

Le pouvoir insidieux des stéréotypes de genre

Perceptions et imprégnation des stéréotypes de genre auprès d'élèves du cycle 1

Formation primaire

Mémoire de Bachelor : Marina Salvi

Sous la direction de : Françoise Pasche Gossin

Delémont, avril 2023

Remerciements

En premier lieu, je tiens avant tout à remercier ma directrice de mémoire, Madame Françoise Pasche Gossin, qui m'a soutenue et accompagnée tout au long de la réalisation de ce travail. De par son engagement, ses encouragements, sa disponibilité et ses précieux conseils, elle m'a permis de faire évoluer positivement ce travail.

J'adresse également mes sincères remerciements à Madame Monique Henchoz pour l'intérêt et le regard constructif qu'elle a porté à ce travail en tant qu'experte.

Mes remerciements vont également aux deux enseignantes, ainsi qu'aux élèves, qui m'ont accueillie dans leur classe durant 9 semaines. Je les remercie infiniment pour la confiance et le temps qu'elles·ils m'ont accordés.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont consacré du temps à relire ce mémoire. Elles ont contribué à l'enrichir de par leur relecture et leurs conseils.

Puis, pour finir, je tiens également à remercier ma famille et mes ami·e·s qui m'ont soutenue tout au long de la réalisation de ce travail.

Résumé

Ce travail traite des stéréotypes de genre en milieu scolaire. Il s'intéresse aux perceptions et au degré d'imprégnation d'élèves de 3H.

L'impact des stéréotypes de genre a été étudié par plusieurs auteur·e·s. Il a été démontré qu'ils pouvaient notamment influencer et altérer les performances des individus mais également leurs choix d'orientation (Guimond & Roussel, 2002). Ainsi, les élèves évoluent et se construisent en se retrouvant constamment face à ces stéréotypes.

Mon travail est scindé en deux parties : dans un premier temps, je vais chercher à définir ce qu'est un stéréotype de genre en me basant sur les définitions de plusieurs auteur·e·s. Puis lors de la partie méthodologique, j'ai décidé de me concentrer sur l'angle d'approche centré sur les élèves en m'intéressant à leurs perceptions sur les stéréotypes de genre ainsi qu'à leur degré d'imprégnation quant à ce sujet. Pour ce faire, j'ai opté pour la réalisation d'une approche expérimentale dans une classe lors de la collecte de données, me dirigeant ainsi vers une démarche compréhensive. Ainsi, le but étant non seulement de questionner les élèves afin de percevoir quelles sont leurs perceptions mais également de me rendre compte si ces dernières peuvent évoluer.

Cinq mots-clés

Estime de soi, genre, menace du stéréotype, stéréotypes de genre, préjugés

Liste des figures

Figure 1: Schéma pré-expérimental	14
Figure 2: Métiers du groupe A.....	19
Figure 3: Métiers du groupe B.....	19
Figure 4: Graphique représentant les choix professionnels des garçons	24
Figure 5: Graphique représentant les choix professionnels des filles	25
Figure 6: Réponses des garçons	26
Figure 7: Réponses des filles	26
Figure 8: Réponses des garçons	26
Figure 9: Réponses des filles	26
Figure 10: Réponses des garçons	26
Figure 11: Réponses des filles	26
Figure 12: Réponses des élèves au terme des interventions	28
Figure 13: Productions des élèves	30
Figure 14: Trace d'un élève.....	31

Liste des tableaux

Tableau 1: Tableau regroupant les réponses des élèves lors de l'approche expérimentale.....	20
Tableau 2: Tableau regroupant des verbatims d'élèves avant et après les interventions.....	21
Tableau 3: Tableau regroupant quelques idées d'élèves.....	29

Liste des annexes

Annexe 1: Les devinettes des métiers - descriptions	I
Annexe 2: Les devinettes des métiers - cartes-personnages	III
Annexe 3: Descriptions des interventions	V
Annexe 4: Fiche-tableau	VIII
Annexe 5: Cartes-caractéristiques	IX
Annexe 6: On parle du respect	X
Annexe 7: Amelia aimerait devenir aviatrice	XI
Annexe 8: Illustration.....	XIV
Annexe 9: Illustration avec les bulles de dialogues.....	XV
Annexe 10: Le métier que je souhaite faire.....	XVI
Annexe 11: Fille ou garçon, tout est permis !.....	XXVII
Annexe 12: Lettre aux parents - demande d'autorisation.....	XXIX

Sommaire

<i>Introduction.....</i>	<i>1</i>
<i>1. Problématique.....</i>	<i>3</i>
<i>1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....</i>	<i>3</i>
<i>1.1.1. Raison d'être de l'étude.....</i>	<i>3</i>
<i>1.1.2. Présentation du problème.....</i>	<i>4</i>
<i>1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche</i>	<i>5</i>
<i>1.2. État des connaissances théoriques.....</i>	<i>5</i>
<i>1.3. Définition des concepts clés.....</i>	<i>5</i>
<i>1.3.1. Genre.....</i>	<i>5</i>
<i>1.3.2. Les stéréotypes de genre et les préjugés</i>	<i>7</i>
<i>1.3.3. Les stéréotypes de genre au regard des trajectoires scolaires et professionnelles.....</i>	<i>7</i>
<i>1.3.4. Conséquences des stéréotypes de genre.....</i>	<i>9</i>
<i>La menace du stéréotype.....</i>	<i>9</i>
<i>L'estime de soi</i>	<i>10</i>
<i>Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.5. Identification de la question de recherche.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.6. Objectifs (ou hypothèses) de recherche</i>	<i>12</i>
<i>2. Méthodologie</i>	<i>13</i>
<i>2.1. Fondements méthodologiques.....</i>	<i>13</i>
<i>2.1.1. Recherche qualitative</i>	<i>13</i>
<i>2.1.2. Approche à visée pratique</i>	<i>13</i>
<i>2.1.3. Démarche compréhensive</i>	<i>13</i>
<i>2.2. Nature du corpus</i>	<i>14</i>
<i>Moyens de collecte de données</i>	<i>14</i>
<i>2.2.1. Approche expérimentale</i>	<i>14</i>
<i>2.2.2. Observation</i>	<i>15</i>
<i>2.2.3. Matériel écrit.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2.4. Journal de bord.....</i>	<i>16</i>
<i>2.2.5. Procédure et protocole de recherche.....</i>	<i>16</i>
<i>2.2.6. Population.....</i>	<i>16</i>
<i>2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....</i>	<i>17</i>

2.3.1. Traitement des données	17
2.3.2. Présentation des données	18
2.3.3. Interprétation des données	18
3. Présentation et interprétation des résultats	19
3.1. Diminution des stéréotypes de genre	19
3.1.1. Passion poupée, passion football ?	25
3.1.2 Fille ou garçon, tout est permis !	29
3.2. Les stéréotypes de genre ont la vie dure.....	30
3.2.1. Stéréotypes de genre dans le vocabulaire	30
3.2.2. Stéréotypes de genre liés aux intérêts.....	31
Conclusion	33
Références bibliographiques	36
Annexes	I

Introduction

Manuels scolaires, articles de presse, catalogues de jouets, campagnes de publicité... nous sommes confronté·e·s aux stéréotypes de genre bien plus souvent que nous le pensons. Pour ma part, j'ai déjà souvent été confrontée à cette thématique lors de mes stages par des observations que j'ai pu faire dans les interactions entre les élèves. J'ai donc saisi l'occasion pour exploiter le sujet à travers une séquence que j'ai menée en classe. Cela a été une révélation pour moi et j'ai eu envie de m'intéresser à cette thématique de manière plus approfondie.

Le fait est que j'y ai également déjà été confrontée en tant qu'élève. Durant ma scolarité, j'ai toujours eu plus de facilités en français plutôt qu'en mathématiques. Je me suis ainsi toujours demandé d'où provenaient ces différences de performances. L'un·e de mes enseignant·e·s me qualifiait d'ailleurs régulièrement de « littéraire » en précisant que c'était le cas de la plupart des filles. Au-delà de cela, il m'est également arrivé à plusieurs reprises d'entendre de tels propos en tant qu'étudiante lors de ma pratique professionnelle. Interpellée, je me suis ainsi toujours interrogée à ce sujet. Comment se fait-il que les stéréotypes de genre soient si fortement ancrés malgré de nombreuses avancées en matière d'égalité ? De plus, il s'agit d'un réel enjeu pour moi, particulièrement dans mon futur métier d'enseignante, car il est essentiel de conscientiser les stéréotypes de genre afin de pouvoir les déconstruire. Comme l'ont si bien dit certain·e·s élèves lors de l'un de mes stages, « tout le monde peut aimer ce qu'il veut aimer ». Et ce, sans se sentir enfermé·e dans une case. Il s'agit là de l'une des missions de l'école, qui se doit de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, afin de les libérer de ces codes et ainsi leur permettre de grandir, de s'épanouir et de réussir selon leurs propres aspirations.

De plus, je me pose également différentes questions en lien avec cette thématique. J'aimerais comprendre ce que l'on entend par « stéréotypes de genre » et plus particulièrement quels sont les effets qu'ils peuvent avoir sur les choix de vie, mais également sur les choix professionnels. C'est pour cette raison que j'ai décidé de me concentrer plus précisément sur les stéréotypes de genre au regard des trajectoires scolaires et professionnelles. En effet, il s'agit d'une problématique centrale. Selon l'OCDE (2009), « de toutes les inégalités qui frappent le système éducatif, celle des sexes est la plus résistante notamment en termes de choix de matières et de résultats » (Fontanini, 2011, p.1).

Ces questionnements m'ont ainsi amenée à me poser les questions de départ suivantes :

- Quelle est la définition du genre ?
- Comment les stéréotypes de genre influencent-ils les trajectoires professionnelles ?
- Quelles sont les conséquences des stéréotypes de genre sur les élèves ?

Ce travail est composé de parties bien distinctes : la problématique, la méthodologie ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. Durant le premier chapitre, je vais ainsi définir mon objet de recherche tout en développant différents concepts relatifs aux aspects que je souhaite aborder dans ce travail. Pour ce faire, les lectures que j'ai effectuées m'ont énormément aidée à constituer ce cadre théorique. De plus, la question de recherche et les objectifs y sont

également explicités. Le deuxième chapitre, quant à lui, concerne l'aspect méthodologique de ma recherche. En effet, les fondements méthodologiques, la nature du corpus ainsi que les méthodes utilisées pour analyser les données sont présentés. Pour finir, le dernier chapitre englobe toutes les données récoltées lors de ma pratique. Il a pour but de présenter les résultats significatifs et de les analyser en établissant des liens avec des éléments scientifiques. Le but étant également de répondre à ma question de recherche.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'objet de mon étude traite de l'influence des stéréotypes de genre sur les trajectoires scolaires et professionnelles. En effet, les filles et les garçons s'orientent de manière différente et font des choix de métiers qui sont souvent en adéquation avec les stéréotypes de genre (Vouillot, 2014). Ces derniers sont des croyances et des idées toutes faites transmises par la société à propos des femmes et des hommes. Selon Gaborit (2019, p.11) :

Ils constituent des barrières à la réalisation des choix individuels tant des hommes que des femmes en contribuant notamment à la persistance des inégalités sur les choix des filières d'éducation et de formation.

Ainsi, on retrouve davantage d'hommes dans les métiers de l'ingénierie et de l'informatique. Le phénomène est considérablement flagrant dans les domaines scientifiques et techniques. En effet, bien qu'un certain nombre de femmes soit également présent, ce dernier reste relativement faible en comparaison avec le nombre d'hommes. C'est typiquement le cas de l'EPFL où les étudiantes au niveau Bachelor représentaient seulement 30% de la population estudiantine en 2019-2020. Le fait est que les femmes sont nettement plus nombreuses dans les professions en lien avec les soins ou l'éducation. À contrario, les statistiques de la HEP-BEJUNE pour l'année académique 2019-2020 relèvent que les hommes représentaient uniquement 15% de la population estudiantine en enseignement préscolaire et primaire. Ces chiffres sont pour le moins interpellants. Ils nous montrent que le genre dirige implicitement les choix d'orientation. Coppola (2021, p.2) définit ce concept comme étant :

Un système qui se fonde sur des normes qui non seulement conduisent à définir ce qui relève du féminin et du masculin, mais surtout à déséquilibrer la manière de les percevoir, le féminin étant dévalorisé par rapport au masculin. On prend conscience de ce système lorsqu'on se rend compte qu'il est mieux perçu pour une fille d'aller vers le côté masculin plutôt que l'inverse.

Pourtant, comme le soulève Vouillot (2014, pp. 5-6), la loi Haby impose la mixité depuis 1975 dans tous les établissements de l'enseignement public, à tous les niveaux et dans toutes les filières. Or, les choix d'orientation des filles et des garçons demeurent à l'heure actuelle souvent stéréotypés. Selon elle, il n'existe pas de déterminisme naturel. La réponse est à chercher dans l'influence des normes sociales. En effet, la mixité ne dépend pas uniquement d'une volonté politique mais relève également d'un changement de mentalités et d'une certaine remise en question au sein de la famille, au travail et en milieu scolaire. Ces barrières, que constituent les stéréotypes de genre, enferment donc les jeunes dans des normes qui restreignent leurs choix professionnels et les limitent dans leur identité et dans leur champ des possibles. Ainsi, selon Duru-Bellat (2004, p.70) :

Ce sont ces inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux.

À travers cette citation, on constate ainsi à quel point la non-mixité relevée dans la sphère professionnelle se tisse largement en amont au fil du parcours scolaire des élèves. Il y a donc un rapport de causalité car comme l'explique Vouillot (2014, p.14), « c'est parce que le travail est sexué que l'orientation l'est également ». Par ailleurs, avec l'âge, ces stéréotypes liés aux professions se rattachent au prestige social et entraînent petit à petit des discriminations. Mais alors que se passe-t-il dans les écoles où la mixité est pourtant censée être la règle depuis bientôt 50 ans ? Notre société se résout-elle à accepter cette non-mixité dans les trajectoires scolaires et professionnelles ?

De manière générale, tout cela nous montre donc qu'il s'agit d'une problématique omniprésente et centrale dans notre société actuelle qui nous concerne toutes et tous mais qui a une importance encore plus particulière lorsque l'on se destine à devenir enseignant·e·s.

1.1.2. Présentation du problème

Le fait est que le genre fait partie des premières catégories sociales à se former chez l'enfant, qui y porte ainsi beaucoup d'attention et acquiert très vite les stéréotypes qui y sont associés (Powlishta et al., 2001). En effet, la perception que l'on se fait du monde qui nous entoure n'est pas neutre, bien au contraire. Elle est façonnée par un système de genre qui contribue à projeter des attentes différentes selon le sexe de la personne.

Le milieu scolaire n'échappe malheureusement pas à cette réalité. En effet, malgré la mission de l'institution scolaire qui se doit de favoriser l'égalité entre les sexes, le genre traverse les murs de l'école (Coppola, 2021). Il s'agit là d'un problème majeur, puisque comme le souligne Rowe (2008), des petites discriminations souvent inconscientes peuvent déboucher sur de grandes inégalités. Le fait est que les enfants subissent un traitement distinct en fonction du genre qui leur a été assigné, et ce, dès leur naissance.

Par ailleurs, il est important de souligner que les conséquences des stéréotypes de genre sont importantes et se traduisent, entre autres, en termes de baisse de la confiance en soi (Gottlob, 2020). De nombreuses recherches ont également révélé que les inégalités entre les filles et les garçons perdurent notamment pour ce qui est des choix professionnels. En effet, le programme national de recherche « Égalité entre hommes et femmes » (PNR 60) qui a pour objectif d'analyser la politique de l'égalité et les mesures en faveur de l'égalité en Suisse a réalisé une enquête, ayant été menée en 2011, en lien avec les aspirations professionnelles des jeunes. Leur recherche s'est basée sur une enquête réalisée auprès d'un échantillon de 3300 élèves du secondaire I, de leurs parents ainsi que de leurs enseignant·e·s. Elle a démontré que les stéréotypes de genre influencent bel et bien le parcours scolaire des élèves.

Une seconde étude baptisée *Global Early Adolescent Study*, ayant été menée auprès de 450 pré-adolescent·e·s dans plusieurs pays, a démontré que les stéréotypes de genre s'ancrent dans l'enfance. En effet, les chercheuses et chercheurs ont relevé qu'ils étaient déjà fortement présents dans la représentation des enfants. Ainsi, selon cette étude, les efforts consentis pour combattre les stéréotypes de genre visent actuellement les adolescent·e·s mais devraient se concentrer sur des enfants plus jeunes. En effet, elles·ils attribuent beaucoup plus tôt qu'on ne pourrait le penser des caractéristiques à chacun des deux sexes, et ce, qu'elles soient liées au physique mais également à la personnalité.

Cela constitue donc un problème majeur, puisque les enfants, se retrouvant constamment face à ces idées catégorisées, finissent non seulement par les intégrer mais également par les reproduire. Selon Anton (2021), les enfants finissent par reproduire des rôles « masculins » et « féminins » dans leurs jeux, puis dans leurs comportements. Elles-ils grandissent donc tout au long de leur scolarité, avec des idées très catégorisées, en se construisant selon les codes que cela implique.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Les sources d'intérêt de ce mémoire sont multiples. D'une part, il se penche sur un véritable phénomène social et éducatif qui est la présence récurrente des stéréotypes de genre en milieu scolaire. En effet, les propos de Martinot et al. illustrent cela avec justesse (2022, p.204) :

Le système scolaire est émaillé de stéréotypes genrés, qui produisent une différenciation fille/garçon bien ancrée, et contribue à la fois à une construction de soi, à des choix d'orientation à tous les niveaux de la scolarité, et *a posteriori* à des choix de carrières professionnelles stéréotypées.

Ainsi, malgré de nombreuses améliorations, il est tout de même essentiel de ne pas minimiser cette problématique et de veiller à promouvoir une pédagogie égalitaire entre les filles et les garçons. Lié à cela, je souhaite ainsi comprendre quelles sont les perceptions des élèves à ce sujet afin de mieux orienter par la suite mon action professionnelle. En effet, au-delà de comprendre le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre auprès des élèves, mon but est également de mener des interventions afin de les sensibiliser à ce sujet. Pour ce faire, j'ai décidé de centrer mon dispositif expérimental sur tout ce qui touche aux choix de métiers ainsi qu'aux loisirs.

Par ailleurs, cela fait également partie des objectifs du PER et, plus précisément, des capacités transversales qui « permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages » (Plan d'études romand, 2011). Typiquement, la capacité à développer une pensée créatrice, ainsi qu'une démarche réflexive, comprend notamment le fait de se libérer des stéréotypes, de renoncer aux idées préconçues mais également de les reconnaître, ce qui implique une certaine remise en question et une décentration de soi. En effet, « lutter contre les stéréotypes de genre implique non seulement de les reconnaître mais également de les repérer et de les interroger » (Anton, 2021, p.59).

1.2. État des connaissances théoriques

1.3. Définition des concepts clés

1.3.1. Genre

Le genre est un concept de plus en plus omniprésent qui soulève de nombreuses questions. Pourtant, il est apparu dans la recherche française qu'à la fin des années 1990. Il s'agit donc d'un concept ayant mis du temps à se mettre en place. En effet, pendant longtemps, la recherche scientifique ne disposait pas d'un concept permettant d'aborder les différences et

les inégalités sociales entre les femmes et les hommes puisqu'elles étaient perçues comme étant naturelles (Lépinard & Lieber, 2020).

Par ailleurs, il est également important de relever que le genre est un concept venu des États-Unis, qui est apparu dans les années 1950, dans le domaine de la psychiatrie. Selon Fausto-Sterling (2000, p.12), il s'agissait, à l'origine, de « rendre compte de ces cas exceptionnels où les organes sexuels sont en partie mâles, en partie femelles ou lorsque les individus ne ressentent pas l'appartenance sexuelle que supposeraient leurs organes sexuels apparents ». En d'autres termes, le but était de différencier le sexe biologique donné par les organes apparents et le sexe subjectif ressenti par les patient·e·s (Buscatto, 2019).

Dès 1975, une vision hiérarchique du genre apparaît à la suite de mouvements féministes. Rubin (1975, p.13) évoque un système de sexe/genre qu'elle qualifie par ailleurs de « système de relations dans lequel les femmes deviennent la proie des hommes ». Depuis sa première utilisation, ce concept a beaucoup évolué. En effet, il a vécu de nombreuses transformations et des utilisations variées et controversées (Saintôt, 2019). Cependant, cette diversité n'empêche en rien l'élaboration d'une définition commune du concept de genre, et ce, d'un point de vue sociologique. Ainsi, selon Buscatto (2019, p.15) :

Le genre fonctionne comme une catégorie d'analyse rendant compte des manières dont sont distingués des femmes et des hommes associés de manière naturelle à des caractéristiques féminines et masculines.

Elle explique également que le genre met en place une certaine dimension hiérarchique. Selon elle, il s'agit en effet de « produire des différences, mais également d'assurer la prééminence d'un sexe (masculin) sur l'autre (féminin) de manière légitime » (p.16). Cependant, on emploie de plus en plus ce terme de manière abusive en oubliant sa dimension complexe et problématique. En effet, on associe souvent à tort le genre au sexe. Selon Morin-Messabel et Salle (2013, p.21), il perd ainsi largement « de sa dimension critique en devenant, de fait, une sorte d'euphémisation stratégique dissimulant un positionnement politique militant ».

De manière générale, le genre peut donc se définir comme étant une construction sociale. Il s'agit d'un concept variable selon les sociétés. Il est employé pour représenter et décrire les rôles et les comportements qui sont déterminés socialement et qui influencent nos perceptions. Le sexe, quant à lui, se rapporte aux caractéristiques physiologiques et biologiques d'une personne. Selon Gaborit (2009, p.19) :

Le fait d'établir une distinction entre le sexe comme construction biologique et le genre comme construction sociale dont la formation dépend d'une multitude de messages et d'influences nécessite de savoir comment ces constructions influencent et sont influencées.

Lié à cela, Preciado (2019) explique également que tout le monde débute sa vie sans genre. C'est par la suite que ce dernier se construit à travers un processus de normalisation. Mais quel est le lien entre genre et stéréotypes de genre ? Comment les stéréotypes se construisent-ils et surtout, de quelle manière peuvent-ils potentiellement influencer les choix de vie ?

1.3.2. Les stéréotypes de genre et les préjugés

Étymologiquement parlant, le stéréotype est un terme technique qui provient du domaine de l'imprimerie au XIX^e siècle. Il est par ailleurs formé de deux termes grecs : « tupos » signifiant « empreinte » ainsi que « stereos » qui signifie « solide », ou, au sens figuré, « opiniâtre ».

Les concepts de stéréotypes et de préjugés sont souvent utilisés de manière interchangeable. Or, bien qu'ils soient étroitement liés, ils possèdent tous deux des significations différentes. En effet, à la différence du stéréotype qui peut s'avérer positif, le préjugé est globalement négatif malgré quelques exceptions. Par ailleurs, contrairement au stéréotype, le préjugé possède une certaine charge affective. Selon Légal et Delouvée (2015, p.15), il constitue, en tant qu'attitude, « un jugement de valeur simple à l'encontre d'un groupe social ou d'une personne appartenant à ce groupe et sont ainsi fortement teintés du point de vue affectif et relationnel ». Les préjugés impliquent donc obligatoirement l'existence de stéréotypes.

Les stéréotypes ont vraisemblablement été introduits pour la première fois en psychologie sociale dès 1922 par Walter Lippmann. Il les définit comme étant des « images dans notre tête qui s'intercalent entre la réalité et notre idée de la réalité » (1993, p.18) et met en évidence plusieurs de leurs caractéristiques :

- Les stéréotypes sont des idées consensuelles, c'est-à-dire socialement partagées ;
- Ils sont rigides et résistent à la preuve du contraire ;
- Ce sont des généralisations excessives ;
- Ils sont faux et mal fondés (Légal & Delouvée, 2015, p.12).

Il explique également que le stéréotype « n'est pas tant un processus figé, comme le suggère son étymologie, qu'un processus inhérent à la perception du monde autour de nous » (Lippmann, 1992, p.171). Le fait est que ce sont des raccourcis cognitifs. Notre cerveau est en effet amené quotidiennement à traiter un nombre incalculable d'informations. Pour les maîtriser, il a recours à des stratégies de catégorisation qui impliquent également, par la même occasion, de créer des stéréotypes.

Et c'est justement de là que découlent les stéréotypes de genre. Rose ou bleu ? Football ou danse ? Le simple fait de poser ces questions caricaturales montre à quel point il existe d'idées préconçues rattachées au féminin ainsi qu'au masculin. Mosconi (2009, p.2), les définit comme étant « des croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins ». Elle explique également que la psychologie sociale a démontré que ces stéréotypes, qui nous ont été inculqués dès notre plus jeune âge, agissent sur nous et influencent nos jugements, nos attentes ainsi que nos conduites.

1.3.3. Les stéréotypes de genre au regard des trajectoires scolaires et professionnelles

Ainsi, selon certaines définitions, les stéréotypes seraient donc empreints d'une certaine neutralité et serviraient tout simplement à structurer l'environnement qui nous entoure. Cependant, il est important de relever que les stéréotypes de genre « reposent sur la mise en place d'antagonismes attribués de manière quasi automatique au groupe des femmes et au

groupe des hommes » (Gaborit, 2009, p.19). Ils peuvent donc être négatifs ou positifs et impliquer, par la même occasion, des attitudes négatives ou positives à l'égard de ces groupes. En guise d'exemple, voici quelques stéréotypes positifs et négatifs liés aux deux sexes (Gaborit, 2009, p.19) :

Masculins positifs : confiant, sûr de lui, courageux, aventureux, rationnel, analytique, fort, compétent, responsable, ambitieux.

Masculins négatifs : agressif, impatient, arrogant, égoïste, autoritaire.

Féminins positifs : patiente, douce, aimante, affectueuse, intuitive, imaginative, sentimentale.

Féminins négatifs : inconstante, vulnérable, docile, soumise émotionnelle.

Ces adjectifs, souvent cités dans la littérature, nous permettent de constater que les hommes sont souvent décrits comme possédant des caractéristiques telles que la confiance en soi ou encore l'indépendance, synonymes d'un certain accomplissement. À l'inverse, la gentillesse et la compréhension sont plutôt des caractéristiques attribuées aux femmes qui supposent une certaine empathie et une orientation vers les autres. Cela démontre que les stéréotypes positifs sont tout autant réducteurs que les stéréotypes négatifs. En effet, bien qu'ils paraissent plutôt positifs, ils favorisent tout de même certains groupes au détriment d'autres.

Une étude anglaise intitulée *Unlimited Potential, Report of the Commission on Gender Stereotypes In Early Childhood* vient d'ailleurs confirmer cela en mettant en évidence le fait que les stéréotypes de genre impactent grandement la vie des enfants en limitant leur potentiel. La recherche a été menée par Fawcett Society, la principale organisation du Royaume-Uni qui œuvre pour l'égalité des sexes. L'objectif de leur recherche était de mettre en évidence les dommages causés par les stéréotypes de genre sur les enfants. Pour ce faire, un appel à la contribution a été lancé auprès du public afin de recueillir des témoignages. Ils se sont notamment entretenus avec 1280 parents en réalisant plusieurs entretiens approfondis. À titre d'exemple, voici l'un des témoignages issu de l'étude :

Ma fille de 7 ans est complimentée sur son apparence si elle porte une robe. Elle a donc traversé une période où elle ne portait que des robes. [...] Si mon fils pleure, les gens lui disent d'être courageux et d'essayer de réprimer ses émotions. De plus, il a reçu un autocollant à l'école lorsqu'il a arrêté de pleurer après s'être blessé (Fawcett Society, 2019, p.32).

Ce témoignage d'une mère nous montre ainsi à quel point les exemples mis en évidence par Gaborit (2009) se confirment. En effet, dans ce cas, la petite fille se doit d'être mignonne, tandis que le garçon stoïque et fort. Ces généralisations simplificatrices que sont les stéréotypes de genre dictent donc ce qui est attendu de la part des deux sexes, et ce, de plus en plus tôt comme nous le démontre ce témoignage. Lié à cela, Fawcett Society se réfère d'ailleurs à différentes recherches. L'une d'entre elles, intitulée *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests*, ayant été menée en 2017 auprès de 400 enfants, a démontré que les filles de 6 ans qui ont été interrogées évitent les sujets pour lesquels elles estiment qu'il faut être « très intelligent·e·s » (Bian et al., 2017, p.6). Selon les chercheuses et les chercheurs, cela se traduit par un taux d'inscription plus faible dans les matières scientifiques, plus tard, lors de leurs trajectoires scolaires et professionnelles.

À contrario, les attentes stéréotypées liées au genre font que les garçons développent des compétences inférieures en lecture (Retelsdorf et al., 2015). De ce fait, cela impacte ainsi, par la même occasion, leurs choix d'orientation. Lié à cela, Durut-Bella (2004, p.204) relève que « dès l'école primaire, les filles s'estiment moins compétentes en mathématiques que les garçons ». Inversement, les garçons considèrent que le français et la littérature sont plus ennuyeux. Ils les définissent d'ailleurs comme des « matières pour les filles » (Morin-Messabel & Ferrière, 2008, p.204). Ainsi, selon Dutrévis et Toczek (2007, p.204), « cette hiérarchie des disciplines scolaires émerge très tôt dans la scolarité et a rapidement des conséquences en termes de performances scolaires et de représentation de soi ». Ils expliquent également que les stéréotypes en milieu scolaire sont fortement liés aux caractéristiques rattachées aux filles ainsi qu'aux garçons. Caractéristiques qui sont elles-mêmes liées à des aptitudes et des professions. Tout cela nous montre donc à quel point l'orientation scolaire et professionnelle est un enjeu social. Or, il ne faut pas pour autant négliger son aspect identitaire. Selon Baudouin (2007, p.39) :

Élaborer un projet professionnel est une forme de création de soi, qui traduit comment la personne s' imagine, comment elle s'envisage. À travers leurs choix d'orientation, filles et garçons exposent au regard et au jugement des autres l'image qu'elles/ils ont d'eux-mêmes. Leurs projets expriment non seulement leurs ambitions, leurs goûts, mais aussi leur degré de conformité ou de transgression vis-à-vis des normes de sexe, de classe sociale, etc.

En d'autres termes, pour qu'un métier puisse être considéré comme un projet éventuel, il est nécessaire qu'un certain degré de ressemblance entre l'image que l'on a de soi et l'image que l'on a des personnes exerçant ce métier soit présent. Cependant, Baudouin explique que « le marquage sexué des savoirs et du travail fait que la grande majorité des formations et des professions sont catégorisées comme féminines ou masculines » (p.40). L'identité est donc également sexuée à ce niveau car les jeunes se projettent en tant que filles ou garçons dans un avenir scolaire et professionnel. De ce fait, ces derniers sont davantage intéressés par les filières et les professions dont le prototype est « masculin » à l'inverse des filles, qui elles, sont plutôt attirées par celles possédant un prototype « féminin ».

1.3.4. Conséquences des stéréotypes de genre

Les effets sur soi

La menace du stéréotype

Aussi étonnant que cela puisse sembler, le fait de se sentir visé·e·s par un stéréotype peut grandement influencer nos performances. C'est ce que Steele et Aronson (1995) ont démontré à travers le phénomène que l'on appelle « la menace du stéréotype ». Il est défini comme étant « la pression que rencontre un individu lorsqu'il se trouve en situation de risquer de confirmer un stéréotype négatif pertinent pour le soi » (Steele, 1997, p.77). Selon lui, l'existence d'un stéréotype représente une menace pour celles et ceux qui en sont la cible. Lié à cela, Delouée et Légal (2015, p.77) relèvent qu'au-delà « d'interférer avec le fonctionnement intellectuel, cette menace peut également, en conséquence, altérer la performance à une tâche donnée ».

Une expérience classique liée à ce récent courant de recherche est justement celle ayant été menée par Steele et Aronson en 1995. Au cours de cette étude, les auteurs se sont intéressés aux causes pouvant expliquer l'échec scolaire des minorités ethniques, telles que les Afro-Américains. En effet, aux États-Unis, il existait à cette période un stéréotype selon lequel les Afro-Américains seraient moins intelligents que les blancs. De ce fait, Steele et Aronson se sont questionnés sur l'impact qu'il pouvait avoir sur leurs performances. Pour ce faire, ils ont fait réaliser un test de compétence verbale à des étudiant·e·s blancs ainsi qu'à des étudiant·e·s afro-américains. Ils ont ainsi pu constater que lorsque la tâche était présentée comme ayant pour but de mesurer les compétences des participant·e·s, les étudiant·e·s afro-américains, qui, selon le stéréotype, sont censés avoir de faibles compétences verbales, obtenaient des résultats nettement inférieurs aux étudiant·e·s blancs. Cependant, lorsque cette même tâche n'était plus présentée comme telle, leurs performances étaient similaires à celles des étudiant·e·s blancs. Ainsi, selon Légal et Delouée (2015, p.78), « en situation d'évaluation diagnostique, les Afro-Américains ont ressenti une menace du stéréotype, ce qui a engendré une diminution de leurs performances ». Tout cela nous montre à quel point des changements, pourtant minimes au niveau des consignes, peuvent provoquer des énormes différences sur les individus.

Nous pouvons également faire un lien entre ce phénomène et les stéréotypes de genre, puisque des résultats semblables ont notamment pu être observés chez les femmes. En effet, Spencer et al. (1999) ont cherché à tester l'efficacité de la menace concernant le stéréotype suivant : « les filles sont moins douées que les garçons dans les matières scientifiques ». Leur expérience a démontré que face à un test de mathématiques, les femmes pouvaient être fortement impactées par ce stéréotype. En effet, lorsqu'ils présentaient la tâche à leurs sujets en leur disant au préalable que ce test avait d'ores et déjà fait apparaître des différences entre les hommes et les femmes, ces dernières avaient des résultats nettement inférieurs à ceux des hommes. Le contraire se produisait lorsque les chercheuses et chercheurs induisaient une situation de non-menace en précisant au préalable que ce test n'avait jamais fait apparaître de telles différences.

Cela s'explique par le fait que le stéréotype était si fortement ancré dans l'esprit des participantes qu'il devenait beaucoup plus compliqué pour elles d'être convaincues de leurs capacités dans un domaine où elles sont persuadées que leur sexe est faible. Ainsi, le simple fait qu'il y ait un avantage « masculin » en mathématiques peut façonner les croyances des femmes quant à leurs propres capacités en leur donnant l'impression qu'elles sont inférieures. De manière générale, certains stéréotypes liés au genre ainsi qu'aux apprentissages peuvent donc grandement influencer les performances, et ce, même s'ils sont implicites.

L'estime de soi

Comme mentionné auparavant, les conséquences des stéréotypes de genre sont multiples et se comprennent notamment en termes de baisse de l'estime de soi. Duclos explique que l'estime de soi est devenue une notion fondamentale pour le bien-être psychologique de l'être humain. Il la perçoit comme étant « l'un des principaux facteurs du développement humain servant, par la même occasion, de fondement à l'éducation » (2011, p.20). Le fait est que nous ressentons toutes et tous le besoin, plus ou moins conscient, d'avoir une valeur intrinsèque, indépendamment de toute possession matérielle.

Au-delà de cela, les capacités scolaires jouent aussi un très grand rôle, puisqu'en raison de la place importante qu'occupe l'école au sein de notre société, les adolescent·e·s seront également amenés à construire leur estime d'elles-mêmes et d'eux-mêmes en lien avec leurs capacités scolaires. Or, ces dernières sont grandement teintées par les stéréotypes de genre. En effet, selon Plante et al. (2019), les filles et les garçons considèrent tous deux que les domaines liés aux langues sont plus convenables pour les filles. De ce fait, ces dernières possèdent généralement un sentiment de compétence plus élevé en français (Chouinard et al., 2010).

De plus, selon une étude réalisée pour un article de la revue *Beliefs about gender*, Coffmann et al. (2018) ont demandé aux participant·e·s de répondre à des questions dans plusieurs catégories. Certaines d'entre elles étaient liées à la cuisine, à l'art, à la littérature et aux compétences verbales, tandis que d'autres étaient davantage basées sur les mathématiques, les jeux vidéo, les voitures, ainsi que le sport. Les personnes interrogées devaient ensuite estimer le nombre de questions auxquelles elles avaient répondu correctement ainsi que deviner la performance d'un·e participant·e choisi aléatoirement dont le sexe leur était révélé au préalable.

En moyenne, les hommes et les femmes ont amplifié les écarts de performance réels entre les sexes en exagérant l'avantage masculin dans les domaines à connotation masculine et l'avantage féminin dans ceux à connotation féminine. Par ailleurs, les chercheuses et les chercheurs ont également constaté que les femmes avaient nettement moins confiance en elles lorsqu'elles prédisaient leurs propres capacités dans les domaines pour lesquels elles estimaient que les hommes étaient avantagés. Ainsi, selon Coffmann (2018), les stéréotypes de genre déterminent les croyances des individus sur eux-mêmes et sur les autres. De manière générale, certains impacts provoqués par les stéréotypes de genre commencent donc à être davantage reconnus dans notre société. En effet, toutes ces attentes liées au genre nuisent à l'estime de soi mais également au bien-être des individus.

Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

Tout cela montre à quel point les différent·e·s spécialistes s'accordent à dire que les stéréotypes de genre ont un impact direct sur la vie des élèves. Ils joueraient donc ainsi un rôle prédominant sur leur façon de voir et de percevoir le monde. À partir des différents éléments théoriques mentionnés ci-dessus, je souhaite comprendre la perception des élèves du cycle 1 quant à ce sujet ainsi que la façon dont les stéréotypes de genre imprègnent leurs trajectoires scolaires et professionnelles.

1.3.5. Identification de la question de recherche

Partant du présupposé que les stéréotypes de genre imprègnent notre système scolaire, je peux dès lors formuler la question de recherche suivante : **comment les perceptions des élèves du cycle 1 évoluent-elles en classe par rapport à des activités spécifiques concernant les stéréotypes de genre ?**

1.3.6. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

De cette question découlent les trois objectifs suivants :

Objectif 1

Identifier les perceptions des élèves de 3H sur la question des stéréotypes de genre ;

Objectif 2

Identifier le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre dans les discours des élèves ;

Objectif 3

Relever les effets perceptibles d'activités portant sur les stéréotypes de genre auprès des élèves.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Dans ce travail, la recherche qualitative est privilégiée. En effet, ce type de recherche « désigne ordinairement la production et l'analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Bogdan & Taylor, 1984, p.6). Elle diffère ainsi de la recherche quantitative qui correspond à une « manière d'aborder l'étude des phénomènes [en mettant] l'accent sur la collecte et l'analyse des données chiffrées » (Giroux, 1998). En d'autres termes, cela signifie que je ne m'intéresse pas à la quantité des données recueillies mais à leur qualité.

En générant des données non-numériques qui se présenteront plutôt sous forme de mots, je vais donc extraire le sens. Lié à cela, Van der Maren (1983, p.6) relève justement que la recherche qualitative « renvoie à une méthode de recherche intéressée d'abord par le sens et par l'observation d'un phénomène social en milieu naturel ». Deslauriers (1991, p.6), quant à lui, souligne l'intensivité de la recherche qualitative en relevant le fait qu'elle s'intéresse principalement « à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur ».

Par ailleurs, il est également important de relever que ce type de recherche « a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (Poisson, 1991, p.12). Ainsi, la finalité principale d'une telle recherche est la compréhension du phénomène étudié.

2.1.2. Approche à visée pratique

Mon approche est à visée pratique. En effet, dans ce travail, c'est l'approche expérimentale réalisée dans une classe de 3H et les interventions autour de cette thématique, qui constituent, pour ainsi dire, un plan d'action face au problème majeur que représentent les stéréotypes de genre. En effet, comme explicité dans la problématique, les impacts sur le développement des élèves sont nombreux. À travers l'approche expérimentale, je souhaite donc faire un état des lieux auprès des élèves mais également tenter de faire évoluer leurs perceptions quant à ce sujet à mon échelle d'enseignante. C'est pour cela que je peux affirmer que ma méthodologie repose sur une approche à visée pratique.

2.1.3. Démarche compréhensive

Un travail de recherche peut posséder diverses démarches : la démarche descriptive (tracer le portrait d'un phénomène), la démarche compréhensive (chercher à comprendre), la démarche explicative (chercher à prouver, à vérifier), la démarche évaluative (évaluer les effets) ou encore la démarche exploratoire (chercher à explorer, à transformer) (Pasche Gossin, 2021). Dans ce travail, c'est la démarche compréhensive qui est utilisée.

En effet, je souhaite, en premier lieu, comprendre les perceptions des élèves à ce sujet mais également la façon dont les stéréotypes de genre imprègnent leur vision quant aux choix

professionnels. Par ailleurs, je cherche également à vérifier s'il est possible de faire évoluer leurs représentations en abordant cette thématique en classe. À travers cela, l'un de mes objectifs principaux, est ainsi de chercher à déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers et aux intérêts.

Je pense que les élèves sont conditionné·e·s par les stéréotypes de genre dès leur plus jeune âge et que le fait de travailler cela leur permettra de faire évoluer leurs perceptions. Cela représente également un avantage considérable au niveau de l'égalité des chances, puisque les élèves ne seront plus enfermé·e·s dans des métiers qu'elles·ils pensent devoir choisir en fonction de leur sexe. Le rôle de l'école est ainsi primordial puisqu'elle assure la fonction de socialisation qui doit permettre aux élèves de se rendre compte qu'elles·ils sont libres de choisir ce qu'elles·ils veulent.

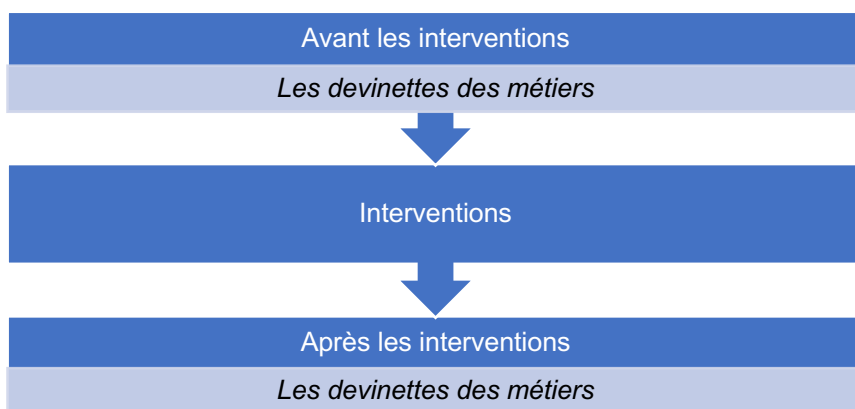
2.2. Nature du corpus

Moyens de collecte de données

2.2.1. Approche expérimentale

Concernant la récolte de données, j'ai décidé de mener une approche expérimentale, en classe, auprès des élèves. À travers cette dernière, je souhaite faire un état des lieux sur leurs potentielles idées stéréotypées. De plus, l'un de mes objectifs est également de percevoir si l'on peut constater un changement dans leurs représentations. Pour ce faire, j'ai donc réalisé l'approche expérimentale à deux reprises : une première fois avant les interventions, puis une deuxième à la fin de ces dernières.

Figure 1: Schéma pré-expérimental



Lié à cela, il me paraît important de relever que je suis consciente du fait qu'une expérimentation possède toujours un facteur variable en plus d'un facteur fixe. L'expérimentation et l'expérience possèdent, en effet, un sens très précis et ne veulent pas dire exactement la même chose. Selon Mialaret (2004, p.98), « une expérience est une situation provoquée dans l'intention explicite d'étudier certains phénomènes, de contrôler ou de suggérer une hypothèse ». L'expérimentation, quant à elle, « consiste, un certain nombre de conditions étant nettement définies, à faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation

pour en étudier les effets ». C'est pour cette raison que j'emploie le terme d'approche expérimentale et non d'expérience ou d'expérimentation.

Mon approche expérimentale s'intitule *Les devinettes des métiers* et comporte deux parties. En premier lieu, j'ai lu aux élèves de brèves descriptions de métiers (annexe 1) que j'ai rédigées comme si elles avaient été écrites par différentes personnes expliquant leurs métiers. Ces descriptions sont neutres et ne donnent pas d'indications sur le sexe des personnes. De plus, elles ont également été simplifiées au maximum afin qu'elles puissent être bien comprises par des élèves du cycle 1. À l'aide de ces différentes descriptions, les élèves devaient donc dans un premier temps identifier le métier correspondant. Puis, elles·ils devaient ensuite choisir une personne parmi les cartes-personnages proposées (annexe 2). Le but étant qu'elles·ils associent chaque métier à un personnage distinct de leur choix. De manière générale, cette approche expérimentale met donc les élèves en situation de jeu, afin de voir si elles·ils choisissent plutôt une femme ou un homme.

Lié à cela, il est également important de relever que j'ai imaginé cette approche expérimentale en me basant en partie sur le jeu intitulé « *Qui-est-ce ?* ». Ce dernier propose différentes cartes-personnages comprenant des hommes et des femmes. J'ai ainsi fait le choix de les réutiliser pour mon approche expérimentale en les agrandissant au préalable afin de faciliter leur identification ainsi que leur manipulation.

Au-delà de cela, le dispositif expérimental de ce travail de recherche comprend plusieurs interventions ayant pour but de déconstruire les stéréotypes de genre. Ces dernières sont au nombre de onze et sont détaillées en annexe (annexe 3). Parmi ces onze interventions, les premières sont plutôt destinées à établir un bref état des lieux, ainsi qu'à faire émerger de nouvelles connaissances et représentations chez les élèves. Les dernières, quant à elles, ont pour but d'exploiter ce qui a été vu et appris afin de réaliser un livre numérique égalitaire inspiré de la pédagogie de projet. La collecte du matériel est systématique durant les interventions.

2.2.2. Observation

L'observation est la méthode qui m'a permis de collecter des données durant mon approche expérimentale mais également tout au long de la séquence. Elle se définit comme impliquant « l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse » (Chapoulie, 1984, cité par Jaccoud & Mayer, 1997, p.212).

Selon Karsenti & Savoie-Zajc (2004, p.201), « les observations peuvent être faites par un observateur participant ou non participant. Un tel observateur recueille ses observations en même temps qu'il agit. L'observateur non participant regarde la situation de l'extérieur, sans s'impliquer ». Je me situe ainsi clairement dans le rôle de l'observatrice participante, car en tant qu'enseignante, j'agis auprès des élèves en participant pleinement au quotidien de la classe et non uniquement en observant leurs comportements.

2.2.3. Matériel écrit

Le matériel écrit est le troisième mode de collecte de données utilisé.

Il regroupe plusieurs formes, dont des textes écrits produits à partir d'une question de départ ou librement sur un thème fourni par le chercheur ou une production spontanée. [...] Il regroupe aussi du matériel graphique : des dessins, spontanés ou non » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.137).

Ces traces extrêmement précieuses et riches sont ainsi récoltées, tout au long des interventions, et m'ont permis de comprendre l'évolution de la représentation des élèves au sujet des stéréotypes de genre.

2.2.4. Journal de bord

Pour conclure, j'ai également fait le choix de tenir un journal de bord dans lequel je consigne mes impressions. En effet, selon Savoie-Zajc (1996, p.147), nous pouvons le définir comme étant « une sorte de mémoire vive de la recherche ». De plus, l'auteur explique également :

Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions qui l'assaillent durant la recherche. Il consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport.

Par ailleurs, comme l'explique Martineau (2005, pp.11-12), « le journal de bord a pour principale finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur ».

2.2.5. Procédure et protocole de recherche

Les méthodes de collecte de données doivent respecter les principes généraux issus du code d'éthique propres aux Hautes Écoles Pédagogique de Suisse romande et du Tessin (2002). Ainsi, avant de mettre en place ma méthodologie, il était en premier lieu primordial que j'informe la direction de l'école ainsi que les parents à l'aide d'une lettre (annexe 13). En effet, dans le cas d'élèves mineurs, il revient aux parents de donner leur consentement. Or, malgré cela, les élèves ont bien évidemment tout de même le droit de ne pas vouloir participer à la recherche. Le libre consentement est primordial et fait intégralement partie du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques. Ainsi, le contenu et les objectifs de ma recherche sont clairement explicités afin que les parents puissent décider en connaissance de cause. Par ailleurs, toutes les données récoltées dans le cadre de ce travail de recherche restent anonymes et sont uniquement utilisées pour celui-ci.

2.2.6. Population

J'ai choisi de réaliser ma méthodologie avec une classe de 3H m'ayant été attribuée par la HEP-BEJUNE dans le cadre de la pratique professionnelle. La classe est composée de 26 élèves, dont 8 filles et 18 garçons, âgés entre 6 et 7 ans. Toutes et tous ont accepté de participer à ma récolte de données. En effet, tous les parents ont répondu favorablement à ma demande d'autorisation.

Comme mentionné dans la problématique, la thématique des stéréotypes de genre est souvent abordée au cycle 2 avec des élèves plus âgé·e·s. Or, il est à mon sens primordial de ne pas négliger les plus petits degrés. En effet, selon Poulin-Dubois et Serbin (2006, p.284) :

En plus d'acquérir des catégories et des stéréotypes sexués, les enfants développent également des préférences et des comportements stéréotypés selon le genre dès la petite enfance. Ces différences se manifestent aussi bien dans le choix des jouets, des activités et des occupations que dans les traits de personnalité et les comportements sociaux. [...] On peut conclure que, dès qu'ils ont atteint l'âge de 5 ans, les enfants ont acquis un certain niveau d'expertise dans la maîtrise du vocabulaire sur le genre ainsi qu'à propos des jouets, des vêtements, des objets, des activités, des rôles, des occupations et des métaphores liées au genre. Ils ont de plus une connaissance primitive des traits de personnalité associés aux stéréotypes de genre.

Tout cela nous montre que les stéréotypes de genre se construisent bien plus tôt que l'on ne pourrait le penser. Je trouve donc d'autant plus intéressant d'aborder la thématique à cette période de l'enfance.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Une fois les données récoltées, il est nécessaire de les analyser. Comme le mentionne Deslauriers (1991, p.79), « analyser des données, dans ses termes les plus simples, renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés ». Les chercheuses et les chercheurs ont donc pour but de saisir le sens des données recueillies.

2.3.1. Traitement des données

La première étape consiste à structurer et à organiser les données recueillies. En d'autres termes, il s'agit de trier et de mettre en avant ce qui peut être pertinent et utile pour la recherche. Selon Paillé & Mucchielli (2012, p.232), « la tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude ».

De plus, il est également nécessaire de retranscrire les enregistrements audio effectués lors de l'approche expérimentale. Pour ce faire, j'ai volontairement supprimé les hésitations ainsi que les fautes de français afin de faciliter la lecture du texte. De plus, les retranscriptions ne sont pas intégrales, mais partielles, puisque j'ai mis de côté les éléments qui n'apportaient rien à mon objet d'étude.

La seconde catégorie de données à traiter représente tout le matériel écrit récolté lors des interventions. Après avoir soigneusement sélectionné les traces, je les ai scannées afin de pouvoir tout regrouper de manière informatique. Cela m'a permis de les intégrer plus facilement à mon travail de recherche.

Pour conclure, la deuxième fonction ayant été relevée par les auteurs va plus en profondeur et représente « la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes ». Il s'agit de dresser un panorama mettant en évidence les grandes tendances du phénomène de l'étude.

Cette fonction n'intervient évidemment que dans le cas où plusieurs témoignages ou documents d'un même type sont soumis à l'analyse. Dans ce cas donc, il ne s'agit plus seulement de repérer des thèmes mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent, complètent...

Ainsi, je ne vais pas uniquement sélectionner et organiser des thèmes mais également constater si je perçois des similitudes et des différences entre les diverses traces des élèves.

2.3.2. Présentation des données

La seconde étape, quant à elle, a pour but de présenter les données. Pour ce faire, il est nécessaire que les résultats obtenus soient mis en forme de manière compréhensible pour les lectrices et les lecteurs. Par ailleurs, il est essentiel que la présentation des données suive un ton neutre. Cependant, « cette neutralité va tout de même au-delà de la simple description. Le texte doit faire un état des résultats » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.246).

La recherche qualitative étant privilégiée dans ce travail, l'évocation de propos émis par les sujets qui ont participé à cette étude, à savoir les élèves, est utilisée. En d'autres termes, les données récoltées sont présentées sous forme textuelle.

2.3.3. Interprétation des données

Cette dernière phase, à savoir celle de l'interprétation des données, est sans doute la plus cruciale. Contrairement aux étapes précédentes, le ton argumentatif est de mise au cours de cette étape, qui a pour but de vérifier les objectifs fixés, mais également de faire des liens avec les éléments significatifs relevés dans la problématique.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, je vais présenter et interpréter les différents résultats obtenus.

3.1. Diminution des stéréotypes de genre

Les interventions ont été menées, dans leur totalité, durant 9 semaines au cours desquelles une grande quantité de métiers a été travaillée avec les élèves. Lors de l'approche expérimentale, les élèves ont été réparti·e·s en deux groupes : le groupe A, constitué de 8 filles, ainsi que le groupe B, constitué de 18 garçons. Chacun des groupes a été questionné sur des métiers différents listés ci-dessous :

Figure 2: Métiers du groupe A



Figure 3: Métiers du groupe B



L'approche expérimentale a été effectuée, une nouvelle fois, à la fin des interventions. En effet, mon intention était de comparer quelles étaient les représentations des élèves avant et après les interventions. Cette fois-ci, les métiers ayant été questionnés, ont été intervertis, afin que les élèves ne soient pas sollicité·e·s à nouveau sur les mêmes professions. En effet, le but était également de diversifier leurs réponses.

Tableau 1: Tableau regroupant les réponses des élèves lors de l'approche expérimentale

Filles	Avant	Filles	Après
Policieère & policier	Personnage de sexe masculin : 62,5% (5)	Pilote	Personnage de sexe féminin : 62,5 % (5)
Vétérinaire	Personnage de sexe féminin : 100% (8)	Astronaute	Personnage de sexe féminin : 50% (4)
Coiffeuse & coiffeur	Personnage de sexe féminin : 87,5% (7)	Enseignant·e	Personnage de sexe féminin : 87,5% (7)
Médecin	Personnage de sexe féminin : 62,5% (5)	Fleuriste	Personnage de sexe féminin : 62,5% (5)
Garçons	Avant	Garçons	Après
Pilote	Personnage de sexe masculin : 88,9% (16)	Policieère & policier	Personnage de sexe masculin : 83,3% (15)
Astronaute	Personnage de sexe masculin : 94,4% (17)	Vétérinaire	Personnage de sexe féminin : 55,5% (10)
Enseignant·e	Personnage de sexe féminin : 72,2% (13)	Coiffeuse & coiffeur	Personnage de sexe féminin : 61,1% (11)
Fleuriste	Personnage de sexe féminin : 66,7% (12)	Médecin	Personnage de sexe féminin : 55,6% (10)

Grâce au graphique ci-dessus, nous pouvons constater qu'avant les interventions, 62,5% (5) des filles interrogées ont associé un personnage de sexe masculin au métier de policière et policier. Un verbatim d'une élève relève : « *Je pense que c'est plutôt un métier pour les garçons mais je n'arrive pas à expliquer pourquoi* ».

Par ailleurs, j'ai également constaté que la totalité d'entre elles a immédiatement répondu « *un policier* » lorsque je leur ai lu la devinette correspondante. Elles ont ainsi implicitement déterminé le sexe avant même d'avoir choisi un personnage. De plus, elles ont toutes choisi un personnage de sexe féminin pour ce qui est du métier de vétérinaire. Après les interventions, la majorité des garçons interrogés a également choisi un personnage de sexe féminin pour le même métier. Néanmoins, nous pouvons tout de même constater une hausse, puisque cette fois-ci, 44,5% (8) des garçons interrogés ont sélectionné des personnages de sexe masculin.

Tableau 2: Tableau regroupant des verbatims d'élèves avant et après les interventions

Avant les interventions	Après les interventions
<p>Élève 1 : « Je pense que ce sont plutôt les filles qui sont vétérinaires et qui aiment les animaux, moi, mon papa il n'aime pas. »</p>	<p>Élève 2 : « J'ai choisi un garçon parce quand ma poule est morte, c'était une vétérinaire... je vois beaucoup plus de filles et j'aimerais vraiment qu'il y ait plus de garçons. Ils peuvent aussi être vétérinaires et aimer soigner et s'occuper des animaux. »</p> <p>Élève 3 : « Les garçons peuvent aussi aimer les animaux, la nature, les renards, les éléphants... tous les animaux ! Il n'y a pas de métiers pour les filles et de métiers pour les garçons. »</p>

De plus, avant les interventions, la totalité des filles interrogées s'est exprimée au féminin pour évoquer le métier de vétérinaire. Seul 25% (2) des filles interrogées n'a pas donné de précisions sur le sexe en répondant à la devinette. Il en va de même pour le métier de coiffeuse et de coiffeur qui a également été majoritairement représenté par des personnages de sexe féminin. Tout comme pour le métier de vétérinaire, les filles interrogées se sont toutes exprimées en utilisant uniquement le féminin comme nous le démontre ce verbatim : « C'est une coiffeuse ! J'ai choisi une fille parce que je pense que ce sont plutôt les filles qui sont coiffeuses je ne verrais pas trop les garçons faire ce métier ». En revanche, après les interventions, les garçons interrogés ont été plus nombreux à avoir choisi un personnage de sexe masculin. La double désignation a également été employée par un grand nombre d'élèves. Un verbatim d'un élève relève : « J'ai toujours vu beaucoup plus de filles faire ce métier, j'ai l'impression qu'il y a moins de garçons mais je n'arrive pas à expliquer pourquoi... c'est pour ça que j'ai choisi un garçon, ils peuvent les deux faire ce métier ! »

Le groupe B, quant à lui, a majoritairement choisi un personnage de sexe masculin pour représenter un pilote avant les interventions.

Élève 4 : « C'est sûr que c'est lui, je pense que ce sont plutôt les garçons qui sont pilotes parce que moi je n'ai jamais vu des pilotes filles et les garçons ils savent très bien atterrir, les filles je ne sais pas ».

Élève 5 : « J'ai toujours vu des garçons mais jamais de filles... par contre dans l'avion ce sont toujours des filles qui viennent servir à manger, les garçons conduisent plutôt l'avion ».

Élève 6 : « On dirait vraiment que c'est un pilote d'avion ! Je pense que les filles sont un peu moins fortes pour ça parce que les garçons arrivent à mieux supporter le bruit. Après je ne suis jamais allé dans un avion mais je pense qu'il y a plutôt des garçons, les filles, elles, peuvent faire des métiers moins difficiles où il y a moins de bruit. »

De la même manière, ce groupe a également représenté le métier d'astronaute par des personnages de sexe masculin.

Élève 7 : « Les garçons ils seraient peut-être meilleurs pour devenir astronautes parce que déjà, il faut bien s'attacher et se tenir très fort et je pense que les filles elles n'y arrivent pas. Tout d'un coup, les ceintures elles glissent et c'est très dur ».

Élève 8 : « C'est sûr que c'est un garçon parce que les filles ne sont jamais allées dans l'espace. Elles ont peur d'aller dans l'espace alors que les garçons pas ».

Élève 9 : « Je verrais moins une fille, je pense qu'elles n'aiment pas trop être astronautes, elles préfèrent devenir maîtresses ».

De plus, la totalité des garçons interrogés a immédiatement répondu « *un pilote* » et « *un astronaute* » lorsque je leur ai lu les devinettes correspondantes. Tout comme les élèves du groupe A, ils n'ont jamais utilisé la double désignation. À l'inverse, nous pouvons constater que suite aux interventions, la grande majorité des filles interrogées associe un personnage de sexe féminin au métier de pilote. J'ai par ailleurs pu constater que 62,5% (5) d'entre elles a instinctivement répondu « *une aviatrice* » lorsque je leur ai lu la devinette. Elles m'ont expliqué que cela leur faisait penser à *L'incroyable exploit d'Elinor*, la plus jeune pilote des États-Unis (annexe 7). De plus, 50% (4) d'entre elles a choisi un personnage de sexe féminin pour représenter un·e astronaute, contrairement aux garçons qui étaient seulement 5,6% (1) avant les interventions. De manière générale, la double désignation a beaucoup été utilisée. Les deux verbatims suivants témoignent justement de cette évolution :

Élève 10 : « J'ai choisi une fille parce que je pense qu'elles peuvent aussi très bien conduire des avions. Elles peuvent si elles veulent ! »

Élève 11 : « Pour aviatrice, j'ai choisi une fille parce que c'est comme dans l'histoire que tu nous avais lu. J'ai pensé que ça pourrait être une fille parce que ça parle d'avions et parce que c'est une fille comme Elinor ».

Il en va de même pour le métier d'astronaute qui a été nettement plus représenté par des personnages de sexe féminin après les interventions.

Élève 12 : « Même s'il y a beaucoup plus de garçons astronautes dans les films, j'avais envie de choisir une fille pour montrer qu'elles peuvent aussi ! »

Les représentations quant aux métiers de fleuriste et d'enseignant·e, quant à elles, n'ont pas énormément évolué. En effet, avant les interventions, 72,2% (13) des garçons interrogés ont choisi un personnage de sexe féminin pour ce qui est du métier d'enseignant·e. La majorité d'entre eux s'est exprimée en utilisant le féminin pour évoquer ce métier.

Élève 13 : « Une fille c'est mieux, c'est comme toi et l'autre prof qui était en bas. Pour les garçons, si ça hurle c'est difficile. Une fois ça ne s'était pas très bien passé parce que la maîtresse avait congé et le maître faisait n'importe quoi. Tout le monde courait

et lui il ne savait pas comment réagir... je pense que les maîtresses sont beaucoup plus fortes pour ça ».

Élève 14 : « Je pense que c'est un métier pour les filles. Je ne crois pas que les garçons aiment faire ça... moi je n'ai toujours eu que des maîtresses ».

Après les interventions, 87,5% (7) des filles interrogées a également choisi un personnage de sexe féminin. Il en va de même pour le métier de fleuriste pour lequel les personnages de sexe féminin ont également majoritairement été choisis, que ce soit avant ou après les interventions. Voici quelques verbatims d'élèves issus de l'approche expérimentale réalisée avant les interventions :

Élève 15 : « J'ai choisi une fille parce que je pense que ce sont plutôt les filles qui aiment les fleurs. Les garçons les aiment un peu moins, eux ils aiment faire du vélo par exemple. Ma maman, elle, était fleuriste avant et là où elle travaillait il y avait seulement des filles ».

Élève 16 : « Je n'ai jamais vu les garçons s'occuper des fleurs ».

Élève 17 : « C'est sûr que c'est elle. Les filles, elles, savent alors que les garçons ne savent pas trop s'occuper des fleurs. Ils ont moins d'idées. Eux, ils sont plutôt forts pour être pilotes d'avion de chasse par exemple. Ça, les filles, elles ne connaissent pas trop alors que les garçons savent déjà tout ».

De manière générale, ces résultats nous montrent que les personnages de sexe féminin ont été davantage choisis pour représenter des professions incarnant des traits de personnalité perçus comme étant des « qualités féminines » telles que la douceur ou encore l'empathie. Selon Vouillot, « les femmes sont sur-représentées dans des métiers de niveau hiérarchique souvent limité comme employées ou encore dans les professions intermédiaires du travail social et de l'éducation » (2014, p.13). Ce sont justement des métiers tels qu'enseignant·e ou encore fleuriste que nous pouvons retrouver dans le graphique ci-dessus.

En revanche, l'auteure explique « qu'elles sont toujours peu nombreuses dans les professions incarnant des « qualités viriles » (force et technicité) ou dans celles hiérarchiquement élevées » (2014, p.13). Nous pouvons ici faire un lien avec les résultats ci-dessus, puisque des personnages de sexe masculin ont majoritairement été choisis par les élèves pour représenter des métiers tels qu'astronaute ou pilote. Gaborit (2009, p.20) relève également cette disparité en expliquant que selon certaines études :

Les qualités d'intelligence, de confiance en soi et de responsabilité sont reliées dans la conscience collective au prestige et à un statut social élevé, ce qui expliquerait que les hommes occupent l'essentiel des positions hiérarchiques alors que les femmes ont des fonctions professionnelles associées aux soins des autres (postes médicaux), aux relations sociales et à l'éducation des enfants.

Par ailleurs, nous pouvons également lier les propos de Vouillot aux graphiques ci-dessous. En effet, pour confirmer les résultats auxquels j'aboutis, j'ai également souhaité réaliser une

activité issue des moyens de l'école de l'égalité au cours de laquelle les élèves devaient représenter le métier qu'elles-ils souhaitent faire. Ainsi, nous pouvons observer que les garçons de la classe souhaitent devenir majoritairement pilote. Au-delà de cela, nous retrouvons également d'autres métiers tels que policier, chimiste, astronaute ou encore ingénieur qui incarnent justement les « qualités viriles » évoquées par Vouillot. Anton (2021, p.77) souligne également cela en relevant le fait que :

Les hommes sont plus nombreux à s'engager dans professions à risque. On pense bien sûr aux secteurs de la police, des pompiers ou de l'armée, mais d'autres métiers classés parmi les plus dangereux, tels ceux du bâtiment et des travaux publics, ou encore ceux de marin-pêcheur et de chauffeur routier, sont principalement masculins.

Selon l'auteure, l'explication se trouve dans le fait que les garçons cherchent à prouver et à affirmer leur masculinité, en démontrant leur courage et leur force, afin de se démarquer d'une certaine passivité contraire à la représentation que l'on se fait de la virilité. En effet, lié à cela, Vouillot (2014, p.43) relève également à quel point il est encore complexe pour une fille ou pour un garçon « de sortir des sentiers battus des orientations traditionnelles ». Selon ses dires, « les garçons encourent un risque d'une "double disqualification" : identitaire (ne plus être vu comme un "vrai" garçon) et sociale (aller vers des professions "féminines" moins valorisantes) ».

Parmi les choix des filles, nous retrouvons, à nouveau, le métier d'enseignant·e ainsi que celui de fleuriste qui ont été choisis par la majorité d'entre elles. Nous pouvons également constater que 25% d'entre elles souhaitent devenir astronaute. Leurs choix ont été davantage variés dans la mesure où ceux des garçons sont uniquement liés à des métiers qui requièrent de la force ou encore de la technicité.

Figure 4: Graphique représentant les choix professionnels des garçons

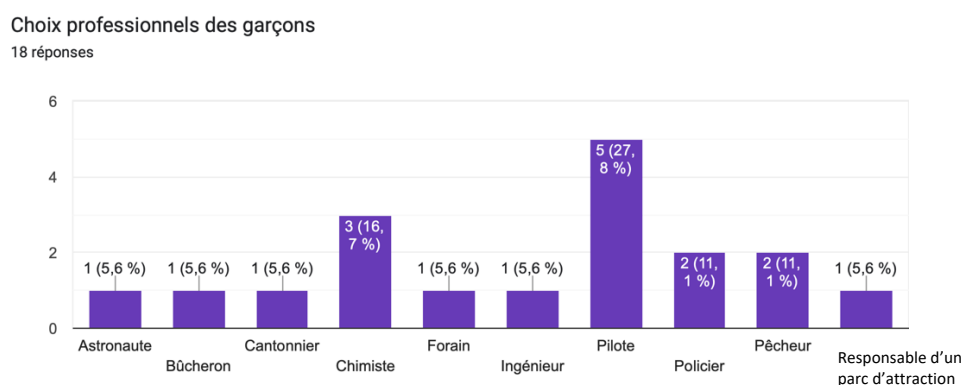
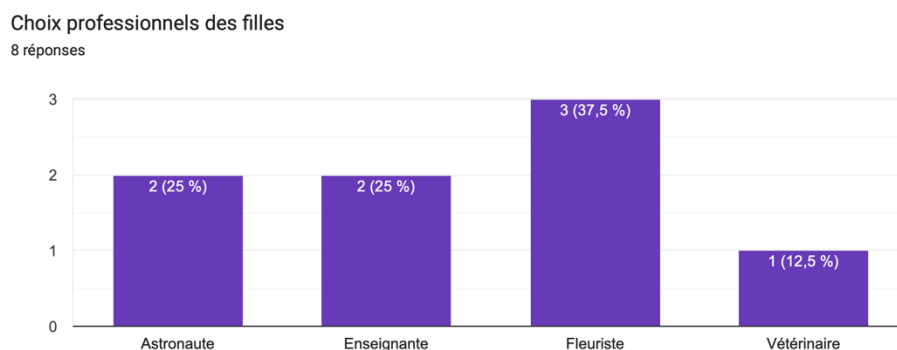


Figure 5: Graphique représentant les choix professionnels des filles



À l'inverse, les résultats obtenus après les interventions, nous démontrent qu'une réelle déconstruction des stéréotypes de genre a eu lieu chez plusieurs élèves. En effet, au-delà de l'usage de la double désignation, une grande partie des élèves interrogé·e·s a insisté sur le fait que tous les métiers sont accessibles à toutes et à tous.

Par ailleurs, je suis convaincue que le fait d'avoir travaillé cela en classe à travers *L'incroyable exploit d'Elinor* a également grandement contribué à faire évoluer leurs représentations. En effet, la déconstruction a été flagrante lors de l'approche expérimentale pour ce qui est du métier de pilote. Comme le soulignent Morin-Messabel et Salle (2013, p.49), « l'identification est essentielle dans la construction de soi ». C'est pour cette raison qu'il est primordial de proposer aux élèves des modèles identificatoires pour toutes et pour tous. Ainsi, selon Morin-Messabel et Salle (2013, p.49) :

On peut alors imaginer l'effet délétère de certains albums auprès des petites filles puisque l'on sait que les figures féminines sont quantitativement sous-représentées. Elles sont rarement héroïnes, placées dans des positions passives, et donc peu attrayantes en termes de modèles identificatoires.

L'incroyable exploit d'Elinor a indéniablement eu l'effet inverse puisqu'elle a représenté un modèle identificatoire réel pour les filles qui ont ainsi majoritairement répondu « *une aviatrice* » à la devinette alors qu'elles utilisaient la forme masculine pour qualifier ce métier avant les interventions.

3.1.1. Passion poupées, passion football ?

Lors de la première intervention, la question des intérêts a été abordée auprès des élèves. Il est important de relever que la définition du terme « intérêt » n'est pas restreinte et englobe plusieurs éléments tels que des loisirs, des préférences ou encore des actions. Pour réaliser l'activité, les élèves ont été réparti·e·s aléatoirement par groupes de deux ou de trois. Il est important de relever que j'ai fait le choix de ne pas faire de groupes mixtes afin de faciliter la présentation et l'interprétation de mes résultats. Une fois les groupes créés, les élèves devaient ensuite classer des étiquettes comprenant différents intérêts en les assignant à chaque fois à un sexe. Pour ce faire, chaque groupe a reçu une fiche sur laquelle se trouvaient trois colonnes : une colonne pour les intérêts attribués aux filles, une colonne pour ceux

attribués aux garçons, ainsi qu'une colonne neutre pour les intérêts pouvant être aimés ou pratiqués par les deux sexes. En guise d'exemple, nous observons que la totalité des filles et des garçons interrogés (26 élèves) estime que les poupées sont attribuées aux filles.

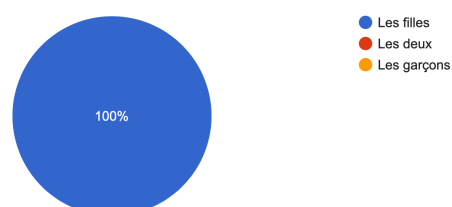
Figure 6: Réponses des garçons

Les poupées
6 réponses



Figure 7: Réponses des filles

Les poupées
3 réponses



De plus, la majorité des garçons interrogés (12) considère que les jeux vidéo sont principalement destinés aux garçons. Cependant, 66,7% (5) des filles interrogées estiment qu'ils sont autant destinés aux filles qu'aux garçons.

Figure 8: Réponses des garçons

Les jeux vidéos
6 réponses

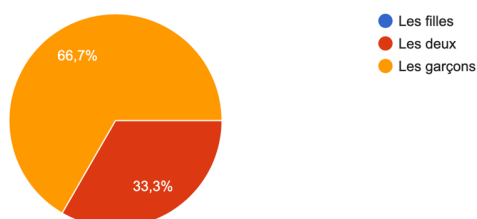
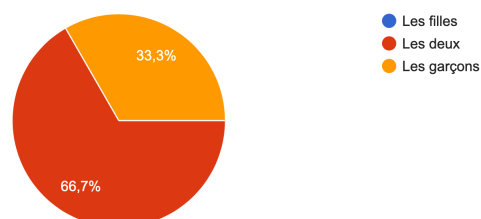


Figure 9: Réponses des filles

Les jeux vidéos
3 réponses



Grâce au graphique ci-dessus, nous pouvons également constater que la moitié des garçons interrogés (9) perçoit le fait d'avoir peur comme étant un élément associé aux filles. Ces dernières, quant à elles, considèrent majoritairement que cela peut être autant associé aux filles qu'aux garçons.

Figure 10: Réponses des garçons

Avoir peur
6 réponses

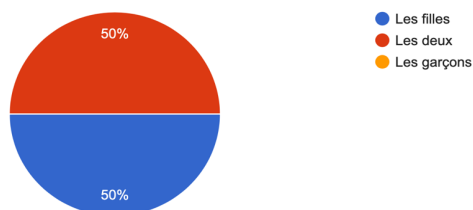
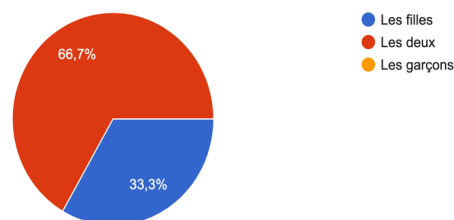


Figure 11: Réponses des filles

Avoir peur
3 réponses



Cette activité a suscité énormément de réactions chez les élèves et surtout de désaccords parmi certains groupes. Dans certains cas, ils n'étaient pas d'accord, car un membre du groupe souhaitait placer une étiquette spécifique dans la colonne des intérêts réservés aux filles ou aux garçons. J'ai beaucoup observé cette tendance chez les garçons. Trois groupes n'arrivaient pas à se mettre d'accord, car certains d'entre eux estimaient que la patience ou encore le fait d'exprimer ses émotions étaient des éléments à placer dans la colonne des intérêts attribués aux filles.

Élève 18 : « Mais oui, les filles sont beaucoup plus patientes que nous, ça c'est sûr ».

Élève 19 : « On ne pleure pas nous, on est des garçons ! »

Élève 20 : « Moi je pense que lire c'est plutôt pour les filles ».

Le fait est que selon Anton (2021, p.78), « cette volonté de ne pas se montrer "trop sensible" repose précisément sur la crainte d'être assimilé au "sexe faible"¹ ». L'auteure explique également que cette image stéréotypée de la virilité enferme ainsi les hommes qui ont souvent grandi en apprenant à se contenir et à être dans la maîtrise de soi.

Par ailleurs, un lien peut également être effectué entre le verbatim de l'élève 20 et la menace du stéréotype. En effet, avant les interventions, cet élève estimait que la lecture était un intérêt davantage réservé aux filles. Cela est problématique dans la mesure où cela pourrait l'amener à se désinvestir du domaine concerné, à savoir le français, dans la suite de sa scolarité. Comme explicité dans le premier chapitre, l'existence d'un stéréotype peut grandement influencer les élèves qui en sont touché·e·s.

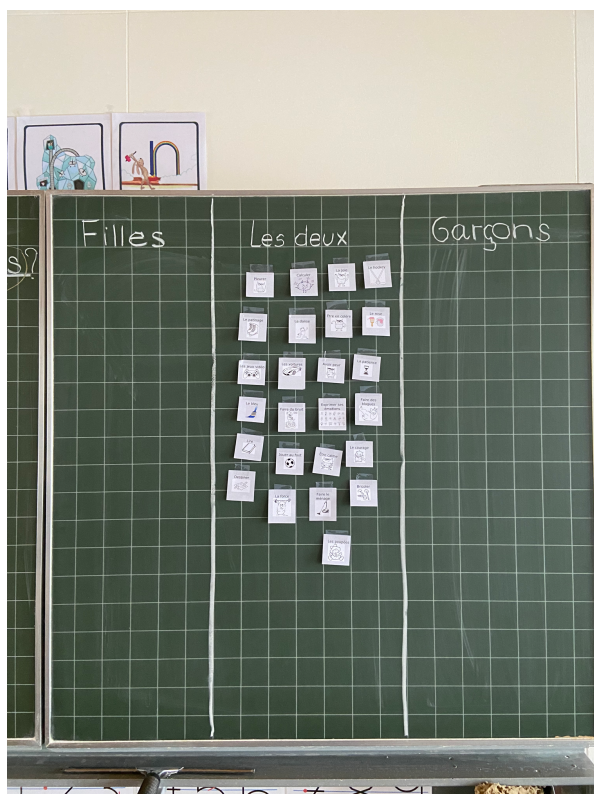
Pour conclure, j'ai à nouveau effectué cette activité lors de la dernière intervention. Cette fois-ci, nous l'avons réalisée en plénum au tableau. Ce moment d'échanges a permis aux élèves de pouvoir discuter entre elles·eux et surtout de débattre, car c'était à elles·eux de me dire où placer les différentes étiquettes. La seule consigne était qu'elles·ils devaient toutes et tous être d'accord. Les élèves étaient très impliqué·e·s et souhaitaient absolument que toutes les étiquettes soient placées au centre. Néanmoins, j'ai tout de même observé certaines divergences d'opinions pour ce qui est des poupées, du rose et du dessin. En effet, trois élèves avaient envie de les placer dans la colonne des intérêts réservés aux filles. Ils ont justifié leur avis en expliquant qu'ils n'aimaient pas ces éléments puisqu'ils étaient des garçons. Cela a amené une discussion très intéressante, entre les élèves, au cours de laquelle plusieurs garçons ont expliqué que cela dépendait des personnes et que l'on ne pouvait pas généraliser puisqu'ils appréciaient eux-mêmes beaucoup ces intérêts.

De manière générale, tout le monde a ainsi pu s'exprimer librement à propos de ses centres d'intérêts. Les élèves sont donc arrivé·e·s à la conclusion qu'il était important de placer tous les éléments au centre, car il n'existe pas d'intérêts réservés uniquement aux filles ou aux garçons. Elles·ils ont défendu cette idée avec ardeur et ont toutes et tous applaudi à la fin de

¹ Les stéréotypes assignent aux femmes une certaine faiblesse tandis qu'ils attribuent aux hommes la force et le courage. Ainsi, selon Balmary (2005, p.23), « la différence des sexes a été lue d'abord comme une hiérarchie : celui qui a le phallus est le sexe fort et commande. Celui qui ne l'a pas est le sexe faible et il obéit. »

l'activité. Au final, les élèves qui n'étaient pas forcément d'accord au début de l'activité ont changé d'avis au fur et à mesure de la discussion en écoutant leurs camarades s'exprimer. Cette activité a donc créé un réel conflit socio-cognitif chez certain·e·s élèves. En effet, selon Astolfi et al. (2008, p.35), « un conflit cognitif se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions ». Lié à cela, Boise et al. (1997) estime d'ailleurs que les interactions entre pairs sont source de développement cognitif à condition qu'elles provoquent des conflits socio-cognitifs.

Figure 12: Réponses des élèves au terme des interventions



Au fur et à mesure des interventions et des ouvrages de littérature de jeunesse exploités, j'ai pu observer un réel changement dans les réactions des élèves quant aux stéréotypes de genre liés aux intérêts. En effet, j'ai pu observer que plusieurs élèves réagissaient vivement à certains commentaires sexistes. Elles·ils fronçaient les sourcils en secouant la tête en signe de désaccord. De la même manière, les élèves ont défendu avec ardeur le fait qu'il n'existe pas de métiers de filles ou de garçons à la suite de la lecture de l'histoire *L'incroyable exploit d'Elinor*. Elles·ils semblaient captivé·e·s et impressionné·e·s par le fait qu'Elinor ait réussi à réaliser son rêve. Nous avons ensuite beaucoup échangé autour de cette thématique.

Élève 21 : « Elinor est trop forte. Moi j'avais essayé de faire de la danse classique une fois, mais on s'était moqué de moi parce que j'étais le seul garçon. J'étais triste mais maintenant je sais qu'il n'y a pas de trucs pour les filles et pour les garçons. C'est pour tout le monde ».

Élève 22 : « Maintenant, j'ai aussi envie de devenir aviatrice comme Elinor ».

Élève 23 : « Si quelqu'un lui dit qu'elle n'a pas le droit d'être aviatrice, elle peut lui dire qu'elle a le droit de faire ce qu'elle veut et qu'il n'a rien à dire ! »

Nous pouvons ici faire un lien entre le verbatim de l'élève 20, au sujet de la danse classique, et l'estime de soi. Comme le questionne Détrez (2015, p.9) « Qui n'a pas entendu, dit ou même simplement pensé que " cela ne se fait pas pour une fille" ou que "cela ne se fait pas pour un garçon" ? ». Ces injonctions sociales commencent très tôt et peuvent s'avérer extrêmement compliquées pour les enfants, impactant par la même occasion leurs choix et leur estime d'elles-mêmes. (Gottlob, 2020).

3.1.2 Fille ou garçon, tout est permis !

Tout au long des interventions, les élèves ont été amené·e·s à réaliser différentes activités ayant pour but de leur permettre de découvrir des modèles exempts de stéréotypes de genre. Le but étant qu'elles·ils puissent ensuite réexploiter et mettre en pratique ce qu'elles·ils ont appris lors de la réalisation du projet pédagogique qui était ainsi de créer le livre numérique égalitaire de la classe intitulé *Fille ou garçon, tout est permis !*

En premier lieu, l'album jeunesse de Sophie Gourion et Isabelle Maroger intitulé *Les filles et les garçons peuvent le faire...aussi !* a été lu en plénum. Les élèves ont ensuite chacun·e réfléchi à une idée ayant pour but de dénoncer les stéréotypes de genre. Pour ce faire, elles·ils pouvaient s'inspirer de l'ouvrage, mais également d'autres éléments ayant été abordés durant les interventions. Le but était qu'elles·ils représentent à l'aide d'un dessin un élément leur tenant à cœur. Nous pouvons trouver quelques exemples sur le tableau ci-dessous.

Tableau 3: Tableau regroupant quelques idées d'élèves

Idées des élèves – livre numérique égalitaire de la classe
Les filles peuvent aussi sauter dans les flaques.
Les garçons peuvent aussi être coiffeurs.
Les filles peuvent aussi avoir les cheveux courts.
Les garçons peuvent aussi danser.

Ces idées déconstruisent toutes un stéréotype de genre, que ce soit un stéréotype lié à un intérêt, à une action ou à un métier. De plus, elles sont également équitablement réparties en fonction du sexe. Ainsi, beaucoup de garçons ont décidé de déconstruire une fausse idée liée aux filles et inversement pour ces dernières.

Le but était ensuite que les élèves écrivent leur phrase à l'aide de l'écriture émergente provisoire. Les dessins ont ensuite été photographiés et insérés sur l'application *Book Creator*. Pour finir, elles·ils sont venus à tour de rôle s'enregistrer afin d'intégrer leur phrase au livre numérique égalitaire de la classe. Ce projet final leur a ainsi permis de s'impliquer et de faire évoluer leurs représentations. En effet, les élèves ne mettent plus en évidence des centres

d'intérêts en adéquation avec les stéréotypes de genre. Cela est primordial, puisque comme le mentionne Anton (2021, pp.89-90) :

Plus les enfants ont à disposition des jouets variés, plus ils développent des compétences diverses : motricité, mémorisation, imagination, équilibre... Les garçons ne deviendront-ils pas pères, oncles, parrains, un jour à leur tour ? Ne voudront-ils pas être aides-soignants, pompiers, infirmiers ou médecins ? À l'inverse, veillez à ne pas limiter l'appétence des filles pour des jeux de logique : offrez-leur des puzzles, des jeux de construction, des labyrinthes, de jeux pour apprendre à compter... À un âge où les enfants sont en plein développement, il est bon de leur ouvrir le plus de champs d'action possible !

Figure 13: Productions des élèves



3.2. Les stéréotypes de genre ont la vie dure

3.2.1. Stéréotypes de genre dans le vocabulaire

Comme illustré par les résultats ci-dessus, j'ai pu constater un changement dans les représentations des élèves entre la première et la dernière intervention. Néanmoins, je suis consciente du fait qu'il est impossible de déconstruire totalement les stéréotypes de genre en quelques semaines. En effet, comme le mentionne Anton (2021, p.80), « dès l'âge de 3 ans, les élèves arrivent à l'école avec un cartable rempli de stéréotypes de genre ». La sphère familiale, ainsi que les représentations sexuées véhiculées par la société, conduisent les élèves à s'en imprégner dès leur plus jeune âge. C'est pour cette raison que l'auteure explique qu'il est « impossible de grandir dans un monde hermétique aux stéréotypes ».

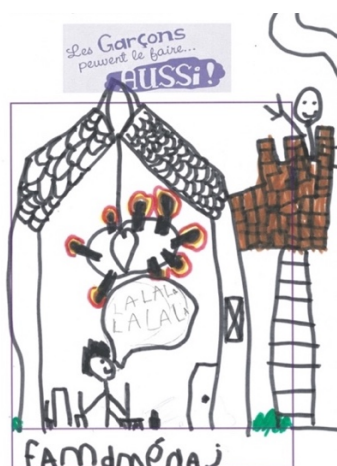
Ainsi, malgré l'évolution constatée, j'ai également pu observer des éléments prouvant à quel point les stéréotypes peuvent être persistants. L'illustration ci-dessous en est un parfait exemple. Il s'agit d'une trace d'un élève récoltée lors de la réalisation du livre numérique égalitaire de la classe. L'élève en question eut l'idée suivante : « *les garçons peuvent aussi faire le ménage* ». Or, une fois le dessin terminé, l'élève a oublié son idée initiale, puisqu'il a fini par écrire « *femme de ménage* ».

Le fait est que notre langue est indéniablement déséquilibrée au niveau de son vocabulaire. La langue française que nous enseignons aux enfants regorge de stéréotypes de genre (Zaccour et Lessard, 2017). En effet, selon Anton (2021, p.38) :

Le féminin est « resté en usage pour les métiers moins prestigieux tels que bouchère, boulangère ou poissonnière, et s'est teinté de connotations péjoratives : "un professionnel" désigne un homme compétent alors qu'"une professionnelle" désigne une prostituée, "le couturier" est le créateur tandis que "la couturière" n'est que l'exécutante et "un secrétaire" paraît plus prestigieux qu'"une secrétaire" ».

Ainsi, ces termes connotés en fonction du sexe sont fréquemment défavorables envers les filles. Cependant, ils peuvent également avoir des répercussions sur les garçons. En effet, l'auteure relève également que le fait de « masculiniser les noms de métiers généralement féminins peut inviter les garçons à changer le regard porté sur certains filières professionnelles dans le cadre de leurs choix d'orientation » (p.39). En guise d'exemple, elle mentionne le métier de sage-femme. De manière générale, on ne réalise donc pas toujours l'impact des mots que l'on emploie quotidiennement.

Figure 14: Trace d'un élève



3.2.2. Stéréotypes de genre liés aux intérêts

Par ailleurs, lors d'une animation ayant été effectuée en classe, une activité avait pour but de mener les élèves à trouver le sexe de deux personnages en émettant des hypothèses. L'un portait un t-shirt comportant une licorne et l'autre une fusée. Une élève a alors suggéré que le premier personnage était probablement le garçon. Voici ce que l'un de ses camarades lui a instinctivement répondu :

Élève 24 : « Mais normalement les garçons n'ont pas de t-shirt avec des licornes dessus. Ça c'est plutôt pour les filles ».

Ce commentaire a suscité beaucoup de réactions dans la classe. Nombreuses et nombreux sont les élèves qui ont protesté et qui lui ont répondu que cela n'était pas vrai et que chacun·e avait le droit d'aimer ce qu'elle·il voulait. Néanmoins, cet élève a fini par avoir l'idée suivante lors de la dernière intervention pour ce qui est du livre numérique égalitaire de la classe : *« les garçons peuvent aussi aimer les licornes ! »*

Conclusion

Synthèses des résultats de recherche

Avant d'aborder la synthèse des résultats de cet objet de recherche, je vais en premier lieu rappeler la question de recherche ainsi que les objectifs qui sont à l'origine de l'étude :

Comment les perceptions des élèves du cycle 1 évoluent-elles en classe par rapport à des activités spécifiques concernant les stéréotypes de genre ?

Objectif 1

Identifier les perceptions des élèves de 3H sur la question des stéréotypes de genre ;

Objectif 2

Identifier le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre dans les discours des élèves ;

Objectif 3

Relever les effets perceptibles d'activités portant sur les stéréotypes de genre auprès des élèves.

Je considère avoir atteint tous mes objectifs et, par la même occasion, avoir répondu à ma question de recherche. En effet, nous pouvons constater que les perceptions des élèves étaient fortement stéréotypées avant les interventions. Elles·ils avaient intériorisé le fait que les métiers qui requièrent de la force ou de la technicité sont davantage réservés aux hommes. De manière générale, le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre était donc élevé.

Les activités réalisées ainsi que les albums jeunesse exploités au cours des interventions leur ont permis de petit à petit déconstruire ces stéréotypes de genre. Ainsi, le fait d'avoir traité cette thématique en classe a bel et bien permis de faire évoluer leurs représentations. En effet, la seconde réalisation de l'approche expérimentale a démontré que leurs perceptions avaient évolué. Typiquement, avant les interventions, 23% (6) des élèves interrogé·e·s ont utilisé la double désignation. Suite, aux interventions, une forte hausse a pu être observée puisqu'il en ressort que 61% (16) l'a employée. Il en va de même pour les choix des personnages qui étaient tout de même plus équilibrés après les interventions.

Par ailleurs, une évolution liée aux intérêts a également pu être observée. En effet, au début des interventions, 100% des élèves interrogé·e·s considéraient que les poupées étaient uniquement destinées aux filles. Après ces dernières, il en résulte que tous les intérêts proposés ont été attribués aux deux sexes. De manière générale, ces activités ont donc permis aux élèves de ne pas s'enfermer dans des intérêts ou des métiers qu'elles·ils pensent devoir apprécier ou réaliser en fonction de leur sexe.

Néanmoins, malgré l'évolution que j'ai pu constater, je tiens quand même à souligner le fait que les stéréotypes sont persistants. Ils sont si fortement ancrés dans notre société qu'il n'est pas toujours facile de les remettre en question. Les perceptions des élèves, après les interventions, avaient certes évolué, mais n'étaient pas pour autant totalement dénuées de stéréotypes de genre. La prédominance des personnages masculins pour représenter le

métier de policière ou de policier en est un parfait exemple. Je suis donc parfaitement consciente du fait que même si cela a indéniablement permis de sensibiliser les élèves à cette thématique en faisant évoluer leurs perceptions, le fait d'avoir travaillé cela durant 9 semaines n'aurait de toute façon pas permis une déconstruction totale.

En effet, afin de pouvoir permettre aux élèves d'être en mesure de s'en affranchir, il est essentiel d'y travailler quotidiennement, que ce soit en s'exprimant de manière inclusive mais également en faisant attention à la manière dont on communique avec les élèves et dont on les félicite. À mon sens, encourager la prise en compte de l'égalité est donc un travail quotidien qu'il ne suffit pas de mener sur quelques interventions.

Par ailleurs, De Singly (2014, paragr. 4) relève que :

Si les stéréotypes de la princesse et du soldat sont critiquables, il ne suffit pas d'affirmer (même si c'est juste !) le droit des petits garçons à être princes et des petites filles à être guerrières, il faut se demander comment un petit garçon peut s'affirmer en tant que petit garçon et une petite fille en tant que petite fille. S'il n'existe pas un nouvel imaginaire, alors il est plus que probable que les stéréotypes traditionnels perdurent.

En d'autres termes, la déconstruction des stéréotypes de genre va de pair avec une reconstruction égalitaire. En effet, comme mentionné dans le premier chapitre, s'affranchir des stéréotypes de genre nécessite de les connaître mais également de les identifier et de les interroger (Anton, 2021).

Pour conclure, l'approche expérimentale et les interventions qui en découlent révèlent que les perceptions des garçons étaient davantage stéréotypées que celles des filles au début des interventions. À la suite de ces dernières, les filles ont été grandement impactées par la séquence issue de l'école de l'égalité s'intitulant *Amelia aimerait devenir aviatrice*. Il en va de même pour les garçons qui ont également évolué positivement dans leurs perceptions. De manière générale, un véritable conflit socio-cognitif a ainsi eu lieu, que ce soit chez les filles ou chez les garçons. Néanmoins, malgré cela, l'approche expérimentale démontre tout de même que certains métiers demeurent encore fortement teintés de connotations féminines ou masculines.

Autoévaluation & apports personnels et professionnels

En premier lieu, je vais faire un bilan présentant les limites ainsi que les difficultés rencontrées lors de ce travail. Puis, dans un deuxième temps, je m'intéresserai aux apports personnels et professionnels.

Il est important de souligner que l'approche expérimentale a été menée avec une classe de cycle 1 composée de 26 élèves. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas être généralisés. Pour ce faire, il aurait fallu étendre l'échantillon en effectuant l'approche expérimentale dans plusieurs classes du cycle 1. Ce facteur constitue à mon sens l'une des plus grandes limites de ce travail.

Par ailleurs, l'une des principales difficultés rencontrées lors de ce travail a été le temps imparti. En effet, l'effectif de la classe étant élevé, l'approche expérimentale s'est déroulée sur plusieurs jours, et ce, avant et après les interventions. Ces dernières devaient donc se baser sur une quantité d'aspects appropriée en fonction du temps à disposition. C'est entre autres pour cette raison que j'ai décidé de me concentrer sur les stéréotypes de genre liés aux métiers ainsi qu'aux intérêts. Néanmoins, j'ai trouvé ce choix compliqué, puisque les stéréotypes de genre représentent une problématique omniprésente et centrale dans notre société actuelle. Lié à cela, il est donc possible de traiter une multitude d'aspects. La seconde difficulté réside donc dans le fait qu'il a été quelque peu frustrant de se concentrer uniquement sur certains d'entre eux et de ne pas pouvoir aller plus loin. Par ailleurs, je tiens également à relever que je n'ai pas totalement effectué mon dispositif pédagogique comme décrit dans les annexes et prévu initialement. En effet, j'ai dû renoncer à certaines activités telles que la création du *Memory des métiers* des élèves.

Les apports personnels et professionnels de ce travail, quant à eux, sont multiples. En effet, il m'a permis de réaliser à quel point les enseignant·e·s jouent un rôle essentiel dans la construction de l'égalité entre les sexes. En effet, en pratiquant une éducation égalitaire, nous favorisons non seulement l'égalité des chances mais nous permettons également à nos élèves de s'affranchir des stéréotypes de genre et de se développer selon leurs propres aspirations. De plus, cela favorise également, par la même occasion, leur confiance ainsi que leur estime d'elles-mêmes.

La réalisation de ce travail m'a donc énormément apporté. Je le perçois comme un avantage considérable pour la suite de mon parcours professionnel. En effet, en m'intéressant à cette thématique de manière plus approfondie, j'ai grandement amélioré mon langage égalitaire, que ce soit à l'écrit mais également à l'oral. Comme explicité précédemment, on ne réalise pas toujours la portée des mots que l'on emploie quotidiennement. De ce fait, je veille à ne plus uniquement m'exprimer au masculin en privilégiant des formes épiciques, ainsi qu'en utilisant la double désignation.

Perspectives d'avenir & propositions d'élargissement

Concernant les perspectives d'avenir et les propositions d'élargissement, il pourrait être à mon sens intéressant d'effectuer l'approche expérimentale et les interventions qui en découlent avec une autre classe du cycle 1. Cela permettrait de constater si les résultats coïncident ou, au contraire, divergent. À un niveau plus large, je trouverais encore plus pertinent de la réaliser avec une dizaine de classes du cycle 1, en passant de la 1-2H à la 4H. Cela permettrait d'élargir l'échantillon et de constater si l'on perçoit des similitudes et des différences au niveau des perceptions des élèves.

Pour finir, ce travail s'est principalement basé sur les stéréotypes de genre liés aux métiers ainsi qu'aux intérêts. Or, comme mentionné précédemment, ces derniers touchent à de multiples aspects de notre société. Dans une perspective d'élargissement, je trouverais donc également intéressant d'aborder les stéréotypes de genre dans les interactions au sein de la classe ou encore dans la littérature jeunesse.

Références bibliographiques

Anton, N. (2021). *Le manuel qui dézingue les stéréotypes*. Éditions Eyrolles.

Balmory, M. (2005). Lire la différence des sexes. *Revue Projet*, 287, 23-29. <https://doi.org/10.3917/pro.287.0023>

Bazeley, A., Smethers, S., Marren, C., Mayer, M., & Sullivan, C. (2019). *Unlimited Potential: Report of the Commission on Gender Stereotypes in Early Childhood*. [Potentiel illimité: Rapport de la Commission sur les stéréotypes sexuels dans la petite enfance]. Fawcett Society. <https://www.fawcettsociety.org.uk/Handlers/Download.ashx?IDMF=17fb0c11-f904-469c-a62e-173583d441c8>

Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N. & Shleifer, A. (2018). *Beliefs about Gender*. [Les croyances sur le genre]. Harvard Business School. https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/Beliefs%20about%20Gender%208.30.18%20FINAL_018ac1f9-669f-4aec-8548-1d643dbc387c.pdf

Buscatto, M. (2019). *Sociologies du genre* (2 e éd.). Armand Colin.

Chavignon, E., & Baudouin, J.-Y. (2021). *La menace implicite du stéréotype de genre dans les apprentissages chez les enfants de primaire*. HAL. <https://hal.science/hal-03364448/document>

Collectif. (2019). *Le choix de Koki*. Talents Hauts.

Collet, I., & Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. De Boeck Supérieur.

Coppola, A. (2021). *De Blanche-Neige à Blanc-Neige : une séquence d'enseignement et d'apprentissage pour interroger le genre*. Forum Lecture. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/720/2021_1_fr_coppola.pdf

Chouette, Pas Chouette ! (2021, 3 février). *Chouette, pas Chouette ! Épisode 3 - La Pilote*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cY0uWp0Mhdl>

Chouette, Pas Chouette ! (2021, 3 février). *Chouette, pas Chouette ! Épisode 7 - L'émotif*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cNhFtMBZS6E>

Descamps, M.-A. (1993). L'étude des stéréotypes corporels. Dans *Le langage du corps et la communication corporelle* (pp. 17-24). <https://www.cairn.info/le-langage-du-corps-et-la-communication-corporelle--9782130452072-page-17.htm?contenu=article>

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal. McGraw-Hil.
http://bibliotheque.pssfp.net/livres/RECHERCHE_QUALITATIVE_GUIDE_PRATIQUE.pdf

Dufoix, A. (2017). *Comment remettre en question les stéréotypes de genre au sein d'une classe de CM2 ?* HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01791443/document>

Duru-Bellat, M. (2004). *École de garçons et école de filles*. Consulté le 5 août 2022 sur <http://ficimea.org/archives/www.ficimea.org/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/EcoleGarconEcoleFille.pdf>

Egalite.ch. (2019). *L'école de l'égalité Cycle 1 : répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons*. Egalite.ch.

Fédération Wallonie-Bruxelles (s. d.). *Déconstruire les stéréotypes de genre: des activités pour expérimenter*. Consulté le 9 août 2022 sur http://www.gdbd.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=3780af8462624a380163a497c6251f039f36c017&file=fileadmin/sites/bdgd/upload/bdgd_super_editor/bdgd_editor/documents/10_Deconstruire_les_stereotypes_de_genre_des_activites_pour_experimenter.pdf

Fontanini, C. (2011). *Égalité filles-garçons : où en est-on ?* *Questions Vives*, 8(15), 1-8.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.708>

Gaborit, P. (2009). *Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques*. L'Harmattan.

Gederman, D. (2019). *How Gender Stereotypes Kill a Woman's Self-Confidence*. [Comment les stéréotypes de genre tuent la confiance en soi des femmes]. Harvard Business School. Consulté le 11 août 2022 sur <https://hbswk.hbs.edu/item/how-gender-stereotypes-less-than-br-greater-than-kill-a-woman-s-less-than-br-greater-than-self-confidence>

Gottlob, N. (2020). *Stéréotypes de genre dès l'enfance : des dommages à vie*. Consulté le 14 août 2022 sur <https://www.noahgottlob.com/stereotypes-de-genre>

Gourion, S., & Maroger, I. (2019). *Les filles et les garçons peuvent le faire... aussi !*. Gründ.

Gravel, E. (2020). *Tu peux*. Alice Eds.

HEP-BEJUNE. (2018-2020). *La HEP-BEJUNE en chiffres*. Consulté le 20 juillet 2022 sur <https://rapportbisannuel.hep-bejune.ch/2018-2020/hep-en-chiffres/>

Jungo, M. (2022). *La place aux héroïnes et héros non stéréotypé·e·s*. [Mémoire de Bachelor, Haute École Pédagogique].

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3 e éd.). Sherbrooke: éditions du CRP.

La Conférence romande des bureaux de l'égalité. (s. d.). *L'école de l'égalité*. Égalité.ch. Consulté le 20 août 2022 sur <https://egalite.ch/projets/lecole-de-legalite/>

La Table de concertation des groupes de femmes de la Gaspésie des îles-de-la Madeleine (s. d.). *Débusquer ensemble les stéréotypes dans la langage*. Enseigner l'égalité. Consulté le 4 août 2022 sur <https://enseignerlegalite.com/debusquer-ensemble-les-stereotypes-dans-le-langage/>

La Table de concertation des groupes de femmes de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine (s. d.). *Stéréotypes de genre et persévérance scolaire au secondaire*. Enseigner l'égalité. Consulté le 3 août 2022 sur <https://enseignerlegalite.com/secondaire/stereotypes-de-genre-et-perseverance-scolaire-au-secondaire/>

Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information. (s. d.). *Chouette pas chouette*. Clemi. Consulté le 24 août 2022 sur <https://www.clemi.fr/fr/chouettepaschouette.html>

Légal, J.-B., & Delouée, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Dunod.

Le Monde. (2014). *Quels bons stéréotypes pour le genre et la famille ?* Consulté le 20 juillet 2022 sur https://www.lemonde.fr/idees/article/2014/02/07/quels-bons-stereotypes-pour-le-genre-et-la-famille_4361538_3232.html

Lépinard, E., & Lieber, M. (2020). *Les théories en études de genre*. La Découverte. Dunod.

Lignon, F. (2016). *Que faire avec les images ?* HAL. <https://hal.science/hal-01403422/document>

Martineau, S. (2005, novembre). *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites*. Actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf

Mialaret, G. (2004). L'expérimentation pédagogique. Dans *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (pp. 98-121). <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076-page-98.htm>

Morin-Messabel, C., & Salle, M. (2014). *À l'école des stéréotypes : comprendre et déconstruire*. L'Harmattan.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (dirs.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>

Paiva Loureiro, S. (2022). *Ni poupées, ni super-héros, on est super-égaux ! Vers la déconstruction des stéréotypes de genre par la littérature de jeunesse à la fin du cycle 1*. [Mémoire de Bachelor, Haute École Pédagogique]. Roar.hep-bejune.ch. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/323762>

Pasche Gossin, F. (2018). *Guide du langage égalitaire*. HEP-BEJUNE.

Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 58, 283-292. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0283>

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2 e éd.). De Boeck Supérieur.

Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ? Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Belin.

Willem, D., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.

Yzerbyt, V., Roskam, I., & Casini, A. (2021). *Les psychologies du genre : regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société*. Mardaga.

Annexes

Annexe 1: Les devinettes des métiers - descriptions

Les devinettes des métiers

Cycle 1

Les devinettes des métiers



GROUPE A

1/ Policière & policier

J'ai un uniforme et une voiture avec une sirène. J'assure la protection des personnes et je leur viens en aide en cas d'accidents.

2/ Vétérinaire

J'ai choisi de faire ce métier car j'ai toujours beaucoup aimé les animaux. Je les soigne, je les opère et je leur donne des médicaments. Je travaille dans un cabinet. Pour faire mon métier, je pense qu'il faut vraiment être passionné-e par les animaux.

3/ Médecin

Dans mon métier, je soigne les gens lorsqu'ils sont malades et je leur donne des conseils pour rester en bonne santé. Je prescris aussi des médicaments quand ils en ont besoin. Je porte une blouse blanche.

5/ Coiffeuse & coiffeur

Je travaille dans un salon de coiffure. Je lave et je coupe les cheveux de mes clientes et de mes clients. Ce sont eux qui prennent rendez-vous et qui m'expliquent ce qu'ils veulent.

GROUPE B

1/ Pilote

Je conduis des avions. Je m'installe aux commandes et je m'assure que tout se passe bien au décollage, pendant le vol et aussi à l'atterrissage.

2/ Enseignant·e

Je travaille dans une école. Dans ma classe, il y a beaucoup d'enfants. Je leur apprends à lire, à compter, à écrire et à travailler ensemble.

3/ Fleuriste

Dans mon métier, je travaille dans un magasin. Il y a beaucoup de fleurs autour de moi. Je les arrose, je les coupe et je les nettoie. Je m'occupe aussi de préparer des bouquets et de les vendre. Pour faire mon métier, je pense qu'il faut avoir de la créativité.

4/ Astronaute

Je voyage dans l'espace à bord d'une fusée. J'ai même déjà marché sur la Lune ! Je porte une combinaison avec un gros casque transparent.

Annexe 2: Les devinettes des métiers - cartes-personnages





Intervention n°1

Cette première intervention est axée sur les différences socialement construites entre les filles et les garçons. Pour ce faire, l'enseignant·e forme des groupes de trois ou de quatre et distribue aux élèves une fiche comportant un tableau séparé en trois parties : une partie pour les filles, une partie pour les garçons, ainsi qu'une partie au centre pour les deux (annexe 4). Les élèves sélectionnent ensuite les cartes proposées et les collent sur les différentes parties du tableau. Les cartes comportent des caractéristiques telles que des traits de caractère, des émotions ou encore des intérêts (annexe 5).

L'enseignant·e mène ensuite une discussion avec les élèves et leur pose des questions afin qu'elles·ils explicitent leurs réponses. Puis, l'histoire de François est ensuite racontée (annexe 6). L'enseignant·e pose aux élèves les questions suivantes : qui peut résumer cette histoire ? Que ressent François ? Que pensent-elles·ils du fait que François pleure ? Et du commentaire « c'est un gros bébé » ? Est-ce que cela arrive à chacune et à chacun d'avoir parfois de la peine et d'avoir envie de pleurer ?

Cette mise en situation permettra de faire comprendre aux élèves que toutes les cartes proposées doivent être placées au centre du tableau. Si nécessaire, il est également possible de leur montrer l'épisode 7 de « *Chouette, pas chouette !* » intitulé « *l'émotif* ».

À la suite de cette activité, l'enseignant·e regroupe les élèves en plénum et leur raconte une histoire s'intitulant « *Tu peux* » de Elise Gravel.

Intervention n°2

Cette seconde intervention est basée sur la séquence proposée par l'école de l'égalité s'intitulant « *Amelia aimerait devenir aviatrice* » (annexe 7). Dans un premier temps, l'enseignant·e présente aux élèves une illustration issue du moyen pédagogique en l'affichant au tableau ou en la projetant (annexe 8). Il est important de bien leur laisser le temps d'en prendre connaissance.

À la suite de cela, l'histoire d'Amelia est racontée. Cela permettra d'ouvrir la discussion en posant différentes questions aux élèves : ont-elles·ils aimé cette histoire ? Pensent-elles·ils qu'il s'agit d'un mythe ou d'une réalité ? Quel est le féminin d'aviateur ? Qu'est-ce qui peut donner à Amelia l'envie de faire ce métier ? Est-ce courant pour une femme ? Que pourrait répondre Amelia si quelqu'un lui dit que les femmes ne peuvent pas faire ce métier ?

L'illustration avec les bulles de dialogues issue de l'école de l'égalité leur est ensuite distribuée (annexe 9). Le but étant qu'elles·ils imaginent la discussion entre Amelia et Kevin.

Cette discussion autour de l'histoire fictive d'Amelia permettra ensuite de faire le lien avec celle d'Elinor Smith, la plus jeune pilote des États-Unis. L'enseignant·e lit donc aux élèves son histoire, puis, comme précédemment, les interroge quant à la véracité de cette histoire. Pensent-elles·ils qu'il s'agit d'une histoire vraie ? La discussion est conclue en leur montrant

une photographie d'Elinor Smith et de son avion afin que les élèves puissent se rendre compte qu'il s'agit bel et bien d'une histoire vraie.

La séance se termine par une dernière activité qui consiste à demander aux élèves d'énumérer des métiers qu'elles·ils connaissent et de chercher, pour chacun d'entre eux, le féminin et le masculin. Des noms de métier peuvent également être suggérés au besoin par l'enseignant·e qui peut demander aux élèves de chercher le féminin ou le masculin correspondant.

Intervention n°3

Durant cette intervention, les élèves regardent un épisode de « *Chouette, pas chouette !* » intitulé « *La pilote* ». L'enseignant·e peut faire au préalable un parallèle avec l'intervention précédente.

À la suite de cela, l'enseignant·e demande aux élèves ce qu'elles·ils en ont pensé. Qu'ont-elles·ils compris ? Existe-il vraiment des métiers de filles et des métiers de garçons ? Le but étant de leur faire comprendre que nous avons toutes et tous le droit de faire, ce dont nous avons envie, et ce, sans être retenu·e par ce que d'autres personnes pourraient dire ou penser. Filles comme garçons, chacun·e a le droit de faire ses propres choix et d'avoir ses propres goûts.

Pour conclure, l'enseignant·e distribue ensuite aux élèves la fiche intitulée « *le métier que je souhaite faire* » (annexe 10). Le but étant qu'elles·ils la complètent. Une exposition est ensuite organisée au sein de la classe afin que toutes les productions puissent être vues par l'ensemble de la classe.

Intervention n°4

Lors de cette intervention, le jeu intitulé « *Memory des métiers* » est expliqué aux élèves, qui y jouent ensuite, par groupes, en appariant des femmes et des hommes qui exercent le même métier (annexe 11). À la suite de cela, la liste créée par les élèves lors de la première intervention est réexploitée et leur permettra de créer à leur tour leur propre *Memory des métiers*. Pour ce faire, chaque élève choisit un métier qu'elle·il va dessiner sur deux cases. Les métiers doivent être représentés par un personnage féminin, ainsi que par un personnage masculin. La profession est écrite au bas des cartes avec l'aide de l'enseignant·e. Les dessins sont ensuite découpés dans le but de constituer des cartes afin que les élèves puissent y jouer.

Intervention n°5

Création du *Memory des métiers* de la classe.

Intervention n°6

Au cours de cette intervention, l'enseignant·e sélectionne quelques albums (contenant des représentations de type familial par exemple) et observe avec les élèves qui fait quoi comme

tâches et activités. Quels constats les élèves peuvent-elles-ils faire ? Cela correspond-il à la réalité ? À la suite de cela, le même exercice est fait avec des albums égalitaires sélectionnés au préalable par l'enseignant·e. Que remarquent-elles-ils ? Quelles sont les différences ?

L'album de Sophie Gourion intitulé « *Les filles et les garçons peuvent le faire...aussi !* » est raconté aux élèves. Le projet suivant leur est ensuite présenté : elles-ils doivent réaliser un dessin « *Les filles et les garçons peuvent le faire...aussi !* » où chacune et chacun d'entre eux représente un élément de leur choix à la manière de Sophie Gourion (annexe 12). Le but étant de bousculer les stéréotypes de genre. Leurs productions donneront lieu au projet final des interventions : créer un livre numérique égalitaire ayant pour but de montrer qu'il est important de s'accorder la liberté de faire ses propres choix. Chaque élève pourra ensuite intégrer son dessin au livre numérique de la classe grâce à l'application s'intitulant « *Book Creator* ». Cette dernière leur permettra également de s'enregistrer.

Intervention n°7

Réalisation d'un livre numérique à l'aide de l'application « *Book Creator* ».

Intervention n°8

Réalisation d'un livre numérique à l'aide de l'application « *Book Creator* ».

Intervention n°9

Réalisation d'un livre numérique à l'aide de l'application « *Book Creator* ».

Intervention n°10




Réalisation d'un livre numérique à l'aide de l'application « *Book Creator* ».

L'activité de la première intervention au cours de laquelle les élèves devaient placer les cartes-caractéristiques est à nouveau réalisée. Cette fois-ci, elle s'effectue en plénum. Pour ce faire, l'enseignant·e sépare le tableau en trois parties : une partie pour les filles, une partie pour les garçons ainsi qu'une partie au centre pour les deux. Les élèves doivent ensuite se mettre d'accord afin de dire à l'enseignant·e où elle-il doit placer les différentes cartes.

Intervention n°11

Cette dernière intervention permettra de visualiser le livre numérique de la classe comportant toutes les productions des élèves. Par ailleurs, l'approche expérimentale *Les devinettes des métiers* est à nouveau menée par l'enseignant·e auprès des élèves. Le but étant de percevoir si l'on peut constater un changement dans leurs réponses après les interventions.

Annexe 4: Fiche-tableau

Les filles 	Les deux 	Les garçons 

Annexe 5: Cartes-caractéristiques

Pleurer 	Le bleu 	Avoir peur 	Les jeux vidéo 	Lire 
Jouer au foot 	Le courage 	La patience 	Bricoler 	Être calme 
Exprimer ses émotions 	Les voitures 	La force 	Faire le ménage 	Faire des blagues 
Le rose 	Être en colère 	La danse 	Faire du bruit 	Dessiner 
Le patinage 	Le hockey 	La joie 	Les poupées 	Calculer 

Raconter aux enfants la mise en situation suivante



On se moque de François qui pleure

François a 8 ans. Il aime bien aller à l'école, mais il n'aime pas du tout les leçons de gymnastique. Chaque fois, la maîtresse organise des matchs de football et laisse deux enfants tirer les équipes. François n'est jamais appelé parce qu'il ne sait pas très bien jouer au foot et que personne ne veut de lui dans son équipe. François en est très triste. Un jour, une idée lui passe par la tête : « Et si je m'entraînais tout seul ? »

Depuis, François passe des heures dehors avec un ballon. Bien sûr, c'est un peu difficile, il est vite essoufflé, il a des crampes et le ballon n'atteint pas toujours son but. Pendant les vacances, il a joué chaque jour.

Aujourd'hui, c'est la rentrée. François se réjouit de montrer ses progrès à la gymnastique. La maîtresse voit tout de suite comme François court mieux et comme il est à l'aise avec le ballon. Elle le félicite devant toute la classe. François est vraiment content.

La fin de la leçon approche. La maîtresse siffle et appelle Lily et Amin pour faire les équipes. Amin doit encore tirer deux personnes : il regarde François, hésite puis choisit quelqu'un d'autre. François est tellement déçu et triste que des larmes coulent sur ses joues. Quelqu'un s'en rend compte et s'exclame : « C'est un gros bébé, c'est un gros bébé ! »



Demander aux élèves :

- Qui peut résumer cette histoire ?
- De se mettre à la place de François : que ressent-il ?
- Que penser du fait que François pleure ? Peut-il le faire même s'il est un garçon ?
- Que penser du commentaire « C'est un gros bébé » ?
- Est-ce que cela arrive à chacun et chacune d'avoir parfois de la peine et d'avoir envie de pleurer ?
- Comment a réagi l'enseignant-e selon elles et eux ?



Conclusion

Terminer l'activité en rassurant les élèves (garçons et filles) sur le fait qu'il est normal de pleurer si de la peine est ressentie et que cela peut arriver aux femmes et aux hommes. Cet état est une façon d'exprimer ses sentiments ou son ressenti face à une situation difficile.

Il est important d'expliquer aux enfants que filles et garçons ont le droit d'exprimer leurs émotions.

Expliquer aux enfants que traiter quelqu'un de « gros bébé », comme dans l'histoire, c'est l'empêcher de montrer ses vraies émotions. Chacun-e a le droit de pleurer.

Il est possible de faire un travail avec les élèves sur les émotions afin de permettre à chaque enfant d'apprendre à mettre des mots sur ce qui est ressenti (voir *La roue des émotions*, p.243).

Amelia aimerait devenir aviatrice

La séquence en deux mots

La séquence permet d'ouvrir la discussion sur le choix d'un métier. Elle invite les élèves à réfléchir et à échanger sur une situation où une fille souhaite exercer un métier actuellement plus pratiqué par les hommes. La séquence permet également de découvrir le parcours d'une pionnière.

L'activité vise à interroger la répartition souvent genrée des choix de métiers. Elle permet à chacun-e de réfléchir à la gamme des métiers possibles pour tous et toutes.

Objectifs du Plan d'études romand

Domaines disciplinaires	SHS 12	Se situer dans son contexte temporel et social: ... en s'interrogeant sur des éléments de la vie d'autrefois et en constatant les changements/les permanences ... en s'imprégnant de récits, des mythes et des légendes	Capacités transversales	Communication	Exploitation des ressources
				Pensée créatrice	Développement de la pensée divergente: se libérer des préjugés et des stéréotypes
				Démarche réflexive	Remise en question et décentration de soi
	Langues L1 13-14	Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire: ... en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte	Formation générale	FG 18 en lien avec FG 14-15	Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes: ... en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences
L1 11-12	Lire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite (Le texte qui relate)				

NB: Les objectifs peuvent dépendre du choix des activités.

NB: Les objectifs peuvent dépendre du choix des activités.



Déroulement



Mise en situation

Présenter aux élèves l'illustration (au choix selon l'âge des élèves) sur laquelle le travail va porter. Leur laisser le temps d'en prendre connaissance.

Activités



Autour de l'illustration



- a. ★ Raconter la mise en situation suivante, après affichage de l'illustration (p. 181) au tableau :

Pendant la récréation, Kevin et Amelia jouent ensemble. Amelia raconte à Kevin qu'elle a pris l'avion pour aller en vacances l'été passé. Elle a pu visiter le cockpit et, depuis elle adore les avions. Amelia dit à Kevin qu'elle aimerait devenir aviateur plus tard.

Kevin lui dit : « Oh oui, ce serait formidable, comme ça tu m'emmènerais plus tard dans ton avion pour visiter le monde. »

Amelia répond : « C'est décidé, je serais avia... Ah, mais comment on dit pour les filles ? »

Plusieurs variantes des activités, a. à d., sont proposées au choix de l'enseignant-e et en fonction de l'âge des élèves (symbolisées par des ★). Une illustration sans texte est mise à disposition ainsi qu'une illustration avec bulles et une avec le texte.

Demander aux élèves :

- Si elles et ils ont aimé cette histoire et si elles et ils pensent qu'il s'agit d'une histoire vraie (mythe ou réalité).
 - Quel est le féminin d'aviateur ? (Aviatrice)
 - Qu'est-ce qui peut donner à Amelia l'envie de faire ce métier ?
 - Est-ce courant pour une femme de faire ce métier ?
 - Que pourrait-elle répondre si quelqu'un lui dit que les femmes ne peuvent pas faire ce métier ?
- b. ★ Sans lire la mise en situation, afficher l'illustration (p. 181) et ouvrir la discussion avec les élèves : que représente cette image ? Quel métier la fille souhaite-t-elle exercer ? Quelle peut être la réponse du garçon ? Etc.
- c. ★ ★ Distribuer l'illustration avec le texte (p. 183) aux élèves, qui travaillent par groupes de deux. L'un-e des deux lit le texte, puis elles et ils imaginent ensemble la suite du dialogue. En collectif, ouvrir la discussion sur les diverses propositions de dialogues.
- d. ★ ★ ★ Distribuer l'illustration avec les bulles de dialogues (p. 184). Les élèves observent l'illustration et imaginent la discussion entre les deux enfants. Les élèves jouent ensuite leur saynète devant la classe. Comparer les dialogues.



Elinor Smith

Après avoir fait émerger une réflexion avec les élèves autour de l'histoire fictive d'Amelia, raconter aux élèves l'histoire d'Elinor Smith, la plus jeune pilote des États-Unis :

- Lire aux élèves l'album *L'incroyable exploit d'Elinor*
- Si l'album n'est pas disponible, raconter aux élèves l'histoire présentée en p. 185
- Demander aux élèves si elles et ils pensent que c'est une histoire vraie (mythe ou réalité)

Lewis Brown, T. et Roca, F. (2011). *L'incroyable exploit d'Elinor*, Albin Michel Jeunesse.

Chercher une photo d'Elinor Smith et de son avion sur internet et la présenter aux élèves.



Conclusion

Actuellement, tous les métiers sans exception sont accessibles aux femmes comme aux hommes. Autrefois, certaines femmes ont dû braver beaucoup d'interdits pour réaliser leurs rêves et exercer le métier souhaité. Certaines, comme Elinor Smith, ont dû faire preuve de beaucoup de courage et ont souvent dû subir des remarques négatives.

Il est important de poursuivre ses rêves, de faire ce dont on a envie, sans être retenu-e par ce que d'autres personnes pourraient dire. Filles comme garçons, chacun-e a le droit de faire ses propres choix et d'avoir ses propres goûts. Chacun-e doit pouvoir faire un choix selon ses aspirations personnelles et non en fonction de stéréotypes dictés par la société.

Prolongements

- Organiser une visite d'un aérodrome ou d'un aéroport avec la classe.
- Faire une recherche sur une autre aviatrice pionnière : Amelia Earhart. Aviatrice américaine, elle est la première femme à traverser l'Atlantique en avion, d'abord en tant que passagère, puis en solitaire en 1932.
- Jouer au jeu *Memory des métiers* (p. 202)
- Faire l'activité *Alessandra la pompière* (p. 64)
- Faire rédiger aux élèves un texte sur un métier qui les intéresse en expliquant les raisons de cet intérêt.
- Fabriquer des avions en papier aux AC&M.

Annexe 8: Illustration



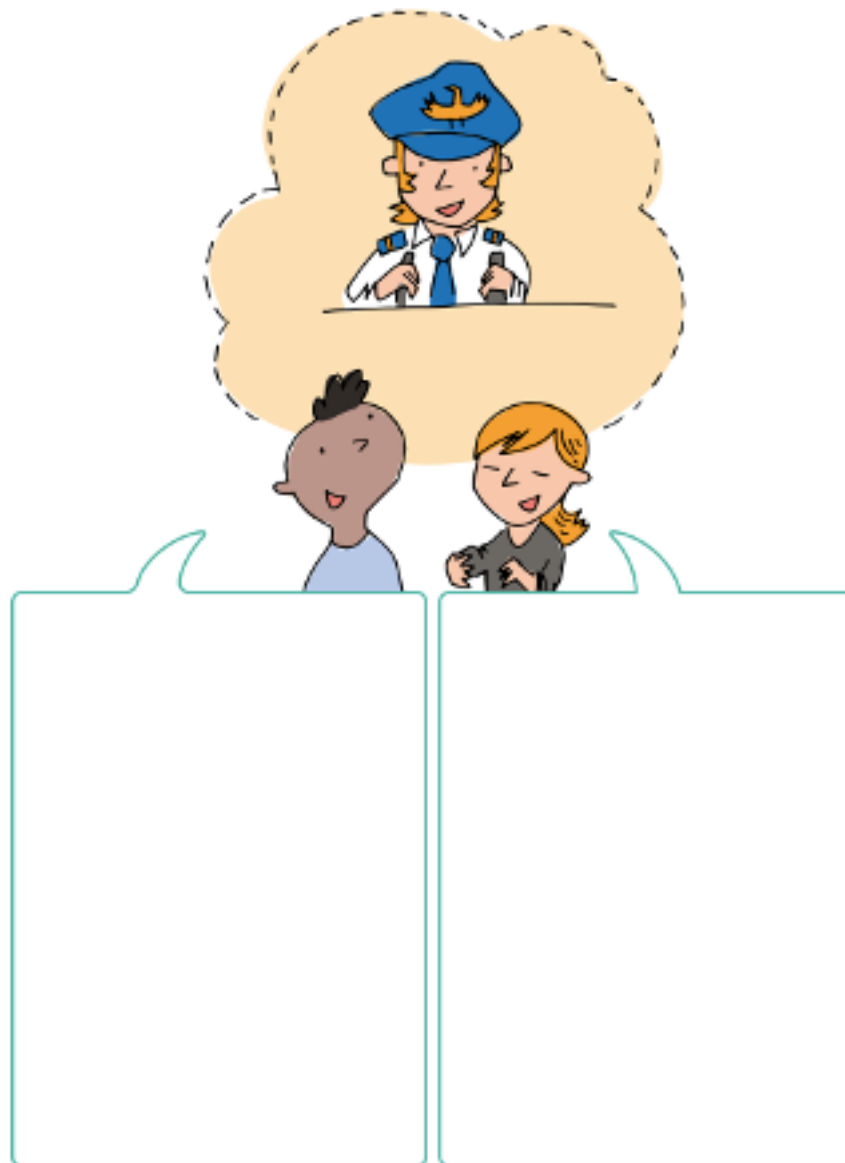
Annexe 9: Illustration avec les bulles de dialogues

Français 3H


Prénom :

Amelia aimerait devenir aviatrice

Imagine le dialogue entre Amelia et Kevin.



Annexe 10: *Le métier que je souhaite faire*

Quel métier voudrais-tu faire? Musique 

Le métier que je souhaite faire **Prénom:**

Dessine le métier que tu souhaites faire:

Je m'appelle

et je souhaite être

L'école de l'égalité - Cycle 1 235

Memory des métiers

La séquence en deux mots

Le jeu du Memory permet d'exercer l'apprentissage des règles d'un jeu, la réflexion et la mémorisation. La création du Memory par les élèves permet de travailler le dessin de personnages.

Un certain nombre de métiers sont parfois associés à des métiers « d'hommes » ou « de femmes ». L'activité contribue à dépasser ces stéréotypes et permet aux enfants, par le biais d'un jeu, de découvrir une gamme de métiers exercés sans distinction tant par les hommes que par les femmes.

Objectifs du Plan d'études romand

Domaines disciplinaires	A 12 AV	Mobiliser ses perceptions sensorielles : ... en découvrant son environnement visuel
	A 11 AV	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques : ... en inventant et produisant des images, librement ou à partir de consignes
	L1 16	Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes : ... en s'interrogeant sur l'usage de la langue et sur les régularités de son fonctionnement ... en élaborant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue

Capacités transversales

Pensée créatrice

Concrétisation de l'inventivité

NB : Les objectifs peuvent dépendre du choix des activités.



Déroulement



Mise en situation

- Demander aux élèves quels métiers elles et ils souhaitent exercer.
- Demander aux élèves d'énumérer des noms de métiers, tout en cherchant à chaque fois le masculin ou le féminin. Des noms de métiers peuvent également être suggérés et il peut être demandé aux élèves de chercher le féminin ou le masculin correspondant.

Le Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud propose des informations et des exemples facilitant l'application de la rédaction égalitaire, dont une liste de 2000 noms de métiers au féminin et au masculin : www.vd.ch/egalite > rubrique Rédaction égalitaire

Activités



Memory des métiers

Présenter le jeu *Memory des métiers* et expliquer les règles du jeu. Par groupes, les élèves jouent au *Memory des métiers* (p.202 et suivantes). Il s'agit d'apparier des hommes et des femmes qui exercent le même métier.



Création d'un Memory des métiers

Rechercher avec les élèves des noms de métier et les énoncer au féminin et au masculin. Discuter avec les élèves de caractéristiques qui permettent de faire reconnaître chaque métier (habits, outils, produits fabriqués, etc.).

Chaque élève choisit un métier, qu'elle ou il va dessiner sur deux cases (fiche p.215). Les métiers doivent être représentés par un personnage féminin et un personnage masculin (l'aspect physique peut être identique, le sexe de la personne n'apparaissant que dans le nom du métier).

La profession est écrite au bas des cartes (dictée à l'adulte, copie manuscrite, copie à l'ordinateur, recherche dans les documents de référence, etc.). Les dessins sont ensuite découpés, donnant lieu à une série de cartes à jouer. Les élèves jouent à leur memory, selon les règles habituelles.

Il est important de ne pas inciter les élèves à ajouter à leurs personnages des attributs considérés comme féminins ou masculins, afin d'éviter la production d'autres stéréotypes. Chaque élève peut dessiner librement sa représentation du métier exercé et parfois le sexe de la personne ne pourra être déterminé que par le nom (métiers où il faut porter un casque par exemple).



Conclusion

Tous les métiers sont accessibles aux femmes comme aux hommes. Il est nécessaire que les fonctions féminines (ou au féminin) soient repérées dans le langage, l'écriture et dans les illustrations, en bref qu'elles soient rendues visibles dans toutes les situations. La langue française est souple : tous les métiers peuvent se décliner au masculin comme au féminin. Les illustrations devraient également refléter cette réalité. Il est ainsi montré aux élèves que tous les métiers peuvent être exercés tant par les femmes que par les hommes et que chacune et chacun doit pouvoir choisir selon ses aspirations personnelles et non en fonction des stéréotypes.

Memory des métiers

But du jeu

Apparier les cartes de femmes et d'hommes exerçant le même métier.

Nombre de joueurs et de joueuses

De 2 à 4

Règles du jeu

Les cartes sont disposées face cachée (l'enseignant·e choisit le nombre de cartes). Un·e élève retourne deux cartes. S'il s'agit d'une paire (une femme et un homme exerçant le même métier), les cartes sont gardées par l'élève, qui rejoue.

S'il ne s'agit pas d'une paire, les cartes sont reposées, face cachée, et un·e autre élève joue à son tour. Le gagnant ou la gagnante est l'enfant qui possède le plus de paires à la fin de la partie.

Variante

Il est possible de réaliser un loto des métiers : faces visibles, apparier les hommes et les femmes exerçant le même métier.



La bûcheronne



Le bûcheron



La pilote



Le pilote



La peintre



Le peintre

**La serveuse****Le serveur****La secrétaire****Le secrétaire****La boulangère****Le boulanger**

**La maçonner****Le maçon****La fleuriste****Le fleuriste****La conductrice****Le conducteur**



L'architecte



L'architecte



La chimiste



Le chimiste



L'informaticienne



L'informaticien

**La policière****Le policier****L'électricienne****L'électricien****L'éducatrice****L'éducateur**

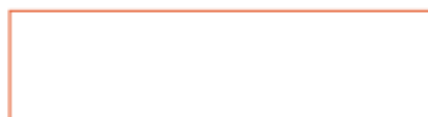
**L'infirmière****L'infirmier****La coiffeuse****Le coiffeur****La bibliothécaire****Le bibliothécaire**



Création d'un memory des métiers



Prénom: _____



Annexe 11: *Fille ou garçon, tout est permis !*

Prénom :



Prénom :



Marina Salvi
marina.salvi@hep-bejune.ch

..., le 21 novembre 2022

Aux parents de la classe 3H

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la HEP-BEJUNE et j'effectue ma pratique professionnelle dans la classe de votre enfant du 21 novembre 2022 au 3 février 2023. Dans le cadre de ma formation, j'effectue mon travail de Bachelor sur la thématique des stéréotypes de genre au cycle 1. L'objectif de mon travail de recherche est ainsi de pouvoir relever quelles sont les perceptions des élèves à ce sujet avant d'exploiter cette thématique à travers une séquence que je mènerai en classe. Les enseignantes de votre enfant ont accepté que j'effectue mon travail au sein de leur classe. De plus, ma démarche a également été validée préalablement par ma directrice de mémoire à la HEP-BEJUNE.

Afin de récolter les données nécessaires à mon travail, j'ai prévu de mener une expérience que j'ai réalisée sous la forme d'un jeu et au cours de laquelle les élèves seront amenés à répondre à diverses questions relativement simples autour des métiers. Tout ce qu'elles-ils pourront me dire sera traité de manière anonyme et servira uniquement à mener à bien mon travail. Afin de rendre la retranscription plus facile et plus fidèle, je souhaiterais effectuer des enregistrements audio au cours de ces séances ; c'est pourquoi j'ai besoin de votre autorisation. Ces enregistrements resteront bien évidemment **anonymes et seront immédiatement effacés** une fois la retranscription terminée. Par cette lettre, je vous demande donc si vous m'autorisez à enregistrer votre enfant au cours de cette expérience mais également à exploiter les données produites durant cette séquence dans le cadre de mon travail.

Je me tiens à votre entière disposition pour tout complément d'information.

En vous remerciant de votre confiance et de l'attention que vous porterez à ma demande, recevez, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Marina Salvi

»<-----
Merci de cocher ce qu'il convient. Ce coupon est à découper et à remettre à l'enseignante jusqu'au...

Nom et prénom de l'enfant : _____

- ☐ J'accepte l'enregistrement et l'exploitation anonyme des données produites par mon enfant dans le cadre du travail de Bachelor de Marina Salvi.
- ☐ J'accepte l'exploitation anonyme des données produites par mon enfant dans le cadre du travail de Bachelor de Marina Salvi mais je ne souhaite pas qu'elle-il soit enregistré.
- ☐ Je n'accepte pas l'enregistrement et l'exploitation anonyme des données produites par mon enfant dans le cadre du travail de Bachelor de Marina Salvi.

Date et signature : _____