influencés par la pensée binaire et hétéronormée. Corollairement, ils perçoivent les individus encore de manière plutôt stéréotypée et même hiérarchisée en défaveur de la gent féminine. Ces aspects ont, d'ailleurs, pu même être discutés avec Dayer, chercheuse et enseignante à l'université de Genève, dont les œuvres sont une référence concernant les études sur le genre. En effet, les résultats de nos analyses ont même confirmé ses écrits. De ce fait, nous en avons également discuté lors d'un entretien à Genève en référence à ses travaux. Les stéréotypes sont bien nocifs de par la généralisation abusive et la réduction identitaire qu'ils engendrent. C'est pourquoi les enfants n'ont en aucun cas besoin de stéréotypes dans leur éducation, mais de repères. C'est la raison pour laquelle tout enfant a droit d'accès à des informations correctes et éclairées dans le but d'appréhender la réalité avec recul et tolérance.

Pour notre part, les écrits et l'opinion de Dayer sont clairs. Souvent, trop d'enseignants et d'autres individus du domaine social ne sont pas informés correctement sur ces thématiques ou demeurent parfois trop confortés dans leurs représentations, souvent, fausses ou discriminantes. C'est pourquoi, nous avons voulu élaborer un travail sur ce sujet en analysant les représentations et les opinions des élèves quant aux individus en non-conformité avec les normes de genre ou d'orientation sexuelle. En outre, les élèves, bien que se positionnant comme ouverts à la différence, continuent tout de même à réfléchir en fonction du système hétéronormé. Ainsi, les femmes et les individus dérogeant aux normes en vigueur sont fortement dévalorisés. Il serait, par ailleurs, intéressant d'étudier l'influence des parents, ou voire même des enseignants, dans la formation de stéréotypes de genre dans les représentations des élèves en guise de prolongement.

Nous voulions montrer en quoi une méconnaissance sur la diversité sexuelle et une influence stéréotypée pouvaient engendrer des discriminations. Nous avons notamment appris, sans compter les aspects formels liés à la plume, quels engagements avait l'école publique en Suisse quant à l'éducation sexuelle et la promotion de la tolérance au niveau politique. De même, nous avons pu voir réellement en quoi les comportements discriminatoires, stéréotypes, préjugés et autres pratiques, sont nocifs pour l'égalité de droit. Pour les aspects historiques et contextuels, nous avons pu les approfondir, notamment par le biais de notre précédent travail de fin d'études.

Notre recherche n'a de loin pas la prétention de transformer radicalement les mentalités d'un coup de baguette magique. Par ailleurs, il reste encore du travail à accomplir avant d'arriver, un jour ou l'autre, à une meilleure égalité entre les sexes et les sexualités. En effet, il faut toujours poser une première brique pour entamer la construction du chef d'œuvre de toute une vie.

En définitive, nous souhaitons également préciser que nous ne cherchions pas à dénoncer ou dénigrer les pratiques discriminatoires à l'égard des minorités sexuelles ou à l'égard de la gent féminine. L'école promeut actuellement, selon le code de déontologie, le bien-être et l'intégration de chacun ainsi que la tolérance. Nous espérons donc, à travers notre future profession, amener les élèves à agir avec tolérance pour, à long terme, arriver à bout des discriminations. Si ce travail peut donc contribuer à l'avancée des droits des femmes et des minorités sexuelles par la sensibilisation dans les écoles, alors nous en serons extrêmement fier. En effet, un proverbe oriental mentionne que c'est avec le plus petit des pas que peut commencer le plus grand des voyages.

9) Distance critique

Dans cette partie, nous allons essayer de poser un regard critique sur l'ensemble de notre travail, partie théorique et empirique notamment. Nous parlerons en premier lieu des apports positifs, puis des limites et finalement des prolongements possibles à notre travail. Pour ce qui concerne les compétences acquises tout au long du travail. Nous en parlerons plus précisément dans notre bilan formatif.

9.1 Les apports positifs

Grâce à la lecture des ouvrages scientifiques choisis, la problématique s'est élaborée sur ce fond très rapidement. En effet, les textes étaient très accessibles et ciblaient très bien l'angle d'approche sociologique de notre recherche. De ce fait, nous avons pu mieux comprendre et structurer notre étude du sujet, ce dont nous avons grandement tiré profit. De même, toujours concernant la littérature, nous avons trouvé une multitude de sources : ouvrages, articles et autres qui nous ont permis d'éclairer notre thème.

Quant au cadre conceptuel, bien que difficile à initier de par son ampleur, une fois les concepts sélectionnés et organisés, il nous a été plus aisé de rédiger la partie théorique. Si c'était à refaire, nous organiserions tout de suite les concepts choisis avec leurs indicateurs en vue d'encore mieux organiser le développement de cette partie.

Concernant la méthodologie, nous le considérons comme judicieux, car il nous a permis d'analyser les représentations et la perception des élèves de manière bien plus fine que si une seule activité aurait été proposée. Or, cela nous a demandé un plus grand travail, nous en reparlerons dans le point sur les limites du travail.

Finalement, le regard éclairé de Dayer a également pu renforcer l'analyse et l'interprétation de nos données, déjà riches et intéressantes. Ainsi, grâce à l'aide précieuse que nous avons reçue, nous avons pu encore mieux analyser et interpréter nos résultats afin d'en dégager l'essentiel.

9.2 Limites du travail

Pour notre cadre théorique, quelques difficultés ont été éprouvées en tout début de travail quant à son élaboration. En effet, partie laborieuse due à la recherche d'ouvrages ainsi qu'à leur lecture, il a été difficile d'organiser et de sélectionner les concepts de manière

logique et structurée dans un but de cohérence avec la problématique et notre question de recherche.

Quant à notre question de recherche, nous étions au début focalisé sur l'aspect de sensibilisation des classes par rapport à notre sujet. Avec notre directrice de mémoire, nous sommes partis d'un commun accord qu'il fallait s'appuyer davantage sur l'influence des discriminations selon les stéréotypes. Ainsi, notre question de recherche a évolué plusieurs fois au cours de notre travail.

Notre outil méthodologique, bien que choisi de manière pertinente, pourrait être revisité pour envisager la recherche différemment. En effet, nous sommes, conformément à notre hypothèse de travail sur l'apparence physique, beaucoup restés sur cet aspect. Toujours pour la partie empirique, nous avons eu, au début, quelques difficultés à prendre des initiatives dans notre travail. C'est pourquoi nous avons souvent sollicité notre directrice de mémoire. De même, nous avons peut-être également utilisé un échantillon trop restreint du fait que nous ne pouvions pas nous permettre de fournir plus de travail dû au temps qui nous était compté. Pour y remédier, nous pourrions envisager un travail similaire, mais avec une approche quantitative en vue d'avoir un échantillon plus large.

Quant à l'analyse et la discussion des résultats, une critique qui nous vient à l'esprit est notre côté engagé et impliqué pour cette cause. En effet, notre travail a parfois pu être biaisé par un certain côté militant. C'est pourquoi nous avons dû être très attentif aux mots que nous utilisons en vue de rester le plus objectif possible.

9.3 Prolongements possibles

Nous avons auparavant déjà mentionné quelques possibilités de prolongements. Tout d'abord, il serait envisageable de mesurer l'influence des parents ou des enseignants quant à la transmission de connaissances ou de valeurs stéréotypées.

Comme nous n'avons pas pu le faire dans ce travail, il serait également intéressant de mesurer le degré de sensibilisation des élèves, voire des enseignants, quant à ce sujet en vue de montrer l'importance de l'information et de la prévention contre toute forme de discrimination envers les populations féminines ou de la diversité sexuelle. Il serait aussi possible d'envisager un mémoire de terrain avec une intervention dans les classes pour mesurer le degré de sensibilisation, par exemple.

Dans tous les cas, par notre expérience personnelle de militant, d'étudiant, voire parfois de victime, nous sommes convaincus que les domaines du genre, de la sexualité et de la discrimination sont assez vastes pour y élaborer encore de nombreuses recherches. L'école, lieu de socialisation, de développement et d'intégration sociale, est un endroit privilégié pour sensibiliser les élèves aux connaissances éclairées sur les thématiques de la diversité sexuelle. Notre thème s'inscrit donc bien dans une perspective actuelle et peut être justifié par le biais des programmes officiels et des valeurs actuelles de l'enseignement.

10) Bibliographie

- Borillo, D. (2000). L'homophobie. Paris : Puf
- Borillo, D. (2009). Le droit des sexualités. Paris : Puf.
- Chamberland, L. Richard, G. & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducations*, 8, mis en ligne le 28 mai 2013, consulté le 21 avril 2015 et le 26 décembre 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1567>
- Clair, I. (2013). Pourquoi penser la sexualité pour penser le genre en sociologie ? Retour sur quarante ans de réticences. *Cahiers du genre*, 1, 14, 93 à 120.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. et Woolner, P. (2013). *Making Connections: Theory and Practice of Using Visual Methods to Aid Participation in Research*. Research Centre for learning and teaching : Newcastle University.
- Code de déontologie de la profession enseignante. (2012). Martigny : Editions SER.
- Collet, I. & Dayer, C. (2014). Introduction Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation et formation. In *Former envers et contre le genre*. Bruxelles : de Boeck.
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 1, 89-95.
- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches & éducations*, 8, document mis en ligne le 28 mai 2013, consulté le 22 avril 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1568>.
- Dayer, C. (2014). Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. [Déclaration CIIP]. (2003).
- Elsig, F. (2008). Peut-on éviter les stéréotypes de genre dans nos classes valaisannes ? *Littérature enfantine à l'école et égalité des chances*. Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais.
- Eribon, D. (2003). Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes. Montréal : Larousse.
- Dossier explicatif aux parents. (2014). Fédération Valaisanne des Centres SIPE : Sion. Repéré sur <http://www.sipe-vs.ch/>, le 10.09.2015.
- Flyer d'information : programme SIPE pour les 4e et 6e primaires. (2014). Fédération Valaisanne des Centres SIPE : Sion. Repéré sur <http://www.sipe-vs.ch/>, le 10.09.2015.
- Häusermann, M. (2014). L'impact de l'hétérosexisme et de l'homophobie sur la santé et la qualité de vie des jeunes gays, lesbiennes et bisexuel-les en

- Suisse. In Le droit de l'enfant et de l'adolescent à son orientation sexuelle et à son identité de genre. Sion : Institut universitaire Kurt Bosch.
- Hayez, J.-Y. (2002). La vie sexuelle des 6-11 ans. *Enfances & Psy*, 17, p. 23-35.
- Jackson, S. (1996). Récents débats sur l'hétérosexualité. Une approche féministe matérialiste. *Nouvelles questions féministes*, 17, 3.
- Jobin, C. (1995). Entre les activités professionnelles et domestique : la discrimination sexuelle. Lausanne : Editions d'en bas.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). L'identité sexuée. Paris : Dunod.
- Marro, C. (2012) Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation*, 69, 65-80.
- Martel, F. (2002). La longue marche des gays. Paris : Gallimard.
- Mercader, P. (2005). Le sexe, le genre et la psychologie. Paris : Editions l'Harmattan.
- Mercader, P. & Carbonne, N. (2014). Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels. *Nouvelles revues de psychologie*, 1, 17, 135 à 150.
- Moody, Z. Piguet, C. Barby, C. & Jaffé, P.D. (2013). Violence entre pairs : les filles se distinguent. Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais). *Recherche & Education*, 8, p. 33-47.
- Plan d'études romand. (2010). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.
- Thébaud, F. (2005). Sexe et genre, l'état des savoirs. Paris : la découverte.
- Tin, L.-G. (2003). Dictionnaire de l'homophobie. Paris : PUF.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (2008). Introduction à la psychologie du développement. Paris : Armand Colin.
- Zaouche-gaudron, C. & Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4, p. 523-533. Repéré sur <http://osp.revues.org/3400> le 12.05.2015.
- Zermatten, J. (2014). Les droits des enfants lesbiens, gays, bisexuels et transgenres. In Le droit de l'enfant et de l'adolescent à son orientation sexuelle et à son identité de genre, p. 17-35. Sion : Institut universitaire Kurt Bösch.

11) Liste des annexes

11.1 Annexe 1 : images utilisées pour la première activité

Image de femmes considérées comme « féminines » (1) et (2)



Source : <http://hollywood-mag.blogspot.ch/2009/10/monica-cruz-elle-spain-october-2009.html>



Source : <http://www.starer.ru/duffy-aimee-ann-duffy/ellen-von-unwerth-photoshoot-10/>

Attributs et indicateurs visibles	Identification de l'attribut		Remarques
	Perçu	Interprétation masculine ou féminine	
Cheveux longs			
Sourcils épilés			
Décolleté/poitrine			
Maquillage			
Vêtements serrés			
Bijoux			

Images de femmes « androgynes » (3) et (4)



Source : [http://courseimage.com/159096-shane-l-](http://courseimage.com/159096-shane-l-word)

[word](http://courseimage.com/159096-shane-l-word)



Source : <http://www.w12.fr/the-l-word-shane.html>

Attributs et indicateurs visibles	Identification de l'attribut		Remarques
	Perçu	Interprétation masculine ou féminine	
Cheveux courts			
Peu ou pas de maquillage			
Peu de poitrine			
Gilet/chemise			
Couleur bleue			
Bijoux			

Image de femmes considérées comme non-conformes avec les critères de féminité (5) et (6)



Source : [http://seriesaddict.fr/The-L-](http://seriesaddict.fr/The-L-Word/88/saison/6/images/promo/930)

[Word/88/saison/6/images/promo/930](http://seriesaddict.fr/The-L-Word/88/saison/6/images/promo/930)



Source : [http://www.abeforum.com/archive/index.php/t-](http://www.abeforum.com/archive/index.php/t-33166.html)

[33166.html](http://www.abeforum.com/archive/index.php/t-33166.html)

Attributs et indicateurs visibles	Identification de l'attribut		Remarques
	Perçu	Interprétation masculine ou féminine	
Visage fin			
Cheveux courts			
Pas de maquillage			
Peu de poitrine			
Chemise/débardeur/bretelles			
Pantalons			

Image d'hommes considérés comme virils (7) et (8)



Source : <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-2363948/Hugh-Jackman-credits-Wolverine-turning-Hollywood-great.html>



Source : <https://www.pinterest.com/explore/ben-affleck/>

Attributs et indicateurs visibles	Identification de l'attribut		Remarques
	Perçu	Interprétation masculine ou féminine	
Cheveux courts			
Pas de maquillage			
Barbe			
Poils			
Musculature			

Image d'hommes « androgynes » (9) et (10)



Source : <http://consortpr.com/beauty/andreja-pejic-has-released-her-first-campaign-video-for-a-cosmetics-brand/>



Source : <http://oystercoloredvelvet.com/culture/8-questions-with-the-new-little-mermaid-star-andrej-pejic#.Vfp4iPmsXuQ>

Attributs et indicateurs visibles	Identification de l'attribut		Remarques
	Perçu	Interprétation masculine ou féminine	
Cheveux longs			
Maquillage			
Pas de barbe			
Pas de poils			
Corpulence fine			
Poitrine non développée			
Vêtements (costume de ville avec cravate, chemise et blazer)			

Image d'anciens rois en tenue royale (11) et (12)



Source :

<http://www.linternaute.com/histoire/magazine/dossier/07/10-francais-preferes/louis-xiv.shtml>



Source :

<http://www.posterlounge.co.uk/portrait-of-henri-eugene-philippe-louis-dorleans-pr148517.html>

Attributs et indicateurs visibles	Identification de l'attribut		Remarques
	Perçu	Interprétation masculine ou féminine	
Cheveux longs ou mi-longs			
Pas de maquillage			
Pas de barbe/petite barbe			
Corpulence fine			
Poitrine non développée			
Chaussures à talons/bottes			
Collants			
Cape/chapeau/canne			
Les froufrous			
L'épée			
La couronne			

11.2 Annexe 2 : situations à analyser

- Aujourd'hui, Kevin arrive à l'école avec un t-shirt rose. Un groupe d'élèves de 8H se moquent de lui et le surnomment « le petit pédé ». Kevin est triste et se met à pleurer. Qu'en pensez-vous ?
 - **Liste des éléments clés** : couleur rose à l'école, injure « petit pédé », pleurs de Kevin, tristesse de Kevin.
 - **Liste de questions** :
 - Est-ce bien ou mal ?
 - Est-ce acceptable que Kevin porte un t-shirt rose ? Porteriez-vous un t-shirt rose ? Est-ce moins grave à la maison ?
 - Est-ce normal que Kevin soit triste ? Est-ce normal que Kevin pleure ?
 - Que pourrait-on faire pour lui ?
- Laure porte les cheveux très courts, ne met que des pantalons ainsi que des vêtements plutôt larges et adore jouer au football avec les garçons. Mais toutes les filles de sa classe se moquent d'elle et l'appellent « le garçon manqué ». L'autre jour, une fille lui a dit qu'elle était une « sale gouine ». Qu'en pensez-vous ?
 - **Liste des éléments clés** : cheveux courts, pantalons et habits larges, football, moqueries, garçon manqué, injure « sale gouine »-« garçon manqué ».
 - **Liste de questions** :
 - Est-ce normal pour une fille d'avoir les cheveux courts ?
 - Que signifie « s'habiller comme un garçon » ? Est-ce normal qu'elle souhaite s'habiller de la sorte ?
 - Est-ce acceptable qu'une fille joue au football ? Pourquoi devrait-elle jouer avec les filles ?
 - Est-ce que les noms qui lui sont donnés sont acceptables ?
 - Que pourrait-on faire pour elle ?
- Alain est un garçon très délicat, soigné et coquet. Il prend beaucoup soin de lui, il s'habille avec des jeans slim ainsi que des pulls plutôt serrés et a de longs cheveux. Lors de la journée des métiers, il confie à sa classe qu'il a pour ambition de devenir coiffeur ou styliste. Depuis ce jour, ses camarades le surnomment la « fillette », la « fille manquée » ou la « lopette ». Qu'en pensez-vous ?
 - **Liste des éléments clés** : aspect soigné, habits moulants, cheveux longs, coiffeur-styliste, injure « fillette »-« fille manquée »-« lopette ».
 - **Listes de questions** :
 - Est-ce acceptable pour un garçon de préférer porter des habits plus moulants et de préférer porter les cheveux longs ?
 - Est-ce acceptable pour un garçon de vouloir exercer un métier tel que coiffeur ou styliste ?
 - Est-ce normal qu'Alain est décrit comme une « fille manquée » ou une « lopette » ?

11.3 Annexe 3 : questionnaire pour les élèves souhaitant également participer

Age : _____ Sexe : _____ Religion : _____

- 1) Comment te sens-tu face à quelqu'un de différent ?
- 2) Est-ce que le thème de la différence est assez abordé à l'école selon toi ?
- 3) Si oui, quels sujets ont été abordés plus précisément ?
- 4) Selon toi, est-ce qu'une fille est obligée d'avoir les cheveux longs, de porter des bijoux et de s'habiller avec des vêtements dits « féminins » pour être une « vraie » fille ? (Et inversement pour les garçons).
- 5) De quelle manière traiterais-tu un individu visiblement différent de toi ?
- 6) Si tu assistes à des actes de discrimination envers un individu différent des autres, comment réagis-tu ?
- 7) Si tu as déjà assisté à un acte de discrimination, comment as-tu réagi à ce moment-là ?
- 8) Comment te sentirais-tu si tu étais victime de discrimination ?
- 9) Si tu as été victime de discriminations, comment as-tu réagi à ce moment-là ? Comment t'es-tu senti ?
- 10) Qu'est-ce que pourrait faire l'école pour éviter ce phénomène ?

Dernière question : que penses-tu de la tolérance ? Rédige un petit texte pour exprimer ce que tu penses.

11.4 Annexe 4 : programme d'intervention des centres SIPE en 6^e et 8^e hamos

Objectifs généraux de l'éducation sexuelle

- ⇒ Informer sur le fonctionnement du corps sexué.
- ⇒ Encourager l'utilisation d'un vocabulaire adéquat.
- ⇒ Valoriser la sexualité dans ses aspects de santé, de plaisir et de respect.
- ⇒ Informer des règles partagées par la société.

Objectifs spécifiques de l'éducation sexuelle et de la prévention des abus

L'information sexuelle à l'école a une visée éducative par le renforcement de la capacité des enfants à mieux percevoir leur corps, à repérer leurs sensations et leurs émotions et à les exprimer, à chercher des solutions dans les situations concrètes du quotidien et à demander de l'aide. Pour cela il faut que l'enfant :

- ⇒ sache faire confiance en ses perceptions et ses sentiments,
- ⇒ connaisse son corps sexué et les mots pour en parler,
- ⇒ puisse reconnaître les signes annonciateurs de la puberté et soit rassuré sur la normalité de ces changements,
- ⇒ soit informé sur ses droits et ses devoirs en matière d'intégrité sexuelle,
- ⇒ soit informé sur comment et où il peut demander de l'aide en cas de besoin.

En 6^e hamos, les thèmes suivants sont abordés :

- ⇒ L'histoire de la vie : de la fécondation à la naissance,
- ⇒ Les organes génitaux : mots familiers, mots scientifiques,
- ⇒ La sexualité présente tout au long de la vie,
- ⇒ L'intimité, la pudeur, le sentiment amoureux,
- ⇒ La loi sur la protection des mineurs,
- ⇒ Les réflexes de prudence et de défense.

En 8^e hamos, les thèmes suivants sont abordés :

- ⇒ La sexualité dans sa globalité physique, émotionnelle et psychique,
- ⇒ Les changements physiques et émotionnels liés à la puberté,
- ⇒ Le sentiment d'appartenance à son sexe biologique,
- ⇒ Les stéréotypes et les mythes véhiculés par les médias,
- ⇒ La loi sur la protection des mineurs,
- ⇒ Les services d'information et d'aide existants.

Source : www.sipe-vs.ch

Lien : http://www.sipe-vs.ch/fr/index.cfm?page=activites/es_accueil.cfm

11.5 Annexe 5 : site de matériel pédagogique non-stéréotypé

Site de l'association Lab-elle (liste albums jeunesse certifié non-stéréotypé) :

- <http://lab-elle.org/>

Site de ressources pédagogiques de la plateforme egalite.ch pour le projet « balayons les clichés ! » :

- <http://www.egalite.ch/balayons.html>

12) Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire est une œuvre originale et j'affirme en être l'auteur. Je certifie également avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche lors de son entière réalisation.

Saint-Maurice, le 22 février 2016

Signature :