



HAL
open science

Représentation des métiers, stéréotypes et orientations sexuelles

Sylvie Coroado, Virginie Coroado

► **To cite this version:**

Sylvie Coroado, Virginie Coroado. Représentation des métiers, stéréotypes et orientations sexuelles. Education. 2015. dumas-01207631

HAL Id: dumas-01207631

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01207631v1>

Submitted on 1 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS EST CRETEIL

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

Master 2 Mention MEEF 1

OPTION 33 : ENSEIGNER AU PRISME DU GENRE
Année universitaire 2014-2015

MÉMOIRE **Représentation des métiers, stéréotypes et orientations sexuées**

Coroado Sylvie et Coroado Virginie
(U21414273 et U21414415)

Directrice de recherche : Sigolène Couchot-Schiex

TABLE DES MATIERES

<i>Préambule.....</i>	<i>page 4</i>
<i>Introduction.....</i>	<i>page 5-8</i>

1. Mise en perspective théorique

<i>1.1. Définition du stéréotype.....</i>	<i>page 8-10</i>
<i>1.2. L'appropriation des stéréotypes de genre, de sexe, de statut socio-économique et d'origine ethnique chez l'enfant.....</i>	<i>page 10-13</i>
<i>1.3. La construction de l'identité sexuée.....</i>	<i>page 13-15</i>
<i>1.4. Un modèle d'apprentissage donnant un rôle important à autrui : le socio-constructivisme entre bénéfices et limites.....</i>	<i>page 16-18</i>
<i>1.5. Le développement selon Jean Piaget et Henri Wallon : un développement par stade et dont l'action de l'individu est central.....</i>	<i>page 18-20</i>
<i>1.6. Les impacts de l'identité sexuée et des stéréotypes de genre.....</i>	<i>page 21-23</i>
<i>1.7. L'orientation scolaire sexuée : Contribution d'une division sexuée.....</i>	<i>page 23-24</i>
<i>1.8. Les qualités personnelles et les comportements domestiques : les stéréotypes de genre guident l'orientation scolaire</i>	<i>page 24-27</i>
<i>1.9. Conséquence de l'orientation sexuée : les femmes plus sujettes à l'emploi précaire : entre constats et moyens utilisés pour lutter contre celui-ci.....</i>	<i>page 28-32</i>
<i>1.10. Le débat : une piste de lutte contre les stéréotypes.....</i>	<i>page 33-34</i>
<i>1.11. Construction de l'objet d'étude.....</i>	<i>page 34-35</i>

2. Construction de l'objet empirique

- 2.1. Méthodologiepage 36-37*
- 2.2. Les choix méthodologiques.....page 37-38*
- 2.3. L'échantillon : le terrain et la population analysée.....page 38-39*

3. Recueil des données

- 3.1. Présentation des outils utilisés.....page 39-40*

4. Résultats

- 4.1. L'adhésion aux stéréotypes chez les CM2 : un regard plus égalitaire d'un point de vue des matières scolaires et une adhésion plus perceptible dans les représentations des métiers page 41-47*
- 4.2. Trois débats et trois métiers différemment connotés : des évolutions dans la manière de penser et des résistances.....page 47-55*
- 4.3. L'adhésion aux stéréotypes : le métier représenté par dessin en Petite Section.....page 55-58*
- 4.4. Le jeu du Memory et les scénettes : un métier inenvisageable et des changements peu notables.....page 58-67*
- 4.5. Ce que j'aimerai exercer comme métier plus tard.....page 68-69*
- 4.6 Les nouvelles représentations chez les élèves de CM2 : des échanges contre-stéréotypés qui semblent changer les manières de penserpage 70-73*
- 4.7 Envisager des métiers contraires à son sexe en petite section.....page 73-74*

5. Discussion

5.1. Retour sur les hypothèses.....page 75-77

5.2. Limites de l'étude.....page 77-79

6. Conclusion.....page 79-82

Bibliographie-Webographie..... page 83

Annexes

Préambule :

On peut attribuer aux stéréotypes une partie de la responsabilité de l'inégalité entre les femmes et hommes. Ceux-ci véhiculent des contre-vérités et sont un frein empêchant d'atteindre des objectifs et des désirs.

L'école par l'institution qu'elle représente a le devoir de lutter contre les stéréotypes, les discriminations et de promouvoir la mixité et l'égalité femme/homme. Ce devoir est rappelé par les programmes de 2008, le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 et différentes conventions du ministère de l'Éducation Nationale dont celle de 2013 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

Nous avons choisi pour notre mémoire d'aborder le thème des stéréotypes portant sur les métiers à l'école. En effet, conscientes des orientations sexuées, les questions soulevées du pourquoi et du comment lutter contre celles-ci se sont très vite posées.

Alors comment s'y prendre pour faire évoluer les représentations des élèves ?

L'école en tant que lieu d'émancipation, doit permettre aux élèves de développer un esprit critique afin en outre de pouvoir déconstruire les stéréotypes. Ainsi, l'hypothèse de recherche développée dans ce mémoire est que la mise en place de débat menant à une réflexion en classe permettrait de dépasser ces stéréotypes.

Conscientes depuis longtemps de l'inquiétude des élèves portée sur l'orientation, nourrie par les stéréotypes, les désirs, véhiculés par la société, la sphère familiale, amicale et parfois l'école. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de porter ce thème à la réflexion des élèves dans nos classes.

Nous avons eu envie, par le biais de ce mémoire, d'approfondir ce vaste sujet de l'orientation, au niveau de l'école.

**« Il faut travailler sur ces stéréotypes ou automatismes de pensées qui limitent les possibilités des individus et empêchent les filles d’avoir accès à tous les possibles »
Véronique Rouyer (Atlantico, Février 2014)**

Introduction

En 2012, selon l’INSEE, des différences notables sont relevées entre filles et garçons lorsqu’il s’agit d’orientation scolaire.

En effet, à l’issue de la classe de seconde, les parcours divergent. Ainsi, on peut noter que les filles s’orientent d’avantage vers la filière littéraire que les garçons (17,0% contre 5,5%). Les garçons privilégient la filière scientifique (43,5% contre 29,7% pour les filles).

Enfin, concernant la filière sciences économiques et sociales, on constate que 25,1% des filles et 19,9% des garçons optent pour cette voie.

Duru-Bellat (2004)¹ en parle en tant qu’ « inégalités d’orientation ».

Ainsi, même si l’école a un objectif d’égalité, on constate que le choix d’orientation des filles et des garçons est différencié.

La socialisation différenciée et les stéréotypes de genre constituent une explication à ces phénomènes multifactoriels.

Nous nous intéressons ici à ces processus et plus précisément aux sources qui poussent les individus à faire des choix contraints.

De même, si nous constatons des inégalités au sein de l’école, en tant que professeures des écoles, des chiffres démontrent que la part des femmes dans ce milieu professionnel est importante et que le secteur de l’enseignant tend davantage à se féminiser.

¹ Cité par Dutrévis & Tockzek, 2007

La féminisation du personnel du MEN et du MESR

9.2

[1] Les enseignants du secteur public au 31 janvier 2010 (France métropolitaine + DOM)

	Effectifs			Age moyen			Temps partiel (1)		Indice moyen (1)	
	Total	Femmes	% femmes	Femmes	Écart F-H	Femmes %	Ratio F/H	Femmes	F/H %	
Enseignants dans le 1er degré	323 445	263 703	81,5	39,8	-3,1	14,0	5,0	505	94,6	
dont professeurs des écoles	313 426	256 053	81,7	39,6	-3,1	13,8	5,3	506	94,4	
instituteurs	9 615	7 372	76,7	46,3	-1,9	18,4	2,8	473	96,7	
instituteurs suppléants	226	161	71,2	34,2	1,2	13,0	1,7	347	98,9	
Enseignants dans le 2nd degré	389 008	224 210	57,6	42,7	-1,0	14,9	3,2	566	97,1	
dont chaires supérieures	2 122	672	31,7	53,2	-0,6	0,4	2,0	917	98,9	
agrégés	47 089	24 026	51,0	43,6	-0,9	11,7	3,3	715	98,8	
certifiés et assimilés	242 968	150 280	61,9	42,1	-0,8	15,4	3,8	551	98,0	
PLP	59 742	29 010	48,6	44,6	-0,3	11,1	3,6	567	98,6	
PEGC	6 144	3 525	57,4	56,2	-0,2	20,4	2,2	681	99,1	
Enseignants dans le supérieur	74 085	27 162	36,7	44,5	-2,9	4,5	5,6	662	89,0	
Enseignants stagiaires étab. formateur	17 505	13 017	74,4	26,5	-1,1	0,2	-	383	99,0	
Enseignants dans le secteur public	804 043	528 092	65,7	40,9	-3,0	13,8	3,6	532	91,7	

(1) Temps partiel et indice moyen calculés à partir des effectifs du fichier de paye

Sources : MEN-MESR/DEPP - Fichier de paye, janvier 2010 pour les enseignants rémunérés sur crédits d'Etat
MEN-MESR/DGRH - Fichier de gestion des enseignants du supérieur pour les établissements autonomes.

A titre d'indication, en 2010, 76.7% des professeurs des écoles sont des femmes.

[3] Les personnels non enseignants du secteur public par type de personnel en 2013-2014

(France métropolitaine + DOM y compris Mayotte)

	Effectifs			Age moyen			Temps partiel		
	Total	Femmes	Part des femmes (%)	Femmes	Hommes	Ensemble	Part des femmes (%)	Part des hommes (%)	Ensemble
Filière administrative	58 345	48 763	83,6	47,8	46,6	47,6	17,4	3,3	15,1
Catégorie A (attachés ...)	10 896	6 672	61,2	48,4	47,6	48,1	7,6	1,6	5,2
Catégorie B (secrétaires)	17 132	14 307	83,5	47,1	46,0	47,0	17,7	3,6	15,4
Catégorie C (adjoints)	30 317	27 784	91,6	48,0	45,4	47,8	19,6	5,8	18,4
Filière technique et de service	12 100	11 588	95,8	47,7	48,2	47,7	35,4	7,2	34,2
Filière santé et sociale	711	289	40,6	51,3	50,2	50,7	9,3	1,7	4,8
Total ASS (1)	78 026	66 278	84,9	47,3	46,0	47,1	21,5	4,2	18,9
Catégorie A (ingénieurs, assistants ...)	12 579	5 773	45,9	45,1	44,9	45,0	6,3	1,1	3,5
Catégorie B (techniciens ...)	10 077	5 131	50,9	46,0	45,2	45,6	7,6	1,5	4,6
Catégorie C (adjoints techniques ...)	19 729	11 957	60,6	46,5	46,7	46,6	13,7	2,5	9,3
Total ITRF (1)	42 386	22 861	53,9	46,1	45,7	45,9	10,4	1,7	6,4
Catégorie A (conservateurs, bibliothécaires ...)	1 371	988	72,1	45,6	45,7	45,6	5,6	0,8	4,2
Catégorie B (bibliothécaires adj., assistants ...)	1 354	1 042	77,0	43,1	45,7	43,7	10,1	4,2	8,7
Catégorie C (agents, adjoints techn. ...)	1 792	1 111	62,0	45,7	46,2	45,9	10,8	2,8	7,8
Total bibliothèques (1)	4 517	3 141	69,5	44,8	45,9	45,1	8,9	2,5	7
Catégorie A (direction étab., CPE ...)	34 758	20 438	58,8	47,2	49,8	48,2	5,7	0,6	3,6
Catégorie B	19	12	63,2	53,6	50,6	52,5	16,7	14,3	15,8
Non-titulaires (assistants éducation ...)	91 802	64 093	69,8	33,7	29,1	32,3	67,9	52,9	63,4
Total DIEO (1)	126 579	84 543	66,8	36,9	36,2	36,7	52,8	35,1	46,9
Ensemble (1)	251 508	176 823	70,3	42,1	40,4	41,6	34,8	20,9	30,7

(1) Y compris non-titulaires.

Sources : MENESR DEPP / Fichier de paye, janvier 2014 - Annuaire POPPEE-Bib pour l'ensemble des personnels des bibliothèques - Annuaire AGORA et ITRF pour les personnels non enseignants du supérieur dans les établissements autonomes.

« La féminisation du personnel ». Source : MENESR DEPP

« Représentation des femmes dans l'Education Nationale ». Source : MENESR DEPP

Les chiffres du ministère de l'Éducation Nationale montrent que la catégorie A est constituée d'un personnel en majorité féminine avec une part des femmes s'élevant à 58,8 %.

Ainsi, nous pouvons nous questionner sur le peu de présence masculine dans ce secteur. Paradoxalement, si le métier d'enseignant se féminise, les hommes occupent des places plus qualifiées. Les femmes sont moins présentes dans les fonctions d'encadrement et dans les filières prestigieuses. Entre 2012-2013, elles représentent 73,8% des directeurs d'écoles alors qu'elles occupent 82,2% des postes de professeur des écoles.

De plus, il semble que les hommes sont favorisés aux vues des promotions. Ce favoritisme s'explique par le fait que les femmes sont davantage touchées par le temps partiel. Bien entendu, ce choix est notamment lié au choix de devenir mère et à la maternité. La sphère familiale les rattrape.

Ainsi, même si l'Éducation nationale prône l'égalité et la mixité, nous constatons que des efforts sont à faire. Celles-ci doivent s'appliquer aux élèves mais aussi aux employé(e)s.

En tant que professeures des écoles, la prise de conscience de ces inégalités, fruits des stéréotypes est nécessaire, d'autant plus que le changement chez élèves ne peut se faire que si les enseignants sont conscients des disparités.

Cette étude est un moyen de savoir si un outil tel que le débat peut permettre aux élèves de dépasser les stéréotypes, de s'ouvrir et d'oser entreprendre ce qu'ils jugent infaisable puisque la société ne leur permet pas.

Comme l'affirme Pierre Bourdieu, « les acteurs bien formés ont appris à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable » (cité par Vouillot, 2003, p25).

La première partie, vise à construire l'objet d'étude au regard des connaissances scientifiques sur le sujet et donc de permettre la formulation d'une problématique éclairée par la recherche et les hypothèses. Ces hypothèses déclinées, il est ensuite possible de concevoir un protocole méthodologique approprié pour y répondre. Nous nous attacherons à définir la notion de stéréotype puis les stéréotypes de genre pour enfin évoquer ses conséquences notamment sur les orientations scolaires. La seconde

partie, d'ordre méthodologique, tâche de mettre en avant deux études menées dans deux niveaux : l'une dans une classe de petite section, l'autre dans une classe de CM2. L'objet d'étude porte sur les représentations des métiers, les stéréotypes autour de ceux-ci et les choix mis en avant par les élèves. Ce travail est issu de multiples lectures scientifiques.

1. Mise en perspective théorique

1.1 Définitions du stéréotype

Aujourd'hui de nombreuses voix s'élèvent contre les stéréotypes liés aux origines et au sexe. Bien souvent, victimes de discriminations et de sexismes, menant à des exclusions, ce terme est souvent utilisé par ces personnes. On parle de « stéréotypes », de « clichés » ou encore de « préjugés ». Ainsi, il nous a semblé intéressant de retracer l'histoire de ce mot. Comprendre ses origines et sa/ses signification(s).

Plusieurs définitions du stéréotype ont été données : passant d'une conception typographique à une conception sociale. Selon Mortier, le terme de stéréotype désigne un procédé typographique qui consiste à « convertir en planches solides d'un seul bloc des pages préalablement composées en caractères mobiles » (Legal & Delouée, 2008, p.116).

Utilisé par les psychiatres au XIXe siècle pour désigner la fixité d'un comportement (Ashmore & Del Boca., 1981, cités par Legal & Delouée, 2008), il est alors pertinent de noter que dès le début de son histoire, le stéréotype désigne quelque chose de constant, répété et figé.

Notons que le concept de stéréotype ne fait son entrée dans les sciences sociales que deux siècles plus tard avec Walter Lippman (1922), journaliste américain. Selon lui, les stéréotypes sont « des images dans nos têtes », pas toujours de bonnes qualités qui joueraient un rôle de filtre entre la réalité objective et l'idée que l'on s'en fait.

De plus, l'activation d'un stéréotype de manière consciente ou non, peut avoir des conséquences sur le comportement, les jugements mais aussi les performances sur la victime du stéréotype.

Ainsi, à travers cette définition, Lippman propose différentes caractéristiques des stéréotypes : ceux-ci sont socialement partagés, rigides, faux ou mal fondés et enfin sont le résultat de généralisation excessives.

En 1981, Hamilton (cité par Dorai Mohamed Kamel, 1998) définissait les stéréotypes comme « le résultat de processus déficients de la pensée conduisant à inférer que les stéréotypes et l'acte de stéréotyper génèrent des structures cognitives et des processus déviants ou pathologiques ».

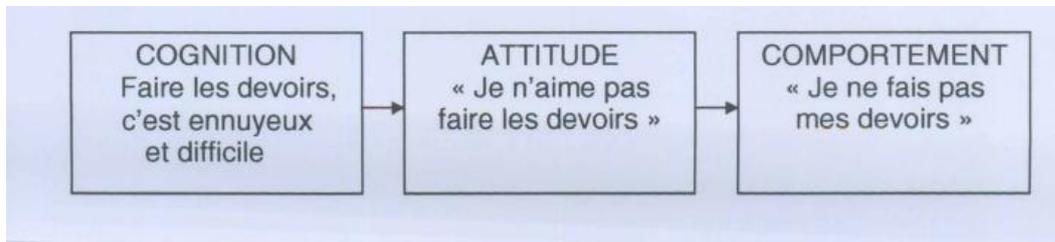
En 1983, Leyens (cité par Dorai Mohamed Kamel, 1998) définit les stéréotypes comme « des théories implicites de personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe ou du sien propre ». Les théories implicites de personnalité correspondent à « des croyances générales que nous entretenons à propos de l'espèce humaine notamment en ce qui concerne la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population. Beauvois et Joule (cité par Dorai Mohamed Kamel, 1998) ajoutent à cette définition du stéréotype son effet de maintien, de stabilité et de reproduction des structures sociales dominantes.

Enfin, plus tard, un accord semble avoir été trouvé définissant les stéréotypes comme « un ensemble de caractéristiques attribuées à un groupe social » (Ashmore & Del Boca., 1981 ; Zanna & Olson., 1994, cités par Legal & Delouvé, 2008).

Le Petit Robert définit les stéréotypes² comme une « Opinion toute faite, réduisant les singularités ». Ils sont à l'origine des comportements discriminatoires. Ainsi, les stéréotypes ont un double impact : D'une part, ils sont intériorisés par les personnes visées au point de ne plus les distinguer.

² Définition tirée du dictionnaire Le Petit Robert

D'autre part, ils influencent et légitiment les décisions et les comportements en se basant sur des attributs qu'ils prêtent à une catégorie de personnes.



L'impact des stéréotypes : source : Delisle, M. (2008)

Si ces définitions tendent à penser que les stéréotypes sont mal fondés, pour certains auteurs, ils posséderaient parfois une base dite « véridique » voire même erronée qui serait alors transmise socialement (Allport., 1954 ; Eagly., 1987 cités par Legal & Delouée, 2008). Ainsi, d'après Vinacke (1957), tous les stéréotypes ne seraient pas des jugements et des opinions inexacts.

1.2. L'appropriation des stéréotypes de genre, de sexe, de statut socio-économique et d'origine ethnique chez l'enfant

Parmi les stéréotypes, nous distinguons les stéréotypes du genre. Ceux-ci sont renforcés par la socialisation du genre, menant à l'émergence de différentes cultures enfantines entre filles et garçons.

Rappelons que ce processus est un ensemble des moyens par lesquels une société prescrit ou encourage auprès des filles et des garçons des comportements systématiquement différenciés de telle sorte qu'ils et elles intériorisent progressivement des rôles sexués distincts et en viennent à considérer qu'ils leurs sont naturels.

Le rôle du sexe et du genre sont importants dans le processus de socialisation différenciée. Ainsi c'est à travers le sexe et le genre que se construit la socialisation.

Rouch, Dorlin, Fougeyrollas-Schwebel (2005) définissent le sexe par son caractère inné et biologique comme étant un ensemble des caractères et fonctions biologiques qui

distinguent le mâle de la femelle.

Le genre quant à lui est un concept sociologique qui renvoie au sexe social, aux différences sociales et culturelles entre les femmes et les hommes. Dans un premier temps, ce concept renvoyait donc à la différence des sexes pour ensuite désigner les rapports sociaux de sexe. En effet, le genre renvoyait au sexe biologique pour ensuite désigner la hiérarchisation et la division sexuée au sein du travail construites par les sociétés.

Ainsi, le terme « rapport sociaux », ne renvoie ni à une guerre entre les sexes, ni à une forme de domination mais plutôt à un rapport entre ceux conscients de cette division et qui luttent contre celle-ci et les autres.

Egalement, certains théoriciens ajoutent que le genre désigne la relation de domination construite socialement entre les sexes ou entre les individus d'un même sexe.

De plus, c'est l'ensemble des attitudes, sentiments, réactions par lesquels une société définit, différencie et hiérarchise le masculin et le féminin.

Enfin, le genre en est venu à désigner toute approche théorique qui intègre cette variable dans ses critères d'analyse. On parle de l'histoire genrée. Ces concepts de sexe et de genre jouent un rôle important dans la socialisation puisque les enfants apprennent très tôt ce que signifie être une fille ou un garçon dans notre société.

En effet, les enfants vont se définir à travers deux identités : d'une part une identité qui permet à l'enfant de se dire d'emblée fille ou garçon et d'autre part, une identité qui se définit par des comportements et des attitudes.

Dès la naissance, la désignation du sexe permet à l'individu d'acquérir l'identité de genre. Cette désignation amène l'individu à se conditionner et à s'inscrire dans une identité de genre.

L'identité sexuelle évolue au cours de l'enfance, il se reconnaît comme appartenant à un genre à partir de trois ans, en d'autres termes, l'individu s'identifie comme appartenant à l'un des deux sexes et s'identifie au parent du même sexe.

D'autre part, Miley et Rouger ont montré par le biais de nombreux travaux que dès le

plus jeune âge les enfants se divisent et privilégient les jeux conformes à leur groupe d'appartenance en rejetant les anticonformistes.

Pour confirmer son appartenance à un groupe, tout se fait par la différenciation : les attitudes sont opposées à celui de l'autre (Tap., 1985, cité par Mieyaa & Rouger, 2010).

Dès la maternelle, filles et garçons vivent des expériences de socialisation différenciée. Il est évoqué une culture masculine de « lagon » renvoyant à une culture de la lutte et la compétition chez les garçons dans le domaine professionnel et personnel.

A contrario, l'intériorisation de cette culture est moins présente chez les filles, privilégiant l'esprit d'entraide et de culture (Zaidman., 1996, cité par Mieyaa & Rouger, 2010).

De même, l'appropriation des stéréotypes de genre s'accompagne d'autres types de stéréotypes. On constate que les élèves sont convaincus de la supériorité des capacités scolaires des élèves de statut économique élevé par rapport aux élèves de statut économique faible et ce, quel que soit leur origine sociale.

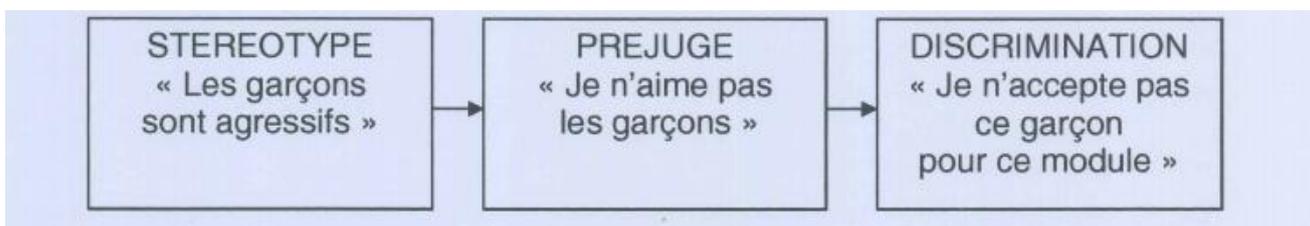
De la même manière, il semble que la stigmatisation intellectuelle des individus de groupes sociaux défavorisés est largement connu par les enfants dès l'âge de 6 ans (Aboud., 1988 ; McKown & Weinstein., 2003, cités par Désert, Préaux, & Jund, 2009). Certains psychologues et éducateurs émettent l'idée selon laquelle les enfants issus de milieux défavorisés ont un niveau inférieur à ceux issus de milieux favorisés et ce, dès l'entrée au CP. Ainsi, existe-t-il un lien entre le niveau socio-économique et la réussite scolaire (Neisser et al., 1996 ; White., 1982, cité par Désert, Préaux, & Jund, 2009).

Les résultats montrent que les jeunes enfants issus de classes sociales défavorisées peuvent être victimes de stéréotypes. On constate donc que les enfants ont très tôt conscience des stéréotypes dont ils sont la cible surtout vers l'âge de 4/6ans, lorsque ceux-ci concernent l'origine ethnique.

Par exemple, les enfants apprennent très tôt que selon les stéréotypes : les Noirs sont moins intelligents que les Blancs, que les Asiatiques sont plus doués en mathématiques, alors que les femmes ne le sont pas (McKown et Weinstein, 2003, cité par Marie-Noëlle Delisle 2008).

Ainsi, une des conséquences de cette socialisation est qu'elle mène à la formation de stéréotypes sur ce que doit être une femme et ce que doit être un homme entraînant ainsi des préjugés et de la discrimination.

Les stéréotypes ne sont pas toujours négatifs. Cependant, celui-ci devient discriminatoire lorsqu'il contraint le développement et la liberté des personnes appartenant au groupe menacé par ce stéréotypé.



Les stéréotypes : source : Delisle, M. (2008)

1.3 La construction de l'identité sexuée

Ces processus se développent et s'accroissent à travers l'environnement : les modèles familiaux, les médias mais aussi l'école nourrissent ces stéréotypes du genre. Bronfenbrenner (cité par Mieyaa & Rouger, 2010) parle d'environnement pluriel.

Ce lien entre la socialisation du genre et les cultures enfantines s'explique par la construction de l'identité sexuée. D'après Rouyer & Zaouche Gaudron (cité par Mieyaa & Rouger, 2010, p. 13) « la construction de l'identité ne peut se réduire à une simple construction sociale, c'est aussi une construction psychologique qui met en jeu la part active de l'enfant ».

En effet, comme il a été évoqué précédemment, l'identité sexuée se construit dans un double mouvement : selon des aspects objectifs (l'enfant a connaissance des rôles de sexe) mais aussi subjectifs (défini par un sentiment de sa féminité ou masculinité). Cette identité sexuée s'élabore en lien avec les progrès moteurs, cognitifs, sociaux et affectifs. En effet, elle se construit à travers de multiples facteurs, à la fois, psychologiques, physiques, cognitifs mais aussi environnementaux et familiaux.

Tous ces éléments participent non seulement à la formation et au développement mais aussi à son identité sexuelle. Celle-ci va se manifester à travers des attitudes et des comportements perçus comme conformes à un rôle social.

Le sentiment d'appartenance se met en place entre 18 et 24 mois au départ à travers l'interaction entre l'enfant et ses parents. En même temps, la compréhension à cette appartenance se développe. L'enfant est capable de catégoriser les personnes de son entourage. En effet, des théories cognitives (Kolhberg., 1966, cité par Mieyaa & Rouger, 2010) ont mis en avant une évolution chez les enfants des connaissances sur le genre et les rôles des personnes.

Vers 4-5 ans, on constate un pic de rigidité (Mieyaa & Rouyer, 2010) puis à 5 ans, le genre se stabilise : on parle de stabilité du genre.

Ainsi entre 3 et 7 ans, l'enfant est marqué par des comportements stéréotypés conformes aux rôles de sexe et aux stéréotypes de genre.

Ce n'est que vers 6-7 ans, que l'enfant atteint la constance du genre : il comprend que le sexe d'un individu est un indice biologique et que l'appartenance à un groupe de sexe est donc stable. Selon Bigler, Hayes & Hamilton (2013), l'origine des différences entre les sexes est en lien direct avec la nature et l'environnement.

Les principaux acteurs qui influencent directement cette différenciation sont les pairs ainsi que les enseignants selon Bigler, Hayes et Hamilton (2013). En effet, c'est en proposant du matériel éducatif contenant des comportements sexuels stéréotypés, que l'adaptation à ceux-ci par les pairs, favorise l'internalisation de ces stéréotypes conduisant les enfants à avoir leurs propres préférences et comportements. (Bigler, Hayes, Hamilton, 2013)

L'école, milieu optimal pour la socialisation, peut réduire les inégalités entre filles et garçons en offrant un environnement adéquat, voire les accentuer en effectuant l'inverse.

De plus, Bigler, Hayes et Hamilton ajoutent qu'en adoptant des stéréotypes et préjugés sexistes, les enseignants véhiculent un comportement qui sera pris comme modèle par les élèves.

Selon Thorne B. (1993), les enseignants ont souvent des attentes différentes à l'égard des filles et des garçons et renforcent ainsi les biais sexistes en soulignant l'importance d'appartenir à un genre (cité par Bigler, Hayes & Hamilton, 2013). En conséquence, en accordant une importance à l'appartenance à un genre, les enfants présenteraient alors plus de stéréotypes sexistes que leurs pairs (Bigler., 1995, cités par Bigler, Hayes & Hamilton, 2013).

Concernant les pairs, c'est la rencontre de plusieurs d'entre eux possédant des modèles de comportements typiques, qui conduit au renforcement des stéréotypes sexistes. Selon Martin & Fabre (2001), les enfants ont tendance à jouer avec les individus du même sexe.

Ainsi, on peut se demander si l'école ne joue pas un rôle dans le renforcement des stéréotypes.

De plus, le fait de passer beaucoup plus de temps avec des pairs de même sexe, conduit les enfants à adopter un comportement stéréotypé. En cas de non-conformité avec les stéréotypes, les enfants peuvent être victimes de harcèlement par leurs propres pairs (Thorne., 1993, cité par Bigler, Hayes & Hamilton, 2013). D'où la nécessité de travailler via des programmes d'interventions afin de pouvoir enseigner à les reconnaître.

Quant aux stéréotypes sur le sexe, si certaines études suggèrent que les stéréotypes de sexe sont déjà partagés par les très jeunes enfants (Wigfiels et al., 1997, cité par Désert, Préaux & Jund, 2009), d'autres montrent que les représentations des compétences entre les sexes chez les enfants de moins de dix ans sont différentes de celles des adultes.

De nombreux auteurs ont montré l'importance des confrontations entre pairs notamment Lev Semionovitch Vygostky.

1.4. Un modèle d'apprentissage donnant un rôle important à autrui : le socio-constructivisme entre bénéfiques et limites

Les apports donnés aux interactions dans les apprentissages sont mis en avant par de nombreux chercheurs dont Lev Semionovitch Vygostky.

Le modèle socio-constructivisme développé par Vygostky est centré sur celui qui apprend (Labédié & Amossé, 2007). Selon lui, quand l'élève apprend, il utilise ses expériences ainsi que ses représentations. De plus, dans cet apprentissage, le rôle du monde et des objets qui l'entourent est important, puisque grâce à eux, l'élève s'approprie et construit des connaissances.

Au cœur de cette théorie, le concept d'appropriation est central. L'individu s'approprie la structure et la fonction des objets dans des contextes culturels (Larroze-Marracq, 1996). Cette appropriation se fait notamment par la langue et l'écrit. Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est donc essentiel. En effet, Vygostky met en avant la communication puisque c'est par celle-ci que va se créer des conflits socio-cognitifs entraînant des déséquilibres dans le développement de la pensée (Labédié & Amossé, 2007). Si Vygostky pense qu'un individu peut-être un apprenant autonome, il pense aussi que l'appui d'un autre individu peut permettre à celui-ci de développer ses compétences. Plus précisément, les confrontations peuvent provoquer des tensions et des déséquilibres mais le but est d'améliorer les compétences. Ceci dit, quand on passe d'un individu soutenant à un groupe, les conflits peuvent amener soit à une forme de conformité soit à une résistance.

En effet, Serge Moscovici³ ajoutait le rôle important à la fois de la majorité et de la minorité.

Face à une majorité, les individus vont se conformer et exprimer une hostilité privée. Face à une minorité, les individus peuvent éprouver ces deux sentiments à la fois. L'influence s'élabore d'un point de vue conscient avec autrui et d'un point de vue inconscient avec soi-même.

Plus un individu se défend sur le plan conscient d'une influence et plus il a de chances

³ DESWARTE Elisabeth. (2005). *Généralités sur la notion d'influence*. Dans *psychologie sociale*. [En ligne]. http://www.psychologiesociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=85 (Page consultée le 25 avril 2015)

d'être influencé sur le plan non conscient.

Ainsi par cette étude, nous espérons qu'une minorité des élèves puissent posséder des comportements adaptés à l'égalité femme-homme. Nous espérons que le groupe minoritaire se sente impliqué et visible, qu'il ait la conviction d'être libre de leurs choix, qu'ils aient des repères stables en termes de jugements et de comportements et qu'ils adoptent un modèle comportemental rigide pouvant parfois aller jusqu'à l'extrémisme tout en acceptant les divergences possibles.

De plus, selon cette théorie socio-constructiviste, un individu ne peut apprendre seul. En d'autres termes, ce que l'enfant est capable d'apprendre et de faire avec autrui, lui permettra de le faire seul le lendemain. Ceci dit, cet apprentissage ne peut se faire que si l'enfant et l'autre possèdent un niveau d'écart d'un point de vue de leurs compétences : c'est ce que Vygotsky appelle la zone de développement potentiel (Larroze-Marracq, 1996). Cette zone de développement potentiel suppose tout de même de prendre en compte les pré-réquis, les compétences et les limites de l'élève afin que l'étape de conflit socio-cognitif soit dépassée. En d'autres mots, il faut donner à l'enfant des activités plus difficiles que celles qu'il effectue seul.

Ainsi, on ne peut dire qu'il existe une continuité entre le développement de l'enfant et l'acquisition des apprentissages. L'apprentissage devient un moteur de développement avec l'aide d'autrui. Cette conclusion nous permet d'aborder les limites de ce modèle d'apprentissage.

Les recherches d'un des contemporains les plus connus de Vygotsky nous permettent de montrer les limites de sa conception. Si celui-ci se rapprochait de sa conception en affirmant que la vie sociale transformait l'individu en sa véritable nature et était une condition au développement (Larroze-Marracq, 1996), le psychologue Jean Piaget s'en est éloigné, mettant en avant que les connaissances sont le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage. Les acquisitions de celles-ci sont le fruit d'une construction en lien avec le développement de l'enfant. En effet, contrairement à Vygotsky, selon lui le développement précède l'apprentissage : c'est par l'acquisition d'étapes dans le développement que l'enfant va pouvoir développer des compétences et être capable d'apprendre. Ainsi pour que l'enfant puisse

apprendre, il faut créer des conditions d'apprentissage proches de ces compétences naturelles et du stade développemental d'appartenance.

De plus, si pour Vygostky le rôle du langage est central dans l'apprentissage, Piaget considère le langage comme secondaire puisque selon lui avant même d'acquérir le langage, l'enfant est capable d'apprentissage. Le langage est considéré comme une transformation de la fonction symbolique puisque celui-ci passe dans un premier temps par le dessin, l'imitation et le jeu (Larroze-Marracq, 1996).

Ainsi, dans cette conception socio-constructivisme, l'aspect de construction, d'expériences propres et de développement sont peu mis en avant. Si dans la conception Piagienne, l'enfant tâtonne et apprend de ses expériences, la conception socio-constructiviste, voit en autrui un médiateur puisque l'enfant ne peut tout apprendre par lui-même.

En cela, il nous a semblé pertinent d'utiliser comme outil le débat, puisque celui-ci va permettre de créer des conflits socio-cognitifs. Ceux-ci vont émerger par des mises en situations moins stéréotypées.

Le but est de créer un nouvel équilibre cognitif en créant des déséquilibres.

1.5. Le développement selon Jean Piaget et Henri Wallon : un développement par stade et dont l'action de l'individu est central.

Lev Semenovitch Vygotski, professeur à l'institut de psychologie de l'université s'est donc intéressé aux fonctions mentales supérieures. Son regard nouveau a montré le rôle essentiel du langage dans le développement mental. Il accorde une place essentielle au langage et à l'action.

La part de ce langage dans le développement de l'enfant est importante, comme l'affirmait Jean Piaget ajoutant que l'intelligence est une faculté mentale permettant de coordonner des actions ou des opérations. Selon lui, les enfants passent par des stades dont la succession est constante où ils doivent traiter des problèmes. Henri Wallon ajoute une méthode multidimensionnelle. Il perçoit le développement de l'enfant d'un point de vue affectif, cognitif, biologique et social.

Vygostski, Jean Piaget et Henri Wallon ont un point commun, leurs théories sont constructivistes. Comme Vygostski l'illustre, l'intelligence est le produit des interactions entre l'individu, les autres et les objets.

Pour Jean Piaget la construction de l'intelligence passe par l'individu et son action. Plusieurs mécanismes se font à travers les schèmes définis par la fondation Piaget (2015) comme « des actions répétables » et un « ensemble structuré des caractères généralisables d'une actions » :

- L'assimilation : l'enfant tente d'agir sur le monde.
- L'accommodation : l'enfant modifie ses schèmes en fonction du monde extérieur.
- L'équilibration, qui se situe entre l'assimilation et l'accommodation et assure le développement psychologique.

Quatre facteurs déterminent le développement : d'une part, la maturation du système nerveux qui donne de nouvelles possibilités d'action sur l'environnement, d'autre part l'expérience physique et logico-mathématique, les facteurs sociaux et l'équilibration.

Jean Piaget distingue quatre stades : le stade sensori-moteur, le stade pré-opératoire, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Chaque stade se caractérise de manière générale par des compétences que l'enfant atteint. Ces stades sont des repères afin de construire des situations d'apprentissages pour que l'enfant puisse évoluer.

Henri Wallon, accorde un rôle important aux interactions mais aussi à la maturation neurobiologique, à l'adaptation et aux contextes sociaux. Tout comme Jean Piaget, il décrit des stades se développant à un moment donné du développement. Contrairement à Jean Piaget, selon lui, ce développement n'est pas continu, il peut faire l'objet de crises et de conflits. Henri Wallon met en avant quatre stades :

- Entre zéro et un an : on parle du stade impulsif et émotionnel
- Entre un et trois ans : on parle du stade sensori moteur et projectif
- Entre trois et six ans : on parle du stade du personnalisme
- Entre onze et seize ans : il s'agit du stade de l'adolescence

Au vue de notre recherche, nous intéressons au stade pré-opératoire et au stade des

opérations concrètes.

En effet, entre deux ans et sept ans, l'enfant se situe au stade pré-opératoire. Ce stade se divise en trois sous stades. Entre deux et quatre ans, l'enfant est à la conquête de la fonction sémiotique, entre quatre et six, émerge la pensée égocentrique et s'organise la représentation. Puis entre six et huit ans, l'enfant développe des intuitions.

Entre deux ans et sept ans, l'enfant est capable de détourner un objet de son utilisation quotidienne, on parle du jeu symbolique. Il renait une relation sémiotique avec la mère ou un état de dépendance, que l'enfant tente de dépasser par des objets transitionnels. Lors de ce stade, il utilise le dessin comme moyen d'expression et construit des images mentales. Aussi les élèves développent la socialisation, les sentiments moraux et les valeurs.

Henri Wallon ajoute qu'à partir de trois ans, l'enfant atteint le stade du personnalisme marqué par une individualisation de l'enfant par l'opposition. L'enfant passe de l'imitation à l'opposition permettant à l'enfant de développer son autonomie. De plus, l'élève cherche l'attention en modifiant son comportement par la séduction.

Entre sept et douze ans, l'enfant se situe dans le stade des opérations concrètes. Le stade est divisé en deux sous stades. Entre huit et dix ans, l'enfant se situe dans les opérations concrètes simples. A titre d'exemples, l'enfant peut classer et faire des relations numériques. Entre dix et douze ans, l'enfant se situe dans les opérations concrètes complexes en relation avec les problèmes spatio-temporelles.

De manière générale, entre sept et douze ans, l'enfant est capable d'autonomie, de sérier et de classer des objets, de coopération et développe l'esprit de camaraderie. Il peut jouer à des jeux où il est demandé de respecter des règles. D'ailleurs, à cet âge, le sentiment de justice est important. Il comprend plusieurs notions : celles de causalité, les invariants du réel et la conservation de substance, de poids, de volume.

A cela, Henri Wallon ajoute que vers onze ans l'enfant se situe dans le stade de l'adolescence marqué par la puberté. Le corps change, se réajuste et la construction de la personnalité s'achève.

Ainsi Henri Wallon, met en relation le biologique et le social en affirmant que l'humain est dès sa naissance socialisé. Cette socialisation n'est pas sans conséquences.

1.6. Les impacts de l'identité sexuée et des stéréotypes de genre

La socialisation construite dès l'enfance se dit différenciée. Liée aux stéréotypes de genre, et à l'identité sexuée, on constate plusieurs impacts dont l'un se situe dans le domaine scolaire.

Selon Dutrevis et Toezek (2007), les disciplines scolaires sont perçues différemment selon le sexe et ce, chez les enseignants et les élèves. Leurs perceptions des disciplines reflètent les stéréotypes du genre.

Leur étude a montré que les garçons accordent plus d'importance aux disciplines dites « masculines » telles que la géométrie, la résolution de problèmes, l'EPS et les sciences.

Les filles accordent plus d'importance aux disciplines telles que la lecture et les arts plastiques. Chez des enfants de 11-12 ans, les mathématiques sont considérés comme neutres (Archer & Macrae., 1991, cité par Dutrevis, & Toezek, 2007) et l'apprentissage du français reste le moins apprécié des élèves (mis à part la lecture comme précédemment évoqué).

En termes de préférences, les élèves (filles ou garçons) expriment en majorité une préférence pour les disciplines secondaires.

A titre d'exemple, on évoque comme matières secondaires, les arts visuels (le dessin) et l'EPS. Viennent ensuite, les mathématiques et les disciplines scientifiques.

Ainsi, selon les préférences et l'importance accordée aux matières scolaires, filles et garçons hiérarchisent différemment.

De même, une structure est élaborée chez les enseignants. Au sommet de celle-ci, on distingue l'apprentissage du français, jugé le plus importante pour les élèves, puis les mathématiques et les sciences. Cette organisation est en lien avec les instructions officielles dont l'apprentissage de ces disciplines est primordial.

Cette échelle est bousculée quand le facteur du sexe intervient. Pour les enseignants, les arts plastiques sont une discipline plus importante pour l'avenir des filles que pour les garçons. Inversement, l'EPS et la géométrie sont jugés plus importants pour les garçons que pour les filles.

De même, lorsque ceux-ci sont interrogés sur l'importance que peuvent accorder les élèves aux disciplines, les résultats répondent aux stéréotypes du genre, montrant que pour les enseignants, les garçons accordent plus d'importance aux mathématiques, aux sciences, à la géométrie et l'EPS.

A contrario, le français, l'orthographe, la lecture et les arts plastiques sont perçus plus importants pour les filles. Tout cela traduit une division sexuée des disciplines scolaires et des filières. On remarque alors que les stéréotypes du genre se construisent dans les différentes situations d'apprentissages.

Tant que le choix d'une profession traditionnelle exercée par l'autre sexe sera considéré comme une transgression, peu l'exerceront. Comme le souligne Marx et Roman, en 2002, (cités par Bonnot & Croizet, 2011) il ne suffit pas de prendre de la distance avec le stéréotype, il faut un modèle, " une exception à la règle" pour déjouer l'impact. A titre d'exemple, on peut citer la présence des femmes au sein du gouvernement français ou bien l'élection présidentielle américaine du 4 novembre 2008 avec pour vainqueur, Barack Obama.

Bonnot et Croizet (2011) montrent que les stéréotypes influencent les performances par le biais de deux mécanismes : l'intériorisation (ou l'adhésion du stéréotype) et la situation de menace. Par menace du stéréotype, on entend que par le rappel avant une épreuve de l'appartenance d'une catégorie (ethnique, sociale ou sexuée) à un individu, les performances obtenues sont inférieures à ses résultats habituels.

Selon la théorie de la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995 cité par Marie-Noëlle Delisle, 2008), les étudiants visés par un stéréotype négatif craindront de le confirmer, sentiront plus de pression et échoueront.

Ainsi, comparés aux étudiants qui ne sont pas visés par le stéréotype négatif, cette pression les conduit à l'échec et amène à confirmer le stéréotype négatif porté à ce groupe.

Ceci dit, dans un environnement plus égalitaire, l'impact de la menace est moindre. Quand un questionnaire est donné suggérant une égalité entre femmes et hommes, les performances des femmes sont meilleures en mathématiques. L'adhésion au stéréotype

et ses effets n'est donc pas irréversible. L'application du stéréotype peut être altérée en présentant un environnement plus égalitaire. Pour eux le simple fait de dire aux personnes impliquées qu'il n'y a pas de différences entre eux, de les positionner dans une situation non menaçante permet d'obtenir des réussites. (Spencer et al., 1997, cités par Desert, Croizet & Leyens, 2002).

1.7. L'orientation scolaire sexuée : Contribution d'une division sexuée

Pour Vouillot (1999, cité par Bosse & Guégnard, 2007) cette division sexuée des disciplines et du monde du travail est influencée par les représentations des métiers.

Définies par l'attribution aux professions du genre masculin ou féminin, les représentations des métiers se construisent à travers la représentation quantitative de femme ou d'homme exerçant une profession. Dans le processus d'orientation scolaire plusieurs facteurs entrent en jeu : non seulement le sexe, les performances, mais aussi la filière choisie, la sphère sociale et familiale.

En effet, Caille, Lemaire, Vrolant (2002, cité par Bosse & Guégnard, 2007) montrent que si les filles ont tendance à mieux réussir à l'école, paradoxalement, elles ont tendance à choisir des filières moins rentables.

Les explications de ces choix se trouvent dans la mise en place de « stratégies raisonnées », d'un « habitus » et d'une tendance à une sous-évaluation dans les performances ainsi que dans l'articulation vie familiale et vie professionnelle.

Les premiers résultats de l'étude menée par Bosse et Guégnard montrent que filles et garçons sont imprégnés par la division sexuée. Les lycéennes vont davantage choisir des professions telles qu'institutrices et des métiers dans les professions médicales et sociales. Les lycéens quant à eux ont l'espoir d'exercer des métiers tels qu'ingénieur, informaticien ou professeur. Le choix de métier atypique reste peu fréquent tel que infirmier, vendeur, secrétaire pour les garçons et ingénieure, technicienne et fonctionnaire de police pour les filles.

Paradoxalement à ces choix classiques, en termes de représentations, la plupart des élèves pensent qu'il n'existe pas de métiers davantage appropriés aux femmes ou aux

hommes même si dans leurs écrits il apparaît des représentations sexuées des métiers. Ces choix sont justifiés par les aspects physiques et des propriétés, caractéristiques innées mais aussi par le manque d'exemple atypique.

En outre, il semble que les élèves de sexe masculin semblent plus sensibles aux représentations des métiers sexués contrairement aux filles. Ce constat s'explique par l'affirmation de l'identité masculine. Même dans le choix d'un métier atypique, la plupart des élèves ont un regard positif envers ceux-ci mais les filles s'orientent peu vers ces filières et les garçons s'opposent à exercer un métier jugé féminin. L'importance d'une image, d'un exemple sont donc essentiels.

1.8. Les qualités personnelles et les comportements domestiques : les stéréotypes de genre guident l'orientation scolaire

La base de la catégorisation des métiers et des activités trouvent source dans les caractéristiques stéréotypées jugées innées attribuées aux individus.

En effet, de nombreux auteurs font le constat que le système scolaire français est rempli de stéréotypes genrés qui contribuent à produire une différenciation entre filles et garçons mais aussi à des choix de carrières professionnelles stéréotypées (Martinot, 2002 ; Monteil et Huguet, 2002 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004 ; Guimond et Roussel, 2002 ; Mosconi, 2001 et 2004 ; Zaidman, 1996). Ces stéréotypes semblent aller de paire avec les traits reliés aux garçons et aux filles qui sont eux mêmes rattachés à des professions.

En effet, en prenant l'exemple d'un métier comme celui de professeur des écoles, nous constatons que celui-ci est catégorisé la plupart du temps comme un métier dit « féminin » puisque celui-ci est mis en lien direct avec le fait de prendre soin voire même celui de l'éducation.

De plus, selon Ramé (1999), les représentations sociales liées au sexe jouent un rôle dans la mesure où ce métier qualifié comme étant un métier de femme repose sur une construction réduite à « l'instinct maternel ».

Zancarini-Fournel (2004) a montré que cette profession féminisée a notamment été renforcée par une hiérarchisation forte et ordonnée.

En effet, on note que durant l'entre deux guerre les femmes avaient tendance à s'occuper des jeunes enfants notamment parce qu'elles étaient considérées comme étant beaucoup plus douce alors que les hommes eux, caractérisés comme figure paternelle, s'occupaient des enfants plus âgés. Ces stéréotypes limitent les possibilités des individus et empêchent les filles d'avoir accès à tous les possibles. (Véronique Rouyer, 2014).

Laufer (2005) parle de « plafond de verre » pour qualifier l'évolution professionnelle bloquée à laquelle les femmes doivent faire face.

A contrario, Coleman (1996) et Williams (1992) parlent eux de « tapis de verre roulant » qui caractérise les hommes et qui contrairement aux femmes, vont avoir tendance à monter plus rapidement dans la hiérarchie.

A titre d'exemple, dans l'étude de Jaboin (2008), il a été montré que sur vingt-neuf professeurs des écoles hommes, plus d'un tiers de ceux-ci sont directeurs d'école.

Ainsi, si des progrès sont notés dans les milieux professionnels très qualifiés, il a été constaté que les métiers moyennement/peu qualifiés sont particulièrement touchés par une faible mixité.

Or cette faible mixité des métiers entraîne des « choix » sexués chez les élèves au moment de choisir leurs filières scolaires et nourrit une vision de la division sexuée du travail : les femmes sont renvoyées au domaine du soin, au secteur du « care » renvoyant à des compétences « de nature » féminine, tandis que les hommes sont logés à des métiers associés à la force et à des fonctions techniques dans les domaines de la construction, du transport et de l'industrie. (Wisnia-Weill, Lainé & Naves, 2014)

Ainsi on comprend mieux que des études portant sur les hommes enseignants montrent leurs difficultés à trouver leur place dans un métier considéré comme féminin dans la mesure où les traits typiquement reliés aux hommes ne concorderaient pas avec le fait d'être une personne qui élève et éduque de façon douce et affectueuse qui sont des traits typiquement reliés. Ce constat commence à être partagé par d'autres pays. (Smith, 2004 *in* Cushman, 2005).

Selon un rapport de l'Institute for Public Policy Research (Wisnia-Weill, Lainé & Naves, 2014) la lutte contre le plafond de verre présente également en France comme au Royaume-Unis, ne doit pas faire l'objet d'une lutte centrale.

En effet, cette lutte a un effet limité sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes car celle-ci ne s'élargit pas en dehors des métiers qualifiés. En d'autres mots, seules quelques femmes occupant des places de haut niveau ont bénéficié du statut de cadre.

Bien entendu, comme il a été évoqué, ces exemples ne sont pas négligeables, ces femmes et ces hommes vont contribuer à déconstruire les stéréotypes de genre et à élargir la mixité professionnelle.

Ainsi, même si des efforts ont été constatés dans les professions qualifiées, ce rapport souligne le travail à effectuer dans les emplois peu qualifiés et pointe du doigt une meilleure répartition du travail domestique entre femmes et hommes. Selon celui-ci, il faut agir sur les métiers moins qualifiés et les représentations associées.

Ces différents éléments pointent que même si des campagnes de recrutement misant sur l'argument égalitaire entre femmes et hommes ont été mises en place, celles-ci ne suffisent pas, d'autant plus si ces campagnes provoquent de la différenciation en lien avec les stéréotypes genrés.

Par exemple, il a été constaté que des campagnes de recrutement de professeurs des écoles associent involontairement aux hommes, des traits d'autorité, d'ambition et de figure paternelle et aux femmes, des traits d'empathie et de maternage.



En effet, comme l'illustre ci-dessus la campagne de recrutement de 2011, on remarque que l'idée mise en avant est que le choix du métier d'enseignant est envisagé d'une manière différente que l'on soit une fille ou un garçon. En effet, on constate que le choix du métier choisit par Laura n'est pas anodin puisqu'il s'agit du métier qu'elle souhaite exercer depuis petite alors que Julien lui, a choisi se métier non pas par vocation mais plutôt dans une optique carriériste. Si Laura est dans une posture rêveuse, assise, en pleine lecture et habillée de façon décontractée, Julien lui est dans une posture de travail vêtu d'une chemise.

Ainsi, nous constatons que les stéréotypes sont présents dans plusieurs environnements et ceux même dans l'Éducation Nationale, qui, paradoxalement tente de lutter contre ceux-ci. Il est donc nécessaire de travailler sur les stéréotypes de genre dès le plus jeune âge afin que les individus y soient sensibilisés. En effet, si nous même en tant que professionnelles nous ne sommes pas conscientes de ces stéréotypes, comment ne pas renforcer ceux-ci chez les élèves ? Si nous n'avions pas été sensibilisées, sans doute que notre interpellation face à ces affiches de campagnes aurait été moindre. Pour conclure, ces études portant sur les conséquences des stéréotypes montrent que ceux-ci sont davantage des instruments de justifications et de renforcements des inégalités.

1.9. Conséquence de l'orientation sexuée : les femmes plus sujettes à l'emploi précaire : entre constats et moyens utilisés pour lutter contre celui-ci

Les chiffres de l'INSEE montrent que les femmes semblent moins touchées par le chômage que les hommes : elles représentent 9.7% des chômeurs contre 10 % des hommes.

Taux de chômage par sexe et âge

en %

	1990 (r)	2000 (r)	2010 (r)	2013
Hommes	6,0	7,0	8,7	10,0
15 à 24 ans	13,0	15,1	22,2	23,7
25 à 49 ans	5,0	6,3	7,7	9,2
50 à 64 ans	4,5	5,4	5,5	6,8
65 ans ou plus	0,2	0,0	2,3	2,4
Femmes	9,7	9,5	9,1	9,7
15 à 24 ans	17,6	17,3	23,0	24,2
25 à 49 ans	8,7	9,3	8,4	9,1
50 à 64 ans	6,2	6,0	5,6	6,5
65 ans ou plus	0,4	0,0	2,6	2,8
Ensemble	7,6	8,1	8,9	9,8
15 à 24 ans	15,1	16,1	22,6	23,9
25 à 49 ans	6,6	7,7	8,0	9,1
50 à 64 ans	5,2	5,7	5,5	6,7
65 ans ou plus	0,3	0,0	2,4	2,6

r : données révisées.

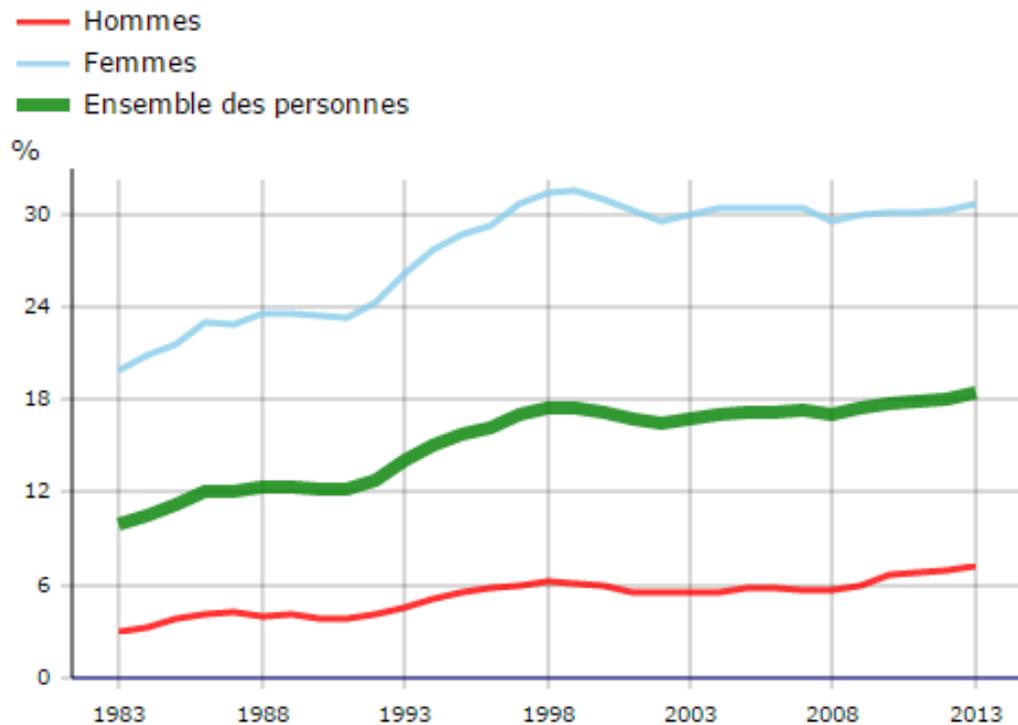
Note : données en moyenne annuelle.

Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans ou plus.

Source : Insee, enquêtes Emploi.

Ceci dit, elles semblent plus touchées par les emplois précaires que les hommes. Les femmes sont très massivement présentes dans le secteur du travail, elles travaillent à 70% à temps complet et à 90% à temps partiel. Parmi les travailleurs à temps partiel, elles représentent 80 % des travailleurs. En 2013, selon l'INSEE, les femmes occupent un emploi à temps partiel à hauteur de 30.6% contre 7.2% pour les hommes.

Emplois à temps partiel dans l'emploi total (%), selon le sexe

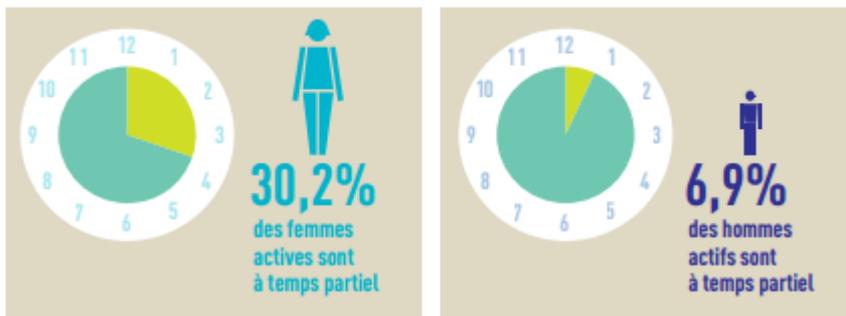


Emploi au sens du BIT - Moyenne annuelle - France métropolitaine
Population des ménages - Personnes de 15 ans et plus
Source : Insee, enquêtes Emploi (calculs Insee)

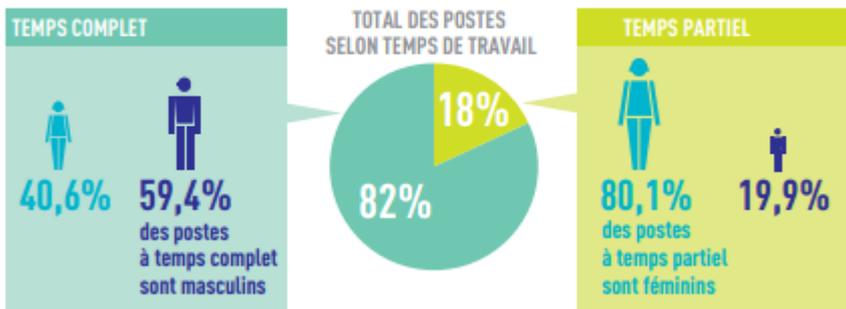
Plus précisément, selon l'INSEE, pour 1 000 femmes qui occupent un emploi, 272 sont à temps partiel contre 47 hommes pour 1 000. Si à partir de 25 ans, la part des hommes à temps partiel est seulement de 3 %, la part des femmes à temps partiel reste constante quel que soit l'âge. En effet, ces chiffres s'expliquent par le passage du couple à la famille.

Aussi, seulement 33 % des CDI à temps complet sont occupés par une femme. Même lorsqu'elles occupent un emploi à temps complet, 11 % des femmes ont un contrat de travail court ou précaire (CDD, intérim, contrats aidés).

Proportion d'actifs à temps partiel selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle en 2012



PART DES HOMMES ET DES FEMMES POUR LES POSTES À TEMPS PARTIEL* ET TEMPS COMPLET



« 80 % des femmes occupent des postes à temps partiels » (source : vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes)

Ces chiffres sont le reflet des stéréotypes sexués. La société amène les femmes à ne penser uniquement par le professionnel. Elles doivent aussi penser à leur propre famille puisqu'elles sont cantonnées à la sphère familiale. En effet, si aujourd'hui les femmes sortent de la sphère familiale, elles sont davantage attachées au domaine familial que les hommes. Une pression sociale s'exerce alors sur celles-ci puisque des attentes sont demandées en tant que mère et professionnelle.

Ainsi, l'orientation scolaire ne serait que l'expression des différences identitaires. (Latourès, 2014). Quand un individu choisit un métier, ils pensent aux individus qui vont l'entourer. Il va donc préférer porter son choix vers des milieux professionnels où il a plus de chances de rencontrer des individus de même sexe.

L'école en tant que milieu de socialisation et de lutte pour la mixité se doit d'encourager les élèves à se dépasser professionnellement et à ne pas se freiner.

Si l'école lutte pour mixité, la France et ses communes tentent également de lutter pour celle-ci.

En effet, la France s'est donnée pour but d'augmenter à 75 % le taux d'emploi entre les femmes et les hommes âgés de vingt à soixante quatre ans avec la stratégie « Europe 2020 ».

L'Europe 2020 est par définition une stratégie menée par l'Union Européenne afin de permettre une croissance sur dix ans. Elle repose sur cinq objectifs :

- l'emploi
- la recherche
- l'éducation
- la réduction de la pauvreté
- l'énergie et le climat.

Le principe est de stimuler une « croissance intelligente, durable et inclusive et permettre aux États membres d'assurer des niveaux élevés d'emploi, de productivité et de cohésion sociale ⁴ ».

De même, pour lutter contre la précarité concernant principalement les femmes, des mesures ont été prises telles que :

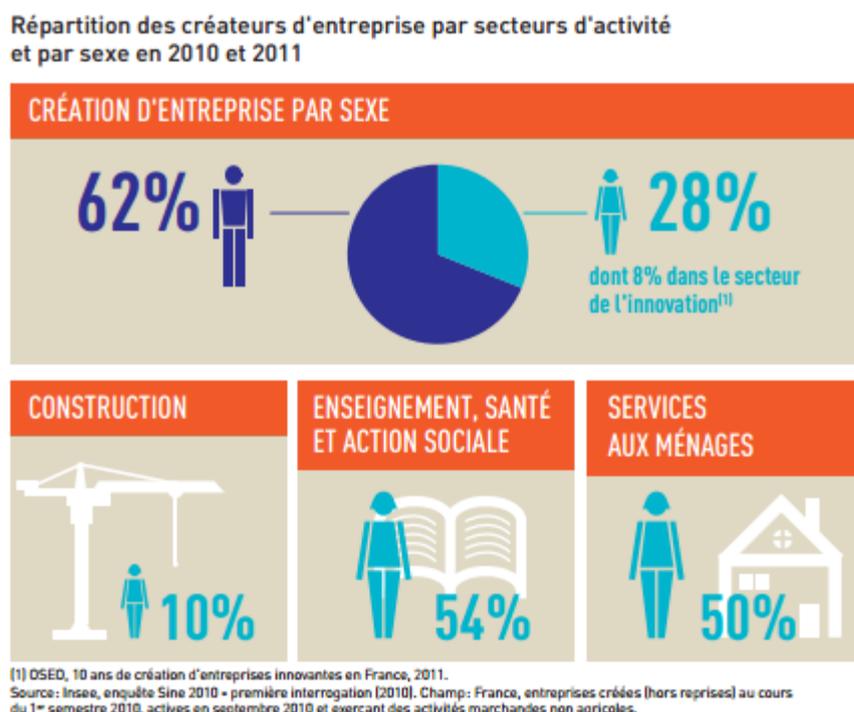
- l'abaissement du plafond pour valider un trimestre de cotisation à 150 heures de travail
- l'accès aux indemnités journalières en cas de maladie, d'invalidité ou de congé maternité

Aussi, pour développer la part des femmes dans les filières scientifiques et pour valoriser les garçons dans des filières féminines, il a été lancé le projet « territoires d'excellence de l'égalité professionnelle ».

Ministère de l'éducation nationale. (2013). *La stratégie Europe 2020 : pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. [en ligne]. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71587/la-strategie-europe-2020-pour-une-croissance-intelligente-durable-et-inclusive.html> (page consulté le 1 mai 2015)

D'autre part, en 2014, des objectifs de mixité ont été définis dans plusieurs secteurs tels que : les ministères, les relais écoles entreprise, l'Onisep, les branches professionnelles, les fédérations professionnelles, les entreprises du secteur et es missions locales.

De plus, il a été constaté que parmi les entrepreneurs, seuls 28% sont des femmes.



« Répartition des créateurs d'entreprise par secteurs d'activité et par sexe en 2010 et 2011 » (source : vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes)

Ainsi, pour permettre aux femmes de développer leurs propres entreprises, en 2013, il a été lancé un plan pour augmenter de 40 % le taux de femmes entrepreneuses en 2017. Plusieurs intervenants interviennent afin de sensibiliser les jeunes, d'accompagner les jeunes entrepreneuses et de faciliter l'accès au crédit bancaire : les différents services de l'État, les réseaux d'accompagnement et les associations intervenant dans ce domaine se sont portés garants afin de développer des statistiques sur l'entreprenariat féminin.

1.10. Le débat : une piste de lutte contre les stéréotypes ?

Nous avons montré que l'orientation sexuée est une réponse individuelle aux contraintes sociale. De nombreux psychologues tels que Lev Semionovitch Vygotski s'accorde à démontrer l'importance des interactions afin de développer l'intelligence.

Par la mise en place de conflits, l'enfant peut déconstruire et reconstruire ses représentations. Si les stéréotypes sont le résultat de la société, est important que les élèves ainsi que les enseignants prennent conscience de leur adhésion aux stéréotypes, aux rôles de sexe et à leurs impacts sur leurs avenir professionnels.

Ces échanges doivent être un moyen pour eux d'élargir leurs pensées, de limiter et d'effacer les contraintes imposées par les rôles de sexe.

Le débat doit permettre à chacun de se sentir libre de ces choix, de ne plus s'autocensurer et de ne plus se sentir atypique.

Cette prise de conscience doit se faire à travers la mise en avant de constats.

Il faut montrer aux élèves et aux enseignants que la variable du sexe influe sur l'orientation scolaire. En effet, malgré des résultats équivalents, filles et garçons choisissent des filières spécifiques. Les filles délaissent les filières prestigieuses et scientifiques pour choisir des filières littéraires et les services tertiaires.

Ce choix des filles s'explique par l'inclusion du couple et de la famille dans l'avenir professionnel. Dans les représentations, les filles étant dans la sphère familiale, elles se freinent dans leurs perspectives professionnelles puisque la pression sociale impose aux femmes d'être de « bonnes » mères. Ainsi, elles s'obligent à mettre en place des stratégies en optant pour des emplois précaires.

La mise en place d'activités au sein des écoles doit être une des sources de solutions pour comprendre les stéréotypes. De même, l'école en tant que lieu de transmission doit permettre par le conseil de classe de convaincre les élèves d'intégrer filières prestigieuses quand ils possèdent les compétences et qualités nécessaires. Beaucoup trop d'élèves se sous estiment dans leur poursuite d'étude car ils se sentent coupable de leurs choix ou se sentent obligés de reproduire leurs parcours de leurs parents.

Les solutions sont multiples, cette recherche est un moyen de montrer que le débat en

fait parti.

1.11. Construction de l'objet d'étude

Au regard de ces diverses recherches et de ces constats du point de vue de l'orientation scolaire, nous nous intéressons plus particulièrement aux regards portés par les élèves quant à l'existence de la mixité dans le domaine professionnel et à leurs souhaits quant à la sélection d'un métier futur. Il s'agit là de notre objet d'étude.

En effet, la problématique est la suivante : Peut-on à travers la mise en place de débats autour de la représentation des métiers dépasser ces stéréotypes menant à une orientation scolaire sexuée ?

De manière générale, nous cherchons à savoir si le débat utilisé comme outil est un moyen suffisamment pertinent pour permettre aux élèves de dépasser les stéréotypes liés aux métiers.

A travers la mise en place de débats sur les métiers, notre étude consiste à réaliser une comparaison entre deux classes, l'une de petite section et l'autre de CM2 avant et après une intervention, basée sur un support non stéréotypé.

L'objectif pédagogique était que les élèves aient une vision beaucoup plus égalitaire à l'égard des métiers. D'un point de vue scientifique, le but était que les élèves arrivent à travers les débats à changer d'opinion, qu'ils admettent qu'il n'existe pas de métiers sexués et qu'ils choisissent davantage des métiers moins stéréotypés. En préambule, nous noterons les matières jugées importants pour les élèves dans le cadre de leurs réussites scolaires (filles et garçons confondus) et nous observerons si des différences sont notables dans le classement des matières entre filles et garçons.

Au regard de cette étude portant sur les représentations des métiers, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant aux conditions relatives avant le travail sur l'égalité :

La notion de « travail collectif » a été précisée par le concept de « débat » renvoyant notamment aux études de Lev Semionovitch Vygostki et Serge Moscovici.

Nous émettons l'hypothèse générale que les élèves quel que soit leur sexe et leur niveau choisissent des métiers stéréotypés. C'est pourquoi nous émettons les deux hypothèses conjointes suivantes :

Les filles vont choisir des métiers plutôt en lien avec des services ou de l'éducation et de l'action sanitaire et sociale.

Les garçons vont choisir des métiers en lien avec la compétition et la force physique et des professions qualifiées.

Ces hypothèses peuvent être croisées avec la question de l'âge des élèves :

Nous émettons l'hypothèse que les élèves quel que soit leur âge et leur sexe affirmeront qu'il existe des métiers féminins et masculins.

D'un point de vue professionnel, nous intéressons à la possibilité que les élèves ont de dépasser les stéréotypes liés aux métiers. C'est pourquoi, nous avons conçu des séquences de débat menant à une réflexion collective qui permettrait de dépasser ces stéréotypes.

Par la mise en place de débats, nous supposons que les conséquences seront telles que nous présumons que les élèves (filles et garçons) quel que soit leur niveau, pourront s'autoriser à choisir des métiers moins stéréotypés dans une visée plus égalitaire. Plus précisément, nous supposons que les élèves, quelque soient leur âge et leur sexe, affirmeront qu'il n'existe pas de métiers féminins et masculins. Enfin, nous supposons que l'écart par rapport aux résultats premiers sera plus important chez les élèves de CM2 que chez les élèves de petite section.

2. Construction de l'objet empirique

2.1. *Méthodologie*

Travaillant sur deux niveaux différents, nous souhaitons explorer des méthodes différentes. En effet, du point de vue du développement de l'enfant et en référence aux stades développementaux développés par Jean Piaget, nous constatons que l'enfant de petite section, âgé entre trois et quatre ans se situe au le stade pré-opératoire. Celui-ci est marqué par l'apparition du dessin, du jeu symbolique, et de l'image mentale. C'est notamment durant ce stade que se développe la socialisation.

Quant aux élèves de CM2, ceux-ci sont âgés entre neuf et dix et se situent au stade des opérations concrètes. Durant ce stade, l'enfant est capable de coopération, il construit ses premières amitiés et son sentiment de justice morale et d'autonomie se développent.

Par conséquent, au vue des disparités que présentent ces deux niveaux, la méthodologie utilisée pour recueillir les données à été différente.

Dans un premier temps un questionnaire portant sur les matières a été donné aux élèves de CM2 et une activité a été proposée aux élèves de petite section afin qu'ils puissent choisir un métier. Cette première étape avait pour objectif de mesurer et d'évaluer chez les élèves l'adhésion aux stéréotypes.

Pour chacun de ces niveaux, une phase de sensibilisation sera construite, accompagnée d'une discussion autour des métiers stéréotypés. L'objectif est alors double puisque d'un point de vue pédagogique, ce procédé conduirait à montrer aux enseignants que les stéréotypes peuvent être renforcés comme déconstruits. D'un point de vue scientifique, le but était de montrer que le débat en tant qu'outil permet aux élèves de les dépasser.

Concernant la classe de CM2, la sensibilisation s'est faite à travers une séquence élaborée autour de personnages exerçant des métiers jugés opposés au sexe. Par groupe de 10 en partant de la liste alphabétique, tour à tour, les élèves ont été amenés à échanger sur chacune des situations proposées.

Les élèves de petite section, quant à eux, ont été sensibilisés par une activité de memory autour du féminin et du masculin. Durant cette phase, les élèves seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone.

Les conséquences de ces travaux seront évaluées par une activité finale afin de constater les éventuelles déconstructions.

On notera l'impact chez les élèves de CM2 à travers le questionnaire et les réponses aux questions portant sur les métiers et notamment le métier futur : si d'une part, l'élève ne considère plus l'existence de métiers féminins et masculins et si d'autre part, le choix du métier n'est plus enfermé dans des stéréotypes sexués ou si la justification du choix du métier ne renvoie pas à des caractéristiques jugées innées, alors on jugera le travail collectif pertinent.

En ce qui concerne les élèves de petite section, on mesurera l'impact de la sensibilisation à travers une modulation dans l'activité de memory. Si le métier choisi renvoie à des stéréotypes sexués, alors on jugera que le temps n'aura pas été suffisant pour opérer un changement éventuel.

2.2. Les choix méthodologiques

Plusieurs outils sont utilisés lors de cette étude. Ces outils jouent un double jeu d'un point de vue pédagogique, ils permettent de travailler sur la notion de mixité et d'égalité mises en avant par l'éducation nationale. D'un point de vue scientifique, ces outils vont être un moyen de valider ou non les hypothèses de recherche.

Tout d'abord, évoquons le choix du questionnaire en CM2. Il existe deux types de questionnaires. « Le questionnaire d'enquête » utilisé dans cette recherche est défini selon Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers comme une « méthode de recueil d'informations ». Par cette méthode, la communication est marquée par un caractère à double sens et indirecte. Plus précisément, elle est dite indirecte puisque les informations transmises passent non pas par un interlocuteur à l'autre mais à travers un document.

Ce type de questionnaire semble le plus adéquat de part la problématique posée. Celui-ci a été construit de sorte à ce qu'il valide l'adhésion (ou non) aux stéréotypes.

D'autre part, il présente des avantages de part sa concentration d'un point de vue quantitatif et qualitatif. En d'autres mots, celui-ci permet d'obtenir rapidement des

informations dans un espace large. Le questionnaire fermé permet également de pallier aux élèves ayant des difficultés dans l'expression écrite. Même si, celui-ci au regard de sa nature, peut empêcher de mettre en avant des nuances, il permet de faciliter le recueil des données.

Ceci dit, contrairement aux questionnaires fermés empêchant toutes nuances, le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude permet de mettre en évidence des subtilités et de ne pas s'arrêter à une réponse binaire. On parle d'échelle de type Likert (Benetto, 2007). Cette démarche permet d'obtenir des réponses plus expressives en plusieurs points ou zones d'adhésion ou de rejet.

Dans un second temps, l'utilisation d'un jeu est un outil intéressant puisqu'au vue de l'âge des élèves de petite section et l'importance de la place du dans les apprentissages à l'école maternelle, il nous semblé pertinent de passer par le côté ludique du memory afin de faire évoluer la pensée des élèves.

Dépasser les stéréotypes et les représentations des métiers est l'objectif même de notre étude. Par ces échanges, nous espérons faire évoluer les pensées des élèves.

2.3. L'échantillon : le terrain et la population analysée

Les terrains dans lesquels nous avons effectué notre recherche sont localisés dans le département de Seine Saint Denis.

Le premier se situe dans une école élémentaire. Cette école comprend huit classes, elle possède une bibliothèque et une salle informatique.

Notre population analysée est âgée entre dix ans et demi pour les garçons et onze ans pour les filles. Celle-ci est composée de vingt-neuf élèves. Elle comprend 66% d'élèves de sexe féminin et de 34% d'élèves de sexe masculin.

Le public est hétérogène d'un point de vue des apprentissages et issu majoritairement de quartiers défavorisés.

Le second se situe dans une école maternelle. Elle accueille une population hétérogène et est également composée de huit classes. La classe est composée de vingt-quatre élèves de petite section et sont âgés entre trois et quatre ans. Celle-ci comprend 54% d'élèves de sexe féminin et 46% d'élèves de sexe masculin. Du point de vue disciplinaire le groupe classe n'est pas très difficile à gérer malgré un cas. Néanmoins, le public est très hétérogène du point de vue des apprentissages.

3. Recueil des données

3.1. Présentation des outils utilisés

Pour effectuer notre recherche, nous avons utilisé différents outils dans la classe de CM2 et de petite section. Ces outils sont au nombre de quatre : questionnaire, débats, jeu de memory, scénettes et dessins.

Le questionnaire distribué aux élèves de CM2 est présenté sous forme d'une échelle Lickert c'est-à-dire que les élèves ont le choix entre quatre réponses allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Celui-ci a été construit de sorte que les élèves ne s'aperçoivent pas de l'objet d'étude : des questions relatives à leurs goûts sont posées afin de les éloigner de l'objet d'étude. Ce questionnaire a été modulé lors de sa deuxième utilisation car nous avons supposé qu'une des questions, à savoir, donner des exemples de métiers féminins et masculins pouvait renforcer les stéréotypes.

Le deuxième outil utilisé à savoir le débat, a été utilisé de deux façons différentes en petite section et en CM2. En CM2, les débats sont construits à travers des situations de personnages exerçant des métiers atypiques. Chaque groupe se devait de s'exprimer sur ces situations. En petite section, ceux-ci se sont fait à travers un jeu de memory et des scénettes. Le jeu du memory comportait plusieurs métiers où était représenté le versant masculin et le versant féminin. Les scénettes quant à elles, présentaient différents lieux professionnels où deux marionnettes (fille et garçon) pouvaient y exercer un métier. A travers cette activité, les élèves devaient associer les deux marottes à un lieu professionnel. Ces lieux professionnels ont été choisis en fonction du jeu de memory. En effet, chaque lieu professionnel renvoyait à un métier que nous avons vu précédemment afin que les élèves ne soient pas de nouveau dans une phase de

découverte. Ainsi, les élèves devaient déposer les marottes l'une après l'autre sur une étiquette et mentionner le métier que les deux marottes exerçaient.

Par conséquent, par le jeu de memory, le but était de montrer aux élèves l'inexistence de métiers typiquement associés aux femmes ou aux hommes. Le jeu des scénettes quant à lui permettait une continuité avec le jeu du memory puisque à travers les questions posées aux élèves et des échanges, celui-ci permettait de nous rendre compte d'un changement de pensée éventuel.

Enfin, le dessin et la dictée à l'adulte ont été utilisés en petite section puisque c'était un moyen de les faire verbaliser sur leur désir professionnel.

Les données ont été recueillies sur plusieurs séances et sont davantage de nature qualitative. Seul le traitement du questionnaire est considéré comme quantitatif.

L'usage du magnétophone et la mise en place des débats sont des avantages puisqu'il permet aux élèves de s'exprimer librement et avec ses propres mots. Ceci dit, ces outils ont des limites. La première est que tous les élèves ne sont pas à l'aise face à un public et ont des difficultés avec l'exercice oral où l'objectif est d'exprimer son opinion.

La deuxième limite renvoie à l'utilisation du magnétophone qui a été un élément perturbateur pour certains.

Le dessin quant à lui, est un moyen d'expression intéressant, encore faut-il que l'élève sache le maîtriser.

Afin de présenter le traitement des données, nous avons tout d'abord réécouter les débats afin d'en extraire les situations les plus intéressantes. Puis, nous avons traité de manière quantitative les données du questionnaire à travers des statistiques.

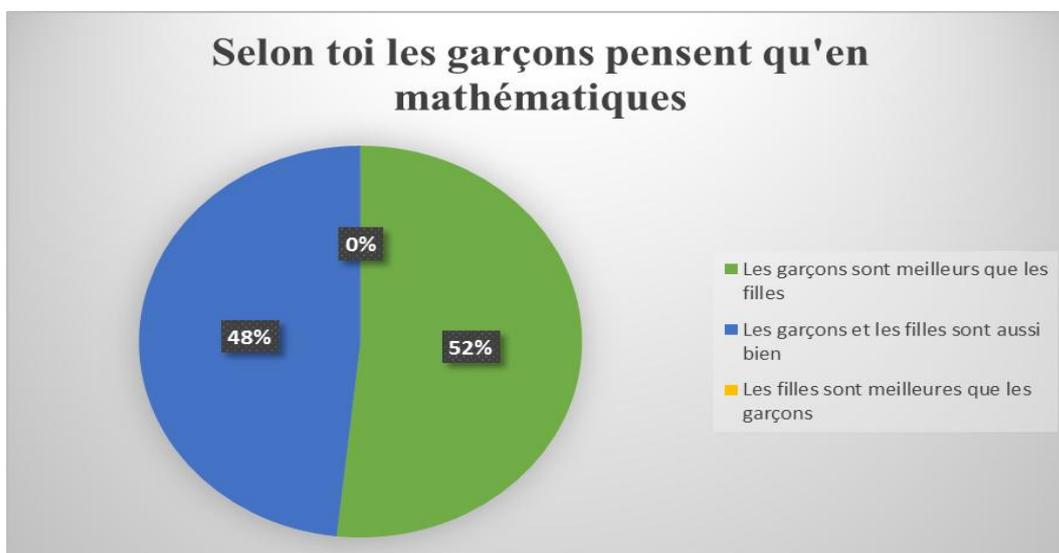
4. Résultats

4.1. L'adhésion aux stéréotypes chez les CM2 : un regard plus égalitaire d'un point de vue des matières scolaires et une adhésion plus perceptible dans les représentations des métiers

Les réponses recueillies à travers le questionnaire des goûts ont permis de faire émerger certaines représentations stéréotypées. Cette étude effectuée sur cette population de CM2 a mis en avant des automatismes de pensées. Tout d'abord, d'un point de vue de la classification des matières et des stéréotypes liés aux performances en mathématiques et en français, il apparaît nettement que les élèves semblent peu touchés par ceux-ci.

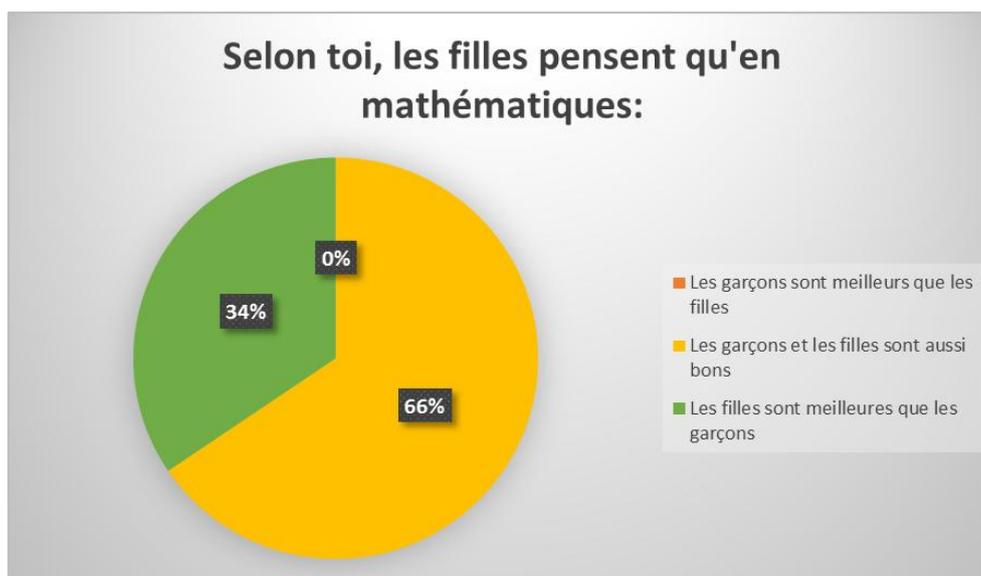
Les différentes classifications montrent que le classement des matières est en adéquation avec les attentes institutionnelles. Autrement dit, au regard des instructions de l'éducation nationale, il apparaît nettement que la maîtrise de la langue française et des mathématiques sont des priorités.

Sur vingt-neuf élèves, vingt et un élèves (dont treize filles et huit garçons) ont classé le français comme la matière la plus importante. Huit élèves (six filles dont deux garçons) ont classé les mathématiques comme la matière la plus importante. L'EPS et les arts visuels sont considérés comme les matières les moins importantes. Huit élèves (cinq filles et trois garçons) ont classé l'EPS comme la matière la moins importante. Dix-huit élèves (treize filles et cinq garçons) ont placé les Arts visuels comme la matière la moins importante.

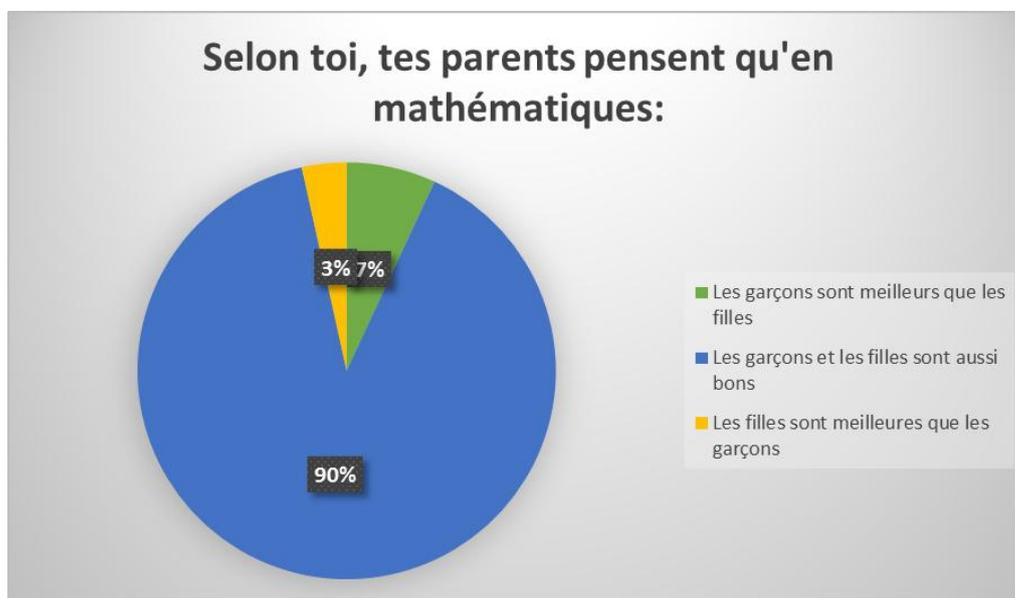


D'un point de vue des représentations des performances dans le domaine du français et des mathématiques. L'ensemble de la classe affirme que les filles comme les garçons ont les mêmes capacités dans ces deux domaines. Ceci dit quand la question posée est renvoyée au groupe du sexe masculin, les élèves répondent en majorité que celui-ci peut penser être meilleur que l'autre : 52% pensent que les garçons se disent meilleurs en mathématiques

Ceci-dit, lorsque l'on demande à l'ensemble des élèves ce que pensent les filles de leurs performances en mathématiques : 66% pensent que les garçons et les filles sont aussi bons.



De même lorsque la question est renvoyée aux parents, 90% des élèves pensent que ceux-ci admettent que les filles et les garçons ont autant de bonnes performances.



Ainsi, on note que les élèves sont capables de dépasser certains stéréotypes. En effet, il faut noter que cette école de la Seine-Saint-Denis, accorde un point central à l'égalité entre filles et garçons.

Cependant, les constats sont différents en ce qui concerne les représentations des métiers. Les élèves semblent marqués par des stéréotypes.

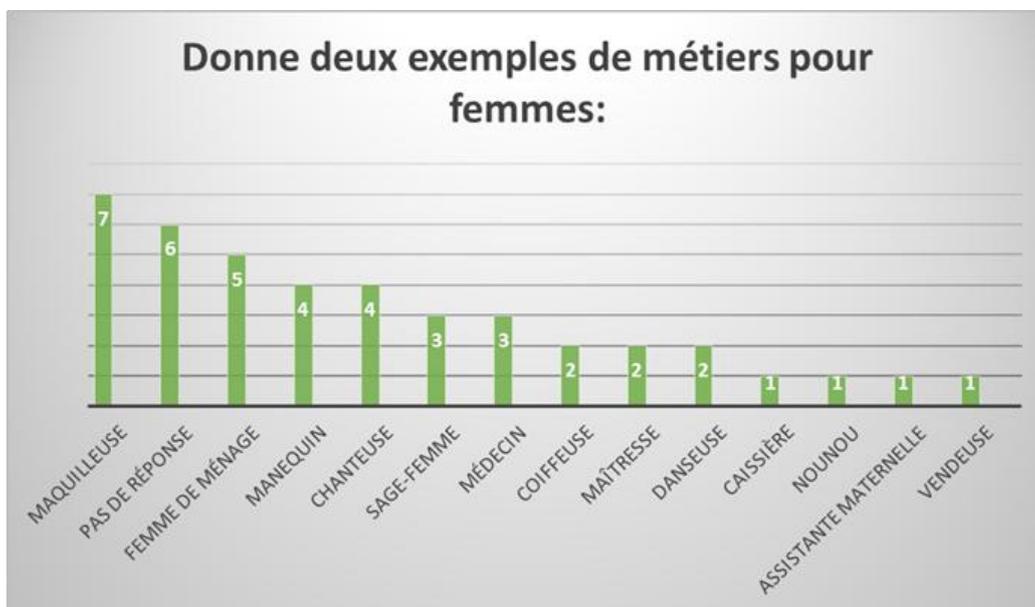
En référence aux questions renvoyant à l'existence de métiers féminins et masculins, nous remarquons que sur vingt-neuf élèves, neuf élèves (trois filles et six garçons) affirment qu'ils sont moyennement d'accord quant à l'existence de métiers jugés pour les femmes, huit élèves se disent tout à fait d'accord (sept filles et un garçon) contre douze élèves affirmant qu'ils ne sont pas du tout d'accord et peu d'accord.

De plus, en relation aux métiers jugés masculins, les résultats restent les mêmes : douze élèves ont choisi l'affirmation moyennement d'accord et pas du tout d'accord contre dix-sept élèves se disant tout à fait d'accord et un peu d'accord.

Sur vingt élèves, en moyenne cinq à huit élèves s'opposent à cette idée selon laquelle il existerait des métiers spécifiquement pour femmes et d'autres pour les hommes. Huit élèves se disent tout à fait d'accord quant à l'existence de métiers féminins et neuf élèves ont choisi l'affirmation tout à fait d'accord lorsque la question est renvoyée aux hommes.

Leurs représentations semblent donc être marquées par les stéréotypes associés aux hommes et aux femmes. En effet, ce constat est rendu visible par les exemples donnés

par ces élèves pour justifier leur choix quant à leurs existences mais aussi dans leurs manières d'argumenter leurs choix quant à leurs propres métiers futurs.



En référence aux réponses obtenues par les élèves pour les métiers pour femmes : il apparaît nettement que les femmes sont associées au domaine de l'apparence, de l'esthétique, du soin et de l'éducation. Caractères renvoyés aux stéréotypes véhiculés par la société, renvoyant la femme à la sphère familiale et aux tâches domestiques tout en l'associant à des traits tels que la douceur ou le maternage. A titre d'exemples, le métier de maquilleuse a été cité sept fois, de manière décroissant, s'en suit celui de femme de ménage, mannequin, sage-femme, coiffeuse, maîtresse, danseuse, caissière, nounou, assistante maternelle et vendeuse. Sur ces vingt-neuf élèves, six élèves n'ont donné aucun exemples et deux d'entre ont justifié cette réponse car selon eux ils n'associent pas un métier à un sexe.

D'un point de vue des exemples de métiers masculins donnés par les élèves, il apparaît nettement que ceux-ci sont associés au domaine sportif et manuel. Les traits associés renvoient donc à la force physique, aux performances et à la compétition.

De manière décroissant, les élèves ont majoritairement affirmé que le métier de footballeur est exclusivement exercé par des hommes. S'en suit le métier de maçon, d'acteur, de bricoleur, dessinateur, policier, architecte, bûcheron, déménageur, docteur, électricien, footballeur américain, maître, mécanicien, pharmacien, rugbyman et

tatoueur. Sur les vingt-neuf élèves, sept élèves n'ont pas répondu à cette question, parmi ceux-ci, deux ont affirmé qu'ils ne donnaient pas d'exemples puisque pour eux ils n'existent pas de métiers féminins et masculins.



Ainsi, il apparaît que même si certains élèves ont affirmé qu'ils étaient en désaccord avec l'idée d'une association métier-sexe, beaucoup d'entre eux en ont donné des exemples.

Ce paradoxe peut être lié à la méthode utilisée et aux choix des questions. Sans doute que par cette question imposant des exemples, nous avons entraîné une catégorisation des métiers creusant ainsi les stéréotypes.

Cependant, cette contradiction s'est retrouvée dans les débats élaborés en classe.

Dans certains groupes, beaucoup ont affirmé l'existence d'une possible égalité entre les hommes et les femmes dans l'accès aux métiers, tout en nuancant leurs propos en argumentant que pour les femmes la difficulté est croissante car elles sont renvoyées à leur manque de force physique pour certains métiers et à leurs cultes pour l'apparence. De même, pour les hommes, ils sont peu imaginés dans des métiers liés au domaine corporel (l'esthétique) ou gynécologique (sage-femme).

Au regard de leurs propres choix du futur métier, le secteur privilégié par l'ensemble des élèves est celui-ci de la santé à 37%, vient ensuite celui du sport à 18%, l'aviation et

le journalisme à 9% et 27% des élèves n'ont pas donné de réponse.

Sur vingt élèves, dix élèves (huit filles et deux garçons) ont répondu vouloir être médecins mais parmi ceux-ci filles et garçons justifient de manière différente. Nombreuses sont les filles ayant argumentées ce choix par le désir de soigner et aider les autres et nombreux sont les garçons ayant argumentés par la volonté de sauver des personnes.

Plus précisément, du côté des filles, si huit élèves ont émis l'idée de devenir médecin, deux élèves ont répondu vouloir être des maîtresses et deux autres ont affirmé vouloir être des danseuses. Successivement, quatre élèves désirent être auxiliaire puéricultrice, infirmière, chef d'entreprise, soignante dans un zoo ou encore dentiste. Parmi les filles, deux ne savent pas encore ce qu'elles désirent faire.

Du côté des élèves de sexe masculin, si deux élèves souhaite être médecin, cinq élèves ont répondu vouloir être footballeur, un désire être journaliste sportif et un autre souhaite travailler dans un aéroport. Parmi les garçons, un ne sait pas encore ce qu'il souhaite faire.

Les justifications des choix sont peu renvoyées aux traits typiques et stéréotypés. Ce choix est souvent présenté et justifié à 28% par le besoin philanthropique, illustré majoritairement par les filles : « *comme ça je pourrais aider des gens* » (Sabrina).

Il est aussi justifié simplement par une simple appréciation ou encore argumenté par des critères économiques. S'en suivent des justifications liées à la passion et au talent. Ceci-dit 14% des élèves n'ont pas su répondre.

Ainsi, filles et garçons, en moyenne âgés de 10,5 ans émettent des choix de métiers stéréotypés. Les filles choisissent en majorité de travailler dans le domaine médical dans le but de soigner. Seul un cas typique apparaît par le désir de l'une d'entre elle à devenir chef d'entreprise.

Les garçons quant à eux ont montré davantage le désir de travailler dans le domaine sportif et dans l'aviation. Aucun n'a émis de souhait jugé atypique.

De plus, au regard des précédents résultats, la capacité à imaginer et à affirmer que les métiers sont accessibles quels que soient les sexes est possible que si les élèves ont dans

leurs représentations un panel d'exemples spécifiques véhiculé par les médias et par l'entourage.

Ces constats sont visibles notamment grâce les débats mis en place et les propos tenus par les élèves.

4.2. Trois débats et trois métiers différemment connotés : des évolutions dans la manière de penser et des résistances.

Les débats ont été l'illustration des réponses apportées par les élèves dans le questionnaire.

En référence aux questions sur les métiers jugés sexués, certains élèves ont repris l'idée selon laquelle les métiers feraient l'objet de clivages. Cette idée a été justifiée par des traits typiques associés aux hommes et aux femmes. Les uns sont renvoyés à des domaines relevant de la force physique, les autres sont relayées dans les domaines renvoyant aux tâches domestiques ainsi qu'aux domaines du soin et de l'apparence. D'autres associent des gestes du quotidien pour argumenter cette catégorisation des métiers. Des exemples ont été donnés tels que celui-ci de maquilleuse ou esthéticienne, jugées comme des métiers féminins : « *Les hommes peuvent pas faire maquilleurs, ils se maquillent pas !* » (Fatouma), « *esthéticienne, celles qui font les ongles c'est que les femmes qui font ça* » (Sabrina S), « *la manucure est un métier pour les femmes* » (Alicia)». En d'autres mots, les attentes et les stéréotypes attribués aux femmes dans le domaine de l'esthétique et de la beauté (se maquiller, prendre soin de son corps) sont selon eux un accès à certains métiers, contrairement aux hommes qui ne sont pas associés à ses gestes.

Egalement, d'autres élèves ont redonné des exemples de métiers retrouvés dans le questionnaire tels que : « *dames de ménage* » (Mickaëla). Cette association est liée aux tâches domestiques et à leurs partages stéréotypés. Bien souvent, les femmes se retrouvent cantonnées au lieu de la cuisine et à l'exercice du ménage, les hommes quant à eux, se retrouvent dans le domaine du bricolage et de la mécanique.

Cette association se retrouve par des exemples de métiers jugés masculins mis en avant par les élèves: « *Par exemple bûcheron bah c'est que pour les hommes, une*

femme a pas envie de le faire car elle est pas musclée pour couper du bois et ça pense qu'aux ongles» (Toni), « Celui qui coupe la viande... boucher par exemple, c'est que pour les hommes » (Elisa).

A cela, s'ajoute les traits typiques attribués aux hommes et aux femmes justifiant ainsi les stéréotypes : *«Échafaudeur et maçon par exemple je pense que y a que les hommes qui peuvent le faire car la femme n'a pas la force physique » (Céline).*

Les hommes et les femmes sont séparés car jugés possédant des qualités et des défauts innés : les filles sont perçues comme fragiles, les garçons comme forts et compétiteurs.

Les débats, sources de confrontations, ont permis des variations d'opinions durant ceux-ci. En effet, quand les élèves étaient renvoyés à un contre-exemple, beaucoup sont revenus sur leurs réponses en affirmant qu'il n'existait pas de métiers pour les hommes ou pour les femmes. Les changements d'opinions ont été possibles quand les arguments étaient renvoyés à des exemples. Voici des échanges accrus durant le débat :

*« Si, il existe des métiers que pour filles par exemple secrétaire » (Beverly)
« non y a des hommes qui font ça aussi » (Smail). « Si y a des hommes qui maquillent, ceux qui maquillent pour les films, ils font des maquillages effets spéciaux » (Dounia à Fatouma), « bah... si ça existe des hommes qui font le ménage, on dit peut-être pas homme de ménage mais ça existe j'en connais » (Chaimae à Alicia).*

Aussi, la lacune lexicale a souvent entraîné une catégorisation des métiers : *« mais on dit femme de ménage pas homme de ménage donc y a des métiers que pour filles » (Alicia), « y a aussi sage-femme pour les femmes et des métiers pour les hommes, déménageur, on dit pas déménageuse, c'est que les déménageurs qui font ça » (Adrien).* Ces lacunes ont bien souvent été comblées par le versant masculin/féminin de certains métiers, permettant à certains de dépasser les stéréotypes: *« elle peut le faire parce que ça se dit au féminin » (Ilyas).* La conséquence est la mise place d'un cercle vertueux, certains élèves ont changé d'avis en affirmant que hommes et femmes peuvent exercer le même métier car d'un point de lexical le féminin et le masculin du métier est possible : *« non c'est l'égalité comme pour maître et maîtresse » (Sara), « il y a égalité car on peut dire footballeur, footballeuse, boxeur, boxeuse » (Smail).*

Ceci-dit les propos égalitaires se nuancent quand le choix de métier atypique très connoté (celui de maçon pour Sophie) est renvoyé aux compétences de l'individu. Ces propos sont justifiés par les traits typiques attribués aux hommes et aux femmes. Nombreux sont ceux ayant notés que le choix de Sophie pourrait lui faire défaut :

« *c'est une mauvaise idée, les hommes sont plus costauds que les femmes* » (Ilyas),
« *oui mais si elle prend du bois, elles sont plus fragiles quoi* » (Jeremias),
« *non elle sera pas meilleure car elles ne font pas assez de sport* » (Elyes),
« *elle a pas assez de force* » (Islem), « *elle peut pas car les hommes sont plus forts que les femmes* » (Joyce), « *elle peut faire maçonne mais j'sais pas si elle fera aussi bien qu'un homme* » (Sabrina), « *oui mais elle sera fatiguée quand même, on peut pas comparer un homme et une femme, un homme a encore plus de muscles [...] Il faut qu'elle se donne du mal même si elle peut le faire quand même !* » (Soumeya).

Aussi, d'un point de vue des situations mises en avant, nous remarquons que l'exemple permet de faire changer les manières de penser. Par l'émotionnel et le sentiment de rejet des personnages, les élèves éprouvent de l'empathie et certains commencent à affirmer une égalité de compétences et d'accès aux métiers pour les hommes et les femmes :

« *ça veut dire que les filles et les garçons peuvent faire le même métier et je pense qu'elle fera la même chose qu'un homme* » (Nick-May), « *je pense qu'elle peut faire ce métier et qu'elle fera mieux que les hommes parce que c'est pas parce qu'on est une femme qu'on fera moins bien* » (Adrien), « *c'est bien de construire des maisons de fabriquer des choses par elle-même, elle sera compétente comme un homme* » (Sabrina), « *son père l'a inspiré, c'est bien pour elle, elle doit avancer, elle se laisse pas marcher sur les pieds, faut pas écouter si on dit qu'elle fait moins bien qu'un homme* » (Dounia).

Ainsi, le passage d'une pensée stéréotypée vers une opinion plus égalitaire a été marqué par des mises en situation menant à de l'empathie : « *j'avais dit qu'une femme pouvait pas faire maçon bah maintenant j'pense le contraire* » (Céline), des exemples de vie véhiculés par l'entourage ou les médias: « *bah si dans la sécurité on voit des femmes, même pires que les hommes, mon père il a travaillé dans ça* » (Céline), « *dans la télé, on voit des hommes qui aident à accoucher* » (Sabrina), « *bah maintenant que Céline a dit qu'elle a vu des hommes faire sage-femme je la crois*

» (Adrien) et un comblement lexical. Pour finir, l'empathie a amené les élèves à défendre les choix des personnages d'un point de vue des lois et des envies : « *elle a le droit* » (Sara) « *qu'elle continue, c'est pas que pour les garçons* » (Mickaela), « *elle peut faire le métier qu'elle souhaite et elle fera la même chose qu'un homme* » (Amir), « *elle fait ce qu'elle veut* » (Jeremias), « *je pense que si elle le fait c'est parce qu'elle aime donc elle peut le faire* » (Yeliz), « *je pense que c'est bien et puis elle fera à sa manière* » (Elisa), « *si c'est son choix elle fait ce qu'elle veut* » (Fatouma), « *je rejoins son idée si elle le veut elle y arrivera, y a pas que les hommes dans la vie !* », (Céline) « *tous les métiers doivent être mixtes* » (Dina).

Cependant, quelques élèves sont restés sur leurs positions quant à une possible catégorisation des métiers. En effet, selon eux, l'aspect quantitatif et le manque de mixité illustre cette résistance :

« *La sécurité on voit pas de femmes* » (Sabrina), « *sage-femme c'est quand même plus les femmes qui le font même si on voit des hommes, on en voit un peu* » (Elodie).

Ainsi, les élèves sont conscients des disparités au sein des métiers et sont marqués par les stéréotypes. Cependant, on note qu'il persiste des résistances lorsque le métier est fortement connoté. En effet, nous avons constaté que l'histoire de Sophie qui veut devenir maçonne a été davantage marquée par des résistances que l'histoire d'Aurore Dupin et d'Hélène Boucher, respectivement, écrivaine et aviatrice, métiers moins connotés stéréotypés.

Les deux dernières situations ont été l'illustration de révoltes et de changements de penser. Nombreux sont les élèves à avoir souligné l'injustice envers les femmes. La première étape en relation avec les solutions possibles trouvées par Aurore Dupin a montré les prises de conscience des élèves quant aux actions menées pour défendre des idées.

En effet, la majorité des élèves (filles ou garçons) ont appelé à la manifestation. Selon eux, s'ils avaient été à la place de cette personne, ils auraient tout fait pour en parler et pour crier leurs droits et l'égalité : « *Euh.. Faire des lettres, partir à la mairie, manifester.* » (Élyes), « *écrire une lettre à la mairie* » (Ilyas), « *elle fait appel au président.* » (Kadiatou), « *j'aurais manifesté avec... Parce exemple si footballeur*

c'était interdit aux garçons bah j'appellerai tous les garçons qui veulent faire ça et on ferait une manifestation dans la rue. » (Adrien, Nick-May).

Également, certains ont émis l'idée selon laquelle l'interdiction juridique ne doit être synonyme de frein : *« j'écrirai quand même ils sauront pas toute ma vie quand même et je me bats. »* (Dounia), *« tant que c'est interdit, je vais écrire, écrire, je montre à toutes et tous mes copains et eux après ils pourront montrer à leurs copains et maris. »* (Toni) Enfin, en relation avec l'histoire d'Aurore Dupin, parmi les trois groupes, seule une personne (deux filles et un garçon) a avancé l'idée de prendre un nom masculin afin de pouvoir écrire : *« elle se fait passer pour un garçon. »* (Smail, groupe 1) *« moi je me ferai passer pour un garçon. »* (Céline, groupe 2), *« moi j'écrirai et je ferai une signature de garçon. »* (Amir, groupe 3). Mais cette façon de penser a souvent été critiquée. Critiquée car certains ont associé cette utilisation par une substitution d'identité : *« sérieux c'est pas bien de pas un nom qui n'est pas le sien aussi, elle a raison mais bon c'est pas bien. »* (Ilyas), *« c'est injuste pour elle mais voilà faut pas mettre son nom au masculin. »* (Islem). Mise de côté, cette solution trouvée par Aurore Dupin, était selon eux, une façon de ne pas bousculer les choses et de s'ancrer dans une interdiction.

Ainsi à la lecture de l'histoire d'Aurore Dupin et aux questions relatives à l'égalité hommes et femmes dans ce métier, la majorité des élèves ont affirmé que femmes et hommes pouvaient exercer ce métier.

De même, tous et toutes ont mis en avant que les compétences étaient les mêmes. Ceci dit, lorsque la question est généralisée à tous les métiers, quelques élèves sont restés nuancés dans leurs propos.

En effet, si à l'unanimité hommes et femmes peuvent devenir écrivains et avoir les mêmes compétences : *« c'est bien qu'ils fassent ça tous les deux (filles et garçons) et ils feront la même chose »* (Élyes), *« y a des femmes qui ont envie bah elles peuvent pas faire ça et elles écrivent bien pourtant »* (Alicia), lorsque la question est posée certains ne savent plus y répondre ou ajoutent une conjonction « mais » en renvoyant à des métiers plus connotés et aux traits typiques associés aux femmes et aux hommes.

Ainsi, les métiers de maternage et de soin (nounou, sage-femme, femme de ménage) ont été cités par deux élèves en affirmant que même si les hommes pouvaient le faire ils seraient moins compétents de part la place accordée aux femmes dans la sphère familiale.

De même, le métier de sage-femme et de femme de ménage était confondu pour le premier, avec l'acte d'accoucher et le deuxième renvoyé aux partages des tâches domestiques : « *un homme ça peut pas faire sage-femme, ça accouche pas.* »

(Ilyas)

Ainsi il aurait été sans doute judicieux de travailler sur les stéréotypes liés aux tâches domestiques et à la place accordée aux hommes et aux femmes. A la fin du débat portant sur Aurore Dupin, écrivaine, le premier groupe a répondu unanimement qu'il n'existait pas de métiers pour hommes et pour femmes : « *on est tous pareil* » (Élyes), « *ça existe pas des métiers que pour femmes et hommes.* » (Kadiatou, Smail).

De même, pour le deuxième groupe : « *oui femmes et hommes peuvent le même métier, même écrivain* » (Elodie), « *les hommes et les femmes peuvent faire le même métier, même footballeuse.* » (Ilyas, Adrien), « *on est tous égaux et a tous les même droits donc oui on peut faire le même métier* » (Nimra, Soumeya), « *moi je dis que oui ça on est tous libres* » (Jeremias, Dounia), « *on peut faire les mêmes métiers, logique* » (Céline).

Pour le troisième groupe, des propos ont été nuancés par certains : « *oui hommes et femmes peuvent faire le même métier, dans des métiers on a besoin de la force des fois les femmes peuvent pas faire la même chose mais on peut faire la même chose* » (Joyce), « *oui comme vous dites pour moi les femmes sont libres mais dans les coins du monde y a un peu des métiers pour femmes... Dans les autres pays y a un peu des métiers réserves aux femmes. Si j'étais une femme j'aurais fait la même chose qu'Aurore. Mais un homme bah je suis pas satisfaite qu'un homme puisse faire nounou quoi...Même si je connais bah pour moi il est pas présent il va travailler l'homme, la maman elle est habituée.* » (Fatouma). D'ailleurs dans ce groupe il a été souligné l'inégalité de salaire entre hommes et femmes. Conscients des disparités : « *d'accord on*

peut faire le métier qu'on veut mais quand même c'est grave les femmes elles gagnent moins d'argent que les hommes ». Cet aspect a été utilisé comme argument par un élève pour justifier « l'incompétence » des femmes : « *oui y a égalité mais elles sont pas aussi compétentes vu qu'elles gagnent moins d'argent* » (Ilyas).

À l'écoute de l'histoire de d'Aurore Dupin, pilote d'avion dont le sexe était inconnu, les élèves se devaient de deviner le prénom de celle-ci.

Pour deux groupes, il a été constaté que ce sont les prénoms masculins qui arrivent en premier. Seul le deuxième groupe a démarré par me donner un prénom féminin et m'a questionné afin de savoir si c'était une femme ou un homme. En effet, si le métier de maçon est fortement connoté, le métier d'aviateur l'est également par rapport à celui d'écrivain.

Même si les prénoms masculins sont apparus en premiers, il est à noter que chaque groupe a imaginé des prénoms féminins.

Ainsi, on peut dire que les élèves sont capables d'admettre que les individus quelque soit leur sexe peuvent exercer un métier commun. Le premier groupe a donné successivement les prénoms suivants : Hamid, Harry, Hobby, Hasafia (prénom féminin). Le second groupe a supposé les prénoms suivants : Hélène, Henri, Hassim, Héline (prénom féminin). Le dernier groupe a présumé les prénoms suivants : Harry, Hassina (prénom féminin), Hibrahim, Harod.

Quand il est demandé aux élèves si pour eux beaucoup de femmes sont présentes dans le milieu de l'aviation et s'ils pensent que celles-ci sont aussi compétentes que les hommes, nombreux sont ceux à avoir souligné le manque d'exemple : « *non y en a pas beaucoup, j'en connais pas.* » (Jeremias), « *peut être que non peut être qu'elles ont peur de l'avion mais toutes les femmes pourraient faire ce métier.* » (Nick May), « *moi je pense pas que y a beaucoup de femmes aviatrices mais je pense qu'elles peuvent le faire ce métier* » (Adrien, Dina, Yeliz).

Pour d'autres même si la part des femmes est peu importante, celles-ci restent compétentes : « *J'en connais pas mais je pense qu'elle fera bien son travail* » (Smail)

« non y en a pas beaucoup mais une femme peut faire pareil » (Alicia, Sara, Alicia)
« ça veut rien dire y a des femmes qui peuvent être plus fortes » (Adrien).
Seuls trois élèves du premier et deuxième groupes se sont opposés à l'idée d'une égalité entre hommes et femmes dans ce métier : « non y en a pas beaucoup et je pense pas qu'elles feront pas mieux car y a plus d'hommes qui font ça quand même donc ils seront meilleur.»" (Ilyas), « non y en a pas beaucoup car c'est que pour les garçons » (Sabrina), « non mais y en a pas beaucoup elles peuvent pas trop faire bien elles sont pas courageuses. » (Wissem).

Ceci dit lorsque la question est ouverte à d'autres métiers : bien souvent une majorité des élèves affirment qu'il n'existe aucune différences.

D'ailleurs une élève a affirmé avoir changé d'avis : « cette fois ci je suis convaincue que les filles et les garçons peuvent faire la même chose ». (Fatouma)

Sur l'ensemble des élèves, seuls cinq élèves dont une majorité de garçons ont encore exprimé des réticences.

Les résistants justifient cette l'idée d'un clivage ou nuancent leurs propos en revenant sur des métiers jugés transgressifs exercés par des hommes ou bien sur l'aspect quantitatif. En d'autres mots, il semble, pour certains élèves, qu'imaginer un homme dans l'exercice d'un métier jugé féminin soit plus difficile que de projeter une fille exerçant un métier masculin : « Y a des garçons qui font pas des trucs de femmes genre dame de ménage ça se dit même pas homme de ménage, même les garçons font pas beaucoup de choses comparé aux filles genre s'occuper des enfants » (Élyes), « oui mais sauf que les garçons sont plus... je sais pas comment dire.. Y a plus de garçons qui font des métiers que les filles. Les filles sont à la maison et font à manger » (Islem), « je suis pas encore convaincu, genre bûcheronne pour moi c'est pas possible les filles ça fait attention à la coiffure tout ça. »(Toni)

Pour conclure, les débats montrent que les résistances sont liées à la connotation du métier : plus un métier est fortement marqué par les stéréotypes, plus les élèves ont des difficultés à admettre que les femmes et les hommes peuvent exercer un même métier et être aussi compétents l'un que l'autre.

Ainsi, les métiers moins connotés ont fait l'objet de changements d'opinions par la mise en avant d'exemples tirés d'expériences vécues ou des médias. De même, ce changement a été permis par l'empathie et le sentiment d'injustice provoqué par les histoires.

4.3. L'adhésion aux stéréotypes : Le métier représenté par dessin en petite section

Les données recueillies en classe de Petite Section ont pu montrer que les élèves avaient conscience des stéréotypes.

En effet, à la question « *penses tu qu'il existe des métiers pour garçons ? Pour filles ?* », la réponse a souvent été positive. De plus, lorsqu'il leur a été demandé de citer des métiers de filles et de garçons, il a été beaucoup plus simple pour les élèves de citer des métiers de garçons tels que « pompier, policier, gendarme, cuisinier » tandis que pour les métiers considérés comme féminins seul deux élèves ont cités « travailler avec les fleurs », « faire la maman ».

Cette catégorisation de la part des enfants s'est faite ressentir au niveau du choix des métiers.

En effet, de manière générale, durant l'activité consacrée au dessin de son futur métier, les élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre le terme de « métier ».

Par conséquent, le vocabulaire a dû être modifié et le terme de « travail » a été jugé beaucoup plus pertinent. Aussi, au vue de l'âge des élèves de Petite Section, le passage et l'évocation des métiers de leurs parents et de certains de leurs proches a été nécessaire afin de faire émerger une idée de métier.

Catégorie des garçons :

Naïm	Travailler avec les voitures ou les fusées spatiales
Mathéo	Aider à la cuisine
Ismael	Pompier
Anatole	Tractopelle
Ilyes.B	Faire des bonhommes de neige
Noe	Pompier
Issa	Faire le Sénégal
Isaac	Avec les voitures
Ilyes.A	Coiffeur
Salmane	Je ne sais pas
Marley	Travailler à l'hôpital docteur

Concernant le choix des métiers, nous pouvons noter que les élèves ont généralement choisi des métiers stéréotypés. Sur onze garçons, sept d'entre eux ont choisi des métiers plutôt considérés comme étant masculin (travailler avec les voitures ou fusées spatiales, aider à la cuisine, pompier, tractopelle, avec les voitures, travailler à l'hôpital docteur). Concernant les trois garçons restants, il a été impossible de comprendre et de mettre un nom sur le métier.

En effet, concernant le métier cité par Issa, nous restons très prudent sur les mots que celui-ci a employé dans la mesure où nous ne sommes pas certains que le métier qu'il cite est un rapport avec celui de guide touristique.

De même, concernant le métier rapporté par Ilyes B, nous ne pouvons pas le rapporter à une catégorie puisque il est impossible de savoir si la consigne a été comprise par celui-ci et si le terme de « travail » a été compris.

Catégorie des filles :

Mila	Travailler dans un Zoo
Nolwenn	Travailler avec les tracteurs
Shaima	Pompier
Aliya	Crayons avec des feuilles
Nesrine	Travailler à la maison
Rose	Travail de peluche et de bonnets quand le pompon est cassé
Aicha	Travailler avec les chapeaux
Asia	Travailler avec les fleurs
Hassanatou	-
Inès	Je ne sais pas
Anastasiya	Faire le ménage
Melia	Je ne sais pas
Shana	Avec les dinosaures

Concernant la catégorie des filles, nous pouvons voir que le bilan est un peu plus mitigé au niveau du choix des métiers.

En effet, on note que sur treize filles, six d'entre elles ont choisi des métiers considérés comme féminin (travailler dans un zoo, travailler à la maison, travail de peluche et de bonnets quand le pompon est cassé, travailler avec les chapeaux, travailler avec les fleurs, faire le ménage). Concernant les sept filles restantes, deux d'entre elles (Inès et Melia) ont répondu ne pas savoir quel métier elles voudraient exercer plus tard. Nolwenn et Shaima ont choisi des métiers plutôt considérés comme masculins (travailler avec les tracteurs, pompier).

Les métiers cités par Shana et Aliya restent ambigus puisque nous ne pouvons pas les faire rentrer dans la catégorie de métier masculin ou féminin. Par exemple, Shana a évoqué le fait de vouloir travailler avec les dinosaures. Néanmoins, il a été impossible de savoir si le métier qu'elle voulait exercer était celui de paléontologue ou bien s'il y avait un rapport avec un dessin animé qu'elle pouvait visionner à la télévision.

De la même manière, Aliya a cité « crayon avec des feuilles ». Nous ne pouvons pas mettre de nom de métier sur ces mots puisque l'élève n'a pas été plus loin dans ses explications.

Ainsi, nous ne pouvons pas associer les termes de « crayon avec des feuilles » le fait de vouloir devenir artiste voire même dessinatrice.

Enfin, sur les treize filles présentes dans la classe, une élève n'a pas eu envie de dessiner le métier qu'elle voudrait exercer plus tard voire même de prononcer un mot.

Par conséquent, au regard des résultats fournis, nous pouvons dire que de manière générale les garçons choisissent des métiers stéréotypés contrairement aux filles où les résultats ne permettent pas de confirmer totalement le choix de métiers stéréotypés même si certaines d'entre elles évoquent des métiers en lien avec des services et de l'action sanitaire et sociale.

4.4. Jeu du memory et les scénettes : un métier inenvisageable et des changements peu notables

Avant de commencer les débats à proprement dit, les élèves avaient devant eux les différentes cartes du jeu du memory afin qu'ils puissent se familiariser avec les supports, les manipuler afin d'entrer plus facilement dans les débats.

De manière générale, lorsque les élèves manipulaient librement les différentes cartes, ils avaient tendance à faire une catégorisation et à mettre les éléments qui se ressemblaient ensemble : « *Le docteur et l'autre docteur* » (Ilyes.B), « *la cuisinière et le cuisinier* » (Mila), « *un réparateur et un autre réparateur* » (Inès), « *le pompier et l'autre pompier* » (Rose), « *une dame* » (Mathéo), « *moi aussi j'ai une dame* » (Asia), « *une voiture* » (Naim), « *des bus* » (Naim), « *des docteurs* » (Marley), « *le pompier* » (Issa), « *Deux coiffeuses* » (Rose), « *deux docteur* » (Ilyes.B), « *les deux conduisent le bus* » (Mila), « *Le boulangeux* » (Ines), « *les deux docteurs* » (Ilyes.A), « *des pompiers* » (Naim), « *les madames qui coiffent les cheveux* » (Melia), « *les monsieurs qui réparent les voitures* » (Naim).

Les élèves avaient tendance à prendre le métier comme critère et ne s'attachaient pas au fait qu'il y ait une fille ou un garçon sur les différentes images présentes. De plus, on note que parmi les réponses des élèves, plusieurs d'entre elles montrent bien que les enfants sont ancrés dans les stéréotypes. En effet, les cartes présentent à la fois le versant masculin et féminin du métier. Or, lorsque les élèves décrivent les cartes, on remarque que ceux-ci ont tendance à utiliser l'article défini « le » plutôt que « la » lorsque le métier est considéré comme genré masculin. A l'inverse, lorsqu'il s'agissait de métier genré féminin, ils utilisaient l'article défini « la » plutôt que « le ». Ce phénomène est notamment à mettre en lien avec le fait qu'il est difficile pour un enfant d'envisager une femme ou un homme d'exercer un métier contraire à son sexe.

Néanmoins, petit à petit, une fois que les duos étaient retrouvés, j'ai tenté d'interpeller les élèves sur le fait que les individus présent sur les images n'étaient pas les mêmes :

« *Est-ce que les deux docteurs sont pareils ?* » (Enseignante). Cette question a entraîné une catégorisation mettant d'un côté les hommes et d'un autre côté les femmes tout en les mettant au même niveau. En d'autres termes, les élèves catégorisaient à la fois les images selon les métiers en y ajoutant la catégorie liée au sexe : « *Là c'est une fille, c'est l'infirmière* » (Mila), « *Ca, c'est le docteur* » (Ilyes.B), « *Là on a le cuisinier, et là on a la cuisinière* » (Mila), « *Le boulangeux* » (Ines), « *La boulangère* » (Mila), « *la dame police et le monsieur police* » (Mila), « *Le monsieur qui répare la voiture* » (Ines), « *La dame qui répare la voiture* » (Ilyes.B), « *Un pompier* » (Rose), « *la maitresse et le maitre* » (Mila), « *le coiffeur et la coiffeuse* » (Ines), « *le monsieur de la caisse (...) la dame de la caisse* » (Shana), « *La dame elle coupe les cheveux (...) c'est la coiffeuse* » (Asia), « *la dame elle achète du pain* » (Mathéo), « *c'est un docteur* » (Nolwenn), « *une fille policier* » (Mathéo), « *un monsieur qui répare les roues* » (Mathéo), « *la dame elle fait de la soupe* » (Ilyes.A), « *on a deux pareil : un monsieur qui achète du pain et une dame qui achète du pain* » (Ismael), « *la cuisinière avec le monsieur de la cuisine* » (Mathéo), « *le monsieur fait la caisse* » (Anastasiya), « *le monsieur et la dame qui conduit le bus* » (Aicha), « *le coiffeur* » (Ismael), « *le monsieur du pain et la dame du pain* » (Issa).

On note que les élèves même s'ils perçoivent des similitudes entre deux images, on note que l'association d'un même terme pour un sexe différent n'est pas évidente. En effet, lorsque Mila décrit l'image devant elle, elle évoque le métier d'infirmière. A contrario, Ilyes.B lui ne parle pas d'infirmier mais de docteur. On voit bien à travers ces deux réponses que les élèves ont des idées préconçues sur certains métiers et qu'ils sont noyés dans les stéréotypes transmis par l'environnement, les médias et la télé.

Lorsque les élèves ont réalisé le classement des différents métiers, une question leur a été posée autour des possibilités pour une femme d'exercer un métier considéré comme typiquement masculin et à contrario pour les hommes. Les réponses des élèves ont été très vives et répondent aux stéréotypes :

« *Alors les enfants maintenant que nous avons trouvé les cartes qui allaient ensemble, est-ce que vous pensez qu'une fille peut-être policier ?, Réparer les voiture ?* » (Enseignante), « *Non, c'est que les garçon* » (Ines), « *Non parce qu'elle est pas un garçon* » (Nolwenn), « *Non* » (Mélia).

A travers ces réponses, on constate que les élèves ont bien du mal à envisager une femme ou un homme exercer un métier contraire à son sexe. En effet, une petite fille souligne le fait qu'une fille ne peut pas être policier puisque ce n'est pas un garçon. Cet argument souligne l'idée selon laquelle certains métiers ne peuvent être exercés par le sexe opposé puisque l'individu ne présente pas les critères escomptés. De la même manière, lorsqu'il s'agit d'imaginer une fille garagiste, la réaction est la même. Par conséquent, l'hypothèse soulevée est que les élèves n'arrivent pas à percevoir le fait qu'une femme ou un homme puissent exercer un même métier car ceux-ci ont des images mentales préconçues. Les modèles féminins et masculins auxquels sont confrontés les élèves ne présentant pas des critères transgénérés, il est alors difficile pour eux d'imaginer une femme exerçant un métier d'homme et vice versa : « *Non une fille ça répare pas les voitures. Elle peut pas* » (Mathéo), « *Bah Bah papa il conduit la voiture et il répare (...). Maman elle sait pas c'est trop dur, la voiture est lourde* » (Mathéo).

La réaction de cet élève montre bien ce qui est décrit ci-dessus. Les individus de sexe féminin sont alors perçus comme étant fragiles, ne possédant pas une certaine force physique contrairement aux hommes qui eux la présenteraient.

Une réaction similaire est repérée quand l'enseignant pose la question « qu'est ce que fait la fille sur la carte ? » « quel est son métier ? ». La réponse donnée par l'élève est conforme aux stéréotypes : « la fille elle nettoie le feu » (Nolwenn). En effet, on note que l'élève n'arrive pas à se détacher des clichés engendrés par la société et par l'environnement dans lequel les élèves évoluent. Ainsi, la fille pompière est associée à une femme de ménage puisque les élèves ont des images mentales bien définies au préalable et ne peuvent pas dépasser ces stéréotypes puisqu'ils n'ont pas de contre exemple qui pourraient les faire évoluer vers une autre manière de voir la femme présente sur l'image.

Même si les réponses des élèves tendent à montrer que ceux-ci sont très ancrés dans les stéréotypes, on constate la réaction d'une élève qui tend vers un détachement de ceux-ci : « *Non les filles elles ont le droit* » (Mila).

L'intervention de cette élève a été rendue possible grâce aux différentes cartes présentes sur la table. Ainsi, la réaction de la camarade a suscité chez les autres élèves des ripostes : « *C'est que les garçons* » (Ilyes.B), « *C'est que les filles* » (Aicha), « *C'est que les garçons et les filles* » (Rose), « *C'est que les filles et les garçons* » (Ilyes.B), « *on a les deux* » (Mila), « *c'est que les garçons* » (Nolwenn), « *C'est les filles et les garçons* » (Asia), « *c'est les deux* » (Ismael).

Dans un premier temps, nous pouvons voir que deux élèves répondent en utilisant l'argument du sexe auquel ils se sont identifiés. Ainsi, on peut supposer que ces élèves n'ont pas encore la possibilité de dépasser les stéréotypes puisqu'ils n'envisagent pas le sexe opposé exercer le même métier que le leur. Puis, on constate que la réaction initiale a eu un impact chez d'autres élèves puisque ceux-ci émettent la possibilité que les deux sexes peuvent exercer le même métier. Les élèves ne présentant que des modèles précis, il a été cependant difficile pour les camarades de partager son opinion : « *moi je connais des filles polices* » (Asia), « *Non* » (Shana), « *Non* » (Ilyes.B), « *Non* » (Nolwenn), « *Euh euh euh non* » (Mathéo).

Ainsi, on constate bien que les élèves ont besoin de plusieurs exemples afin de pouvoir partager l'opinion de la camarade en désaccord : « *Pour toi Mila, les filles ont le droit d'être policier elles aussi ?* » (Enseignante), « *Oui. Là y' la dame policier et la le monsieur police. Alors les filles elles ont le droit* » (Mila). « *y'a une dame et un monsieur police ici* » (Mathéo), « *oui je l'ai vu ici* » (Naim), « *Moi j'en connais pas mais j'en ... mais à la télé j'ai déjà vu que des filles qui étaient pompiers* » (Mila), « *les filles sont pompiers et les garçons aussi* » (Rose), « *moi j'en ai déjà vu chez mon papi* » (Asia), « *dehors y'en avait dehors hier* » (Isamel), « *Shana dis moi, à-t-on avis est-ce qu'une fille peut faire le métier de boulanger ?* » (Enseignante), « *Oui elle est là* » (Shana), « *oui elle est là* » (Issa) « *Et les garçons ?* » (Enseignante), « *Oui il est là* » (Les enfants).

Par conséquent, on note que dans un premier temps, les élèves même d'un jeune âge, associent déjà les métiers en fonction de certains traits : les métiers des hommes sont en lien avec la force alors que les filles, quant à elles, ont tendance à être mises en lien avec des tâches ménagères. Néanmoins, petit à petit, on note que les pensées peuvent évoluer à conditions que ceux-ci soient confrontés à des contre-exemples afin de pouvoir s'y conformer.

Une fois cette phase terminée, nous avons commencé un autre jeu. Des petites scénettes représentant plusieurs lieux étaient présents sur la table accompagnée de deux petites marottes (une fille et un garçon).



Le jeu des marottes : associer une figure avec son lieu de travail

Tout d'abord, les élèves manipulaient les images et les regardaient en verbalisant ce qu'ils voyaient :

« Oh il y a les policiers » (Shana), « les pompiers » (Aicha), « Y'a même les pompiers » (Rose), « un camion de pompier » (Mila), « une école ... La boulangerie » (Rose), « la coiffeur » (Ines), « le bus » (Mathéo), « la bibliothèque » (Nolwenn), « boulangerie » (Asia), « magasin » (Naim), « Un camion de pompier » (Rose et Mila), « les pompiers » (Mathéo, Aicha et Nolwenn), « les pompiers » (Naim)

A la fin de la phase précédente, nous notons un changement du point de vue des manières de penser quant aux possibilités d'une femme d'exercer un métier typiquement masculin. Néanmoins, on note que les élèves associent un lieu professionnel à un métier stéréotypés (ici la caserne est renvoyé au pompier). Par conséquent, on peut tout de même penser que cette réaction est due à problème de vocabulaire associé aux métiers féminins et masculins. En effet, l'utilisation du terme

« pompière » étant peu employée, les élèves ont eu du mal à imaginer qu'une fille puisse exercer ce métier. De même, les métiers tels que médecin et policier sont eux aussi associés à des métiers masculins : « *Des police s* » (Ines et Ilyes.B), « les policiers » (Asia), « *c'est un docteur* » (Nolwenn). Ainsi, les réponses apportées par les élèves sont justifiées puisque les élèves sont beaucoup influencés par les médias, les catalogues de jouets et les dessins animés, marqués par les stéréotypes.

Lors de la dernière phase de jeu, les élèves avaient tendance à demander la marotte associée à leur sexe afin de pouvoir jouer. Cette réaction va de paire avec celle relative aux métiers puisque chacun d'entre eux avaient tendance à mettre en avant la catégorie d'identification. De la même manière, nous pouvons mettre cette réaction en lien avec les lieux de fréquentations au sein de la classe. Les garçons ont tendance à rester beaucoup plus entre eux au coin garage et au coin construction contrairement aux filles qui passent beaucoup plus de temps au coin bibliothèque et au coin cuisine. Ainsi, cette réaction montre bien que la place de la femme et de l'homme n'est pas égale puisque même pour un jeu, les garçons comme les filles préfèrent jouer avec la marotte de leur propre sexe.

Association marotte-lieu de travail chez les filles

Noms des élèves	Le Garçon	La Fille
Mila	Boulangier	Policière
Shana	Pompier	Coiffeuse
Shaima	Cuisinier	Conductrice de bus
Ines	Hôpital	Garagiste
Aïcha	Policier	Maitresse
Rose	Garagiste	Boulangère
Asia	Coiffeur	Boulangère
Nolwenn	Maitre	Cuisinière
Anastasiya	Docteur	Maitresse
Mélia	Docteur	Docteur
Hassanatou	Pompier	Maitresse
Nesrine	Policier	Coiffeuse
Aliya	Conducteur de bus	Maitresse

■ Métier considéré comme masculin

■ Métier considéré comme féminin

Concernant la demande d'association des marottes à des lieux, la catégorie des filles, plus nombreuses lors de cet atelier, montre que le choix du métier pour une fille et pour un garçon reste très stéréotypé.

En effet, on constate que sur les treize filles, dix d'entre elles ont fait des choix stéréotypés. Elles associent la marotte garçon au lieu de la caserne ou encore de la police.

Concernant les métiers considérés comme féminins, seules deux filles parmi les treize ont associé le petit garçon à un métier considéré comme féminin (coiffeur, maitre). Le choix de la dernière fille (Ines – Hôpital), ne permet pas d'identifier le métier à proprement parler. L'élève n'ayant pas arrêté son choix sur un métier précis tel que docteur ou infirmier, nous ne pouvons pas prendre en compte son choix.

Ainsi, les résultats montrent alors que les stéréotypes associés aux métiers masculins restent ancrés pour les filles de cette classe.

De plus, lorsque l'on passe à la marotte représentant une petite fille, les résultats sont différents.

En effet, sur les treize filles, six d'entre elles considèrent que la petite fille peut exercer un métier féminin contre sept d'entre elles qui pensent que la petite fille peut exercer un métier masculin.

Ainsi, nous remarquons que le travail sur le choix des métiers stéréotypés a eu un impact beaucoup plus important chez la catégorie des filles lorsque la marotte était de sexe féminin tandis que lorsque la marotte était de sexe masculin, les résultats sont contraires puisque le choix des métiers est beaucoup plus stéréotypé.

Par conséquent, bien que les résultats ne soient pas très significatifs et que l'écart ne soit pas très important, on peut quand même supposer que la catégorie des filles a pu montrer à travers leurs choix, que les possibilités pour une femme d'exercer un métier d'homme est possible. Néanmoins, le constat reste fragile puisque les résultats ne sont pas très explicite (7 filles contre 6).

Association marotte-lieu de travail chez les garçons

Noms des élèves	Le Garçon	La Fille
Anatole	Caissier	Caissière
Ilyes.B	Maitre	Maitresse
Mathéo	Pompier	Conduire des bus
Ismael	Pompier	Coiffeuse
Naim	Pompier	Conductrice de bus
Issa	Maitre	Maitresse
Ilyes.A	Policier	Cuisinière
Isaac	Voitures	Ecole
Marley	Coiffeur	Pompier
Noa	Pompier	Coiffeuse
Salmane	Garagiste	Docteur

■ Métier considéré comme féminin

■ Métier considéré comme masculin

La catégorie des garçons quant à elle, montre des résultats quasiment similaires.

Même si les garçons étaient en sous effectif dans ce groupe par rapport aux filles, on peut remarquer que le choix des métiers a été totalement différent. En effet, comme on peut le constater sur le tableau ci dessus, deux garçons ont associé le même métier à la marotte fille et garçon. A titre d'exemples, on constate que deux élèves ont choisi des métiers considérés comme féminin pour les deux marottes de sexe féminin et masculin (Caissier, enseignant).

Par conséquent, ces choix permettent de montrer que le travail a permis le choix de métier beaucoup moins stéréotypé mais aussi l'inexistence de métiers masculins et féminins puisque les deux sexes sont associés aux mêmes métiers.

Ceci-dit, lorsque les garçons avaient la marotte fille, la plus part d'entre eux ont associé la fille à un métier typiquement féminin (7 garçons sur 11). Seuls quatre d'entre eux ont associé la marotte fille à des métiers typiquement masculins.

Au moment d'associer la marotte garçon à un métier, les résultats sont pratiquement les mêmes que ceux de la catégorie des filles. Six garçons ont associé la marotte masculine à un métier féminin et les cinq restants ont associé la marotte à un métier féminin.

Ainsi, l'hypothèse à formuler est la même que pour la catégorie des filles puisque de la même manière, on constate que lorsque la marotte est associée au sexe des élèves, les résultats permettent de montrer qu'il y a un changement au niveau des pensées chez les enfants.

En effet, au vu du choix des métiers pour la marotte garçon, la possibilité pour un garçon d'exercer un métier féminin est possible.

Aussi, on peut voir que ce travail collectif a permis de faire émerger le fait qu'un métier n'est pas exclusivement réservé aux hommes ou aux femmes : deux élèves ont associé la marotte fille et la marotte garçon au même métier.

4.5. Ce que j'aimerais exercer comme métier plus tard...

Lors de la première phase relative aux dessins, nous avons pu recueillir plusieurs données qui nous ont permis de mettre en évidence l'ancrage des élèves dans les stéréotypes.

En effet, nous avons pu constater que de manière générale, les garçons choisissaient des métiers stéréotypés contrairement aux filles où les résultats ne permettaient pas de confirmer totalement le choix de métiers stéréotypés même si certaines d'entre elles évoquaient des métiers en lien avec des services et de l'action sanitaire et sociale.

En comparant le choix des métiers avant et après le travail collectif nous avons pu constater que de manière générale, les élèves avaient changé de métier après le travail collectif.

En effet, sur les vingt quatre élèves, seuls huit d'entre eux ont choisi le même métier que celui initialement choisi.

Lors de la première phase nous pouvions constater que la catégorie des garçons présentait beaucoup plus de choix de métier masculins que féminins. Cette dernière phase présente également les mêmes résultats. Sur les onze garçons, six d'entre eux ont choisi des métiers considérés comme masculin. Quant aux autres restants, d'une part, un élève n'a pas voulu dessiner le métier qu'il aimerait exercer plus tard. D'autre part, le choix des métiers avant et après le travail collectif est resté le même et nous ne pouvions pas les faire entrer dans la catégorie masculin et féminin : faire des bonhommes de neiges, faire le Sénégal.

Ainsi, concernant la catégorie des garçons, en comparant les résultats avant et après le travail collectif, nous nous rendons compte que le travail n'a pas permis de les détacher des stéréotypes puisque le choix des métiers continue de répondre aux stéréotypes de genre.

Concernant la catégorie des filles, on peut constater que les résultats sont différents. En effet, dès la première phase nous avons pu déjà remarquer que cette catégorie proposait des choix de métiers qui ne permettaient pas de confirmer totalement le choix de métier

stéréotypés.

Les résultats post-débats ont montré que les filles choisissaient de manière générale soit des métiers qui ne pouvaient pas rentrer dans la catégorie masculin ou féminin, soit choisissaient des métiers typiquement en relation avec des traits féminins.

Pendant le travail collectif, une évolution a été constatée puisque les résultats post-débats montrent de réelles différences.

En effet, quasiment toutes les filles ont changé de métiers par rapport à leur premier choix. De plus, leurs choix de métiers se sont orientés vers des choix typiquement masculins.

Sur les treize filles, une élève n'a pas su quel métier elle voudrait exercer plus tard, neuf d'entre elles ont choisi des métiers masculins tandis que les trois dernières ont choisi des métiers féminins.

Ce changement du point de vue des métiers et surtout du point de vue de la catégorie montre bien que le travail collectif a eu un impact important sur leurs choix.

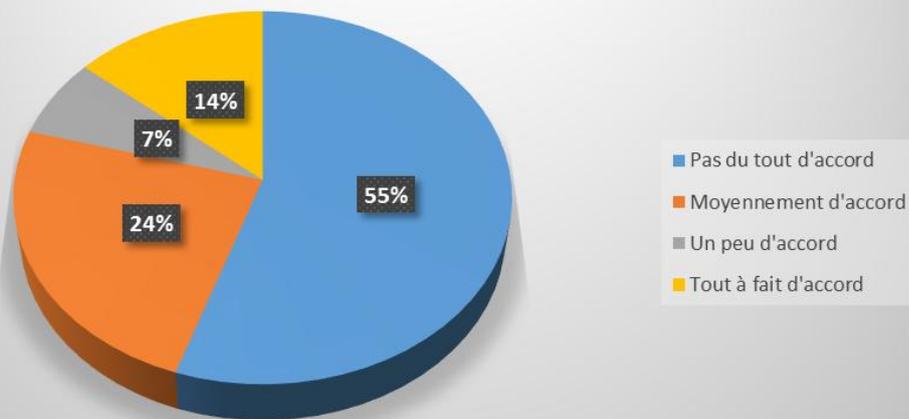
Par conséquent, en comparant la catégorie des filles et la catégorie des garçons, nous pouvons émettre l'idée selon laquelle les filles sont beaucoup moins ancrées dans les stéréotypes que les garçons.

Du point de vue de la catégorie des filles, la possibilité pour l'une d'entre elle d'exercer un métier masculin est possible contrairement aux garçons où les résultats ne permettent pas une telle constatation.

Bien au contraire, les résultats pour la catégorie des garçons montrent que la possibilité pour un homme d'exercer un métier de femme reste peu envisageable.

4.6. Les nouvelles représentations chez les CM2 : des échanges contre-stéréotypés qui semblent changer les manières de penser

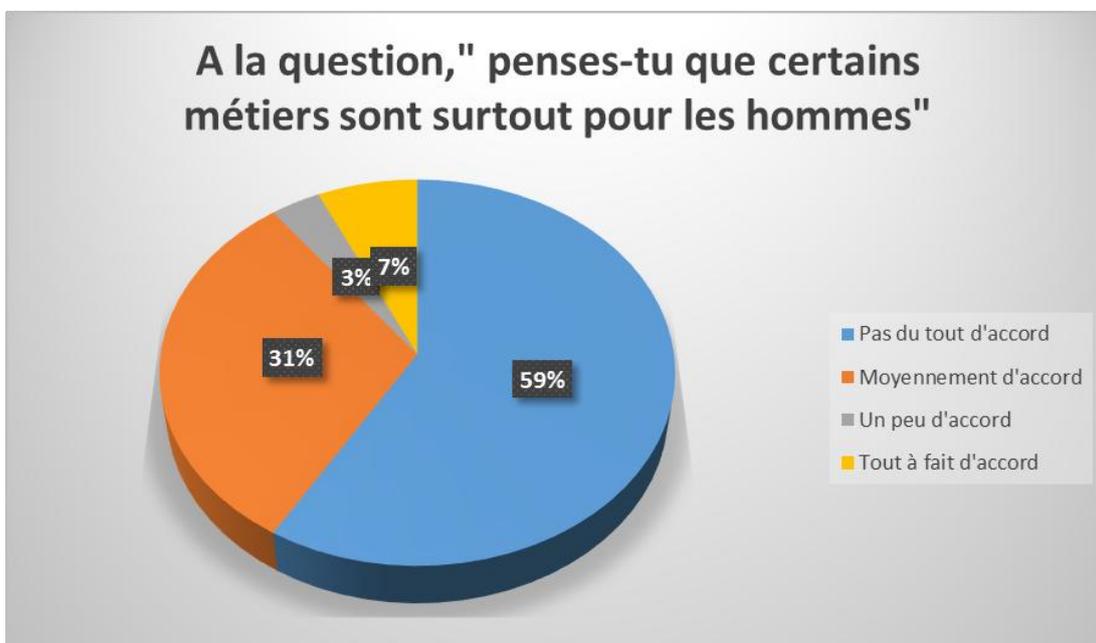
A la question, "penses-tu que certains métiers sont surtout pour les femmes"



Suite aux nombreux débats menés en groupe, le questionnaire a été de nouveau distribué avec pour l'introduction et la suppression d'une question dont l'explication se fera dans la partie discussion.

A la question relative à l'existence possible de métiers féminins, nous constatons que plus de la moitié de la classe soit 55% des élèves affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec cette idée. Aussi, 24% se disent moyennement d'accord, 14% tout à fait d'accord et 7% un peu d'accord. Précisément, seize élèves (dont onze filles et cinq garçons) se disent en total désaccord, contrario à quatre élèves (deux filles et deux garçons) se disant parfaitement d'accord.

A la question, " penses-tu que certains métiers sont surtout pour les hommes"



Lorsque cette question est renvoyée au sexe masculin, le nombre de désaccord augmente légèrement. En effet, 59% des élèves s'opposent totalement à cette affirmation contre 7% se disant tout à fait d'accord. De manière plus précise, dix-sept élèves (onze filles et six garçons) ont choisi la première affirmation contre deux élèves (deux garçons) qui ont choisi la dernière affirmation, à savoir « Tout à fait d'accord ».

Ainsi si le premier constat avait relevé une quantité mince d'élèves s'opposant totalement à un clivage des métiers entre femmes et hommes, les résultats aux questionnaires suite aux débats menés par groupe, ont montré une augmentation du nombre d'élèves allant à l'encontre des stéréotypes : de seize élèves jugeant l'existence de métiers pour femmes et dix sept jugeant l'existence de métiers masculins, nous sommes passés à huit et cinq élèves. Il semble donc que les échanges collectifs ont permis de dépasser certains stéréotypes.

D'un point de vue des métiers désirés, nous constatons que le choix de ceux-ci a très peu changé.



Une majorité des élèves souhaitent encore exercer dans le domaine médical et sportif. Sur vingt-neuf élèves, sept élèves (cinq filles et deux garçons) souhaitent devenir médecin. Leurs choix sont encore justifiés par le goût. Il est à noter que filles comme garçons ont justifié le choix de devenir médecin de la même manière, à savoir pour aider et sauver des vies. La majorité des garçons souhaite devenir footballeurs. Seuls trois élèves de sexe masculin ont exprimé le désir de devenir juge, architecte et journaliste sportif.

Les filles quant à elle, émettent des choix plus divers mais qui restent des choix stéréotypés. Peu d'entre elles ont choisi des métiers qualifiés, ceux-ci sont en lien avec l'esthétique, le soin et le domaine de l'enfance. À titre d'exemples, il a été cité : professeur des écoles, danseuse, soignante dans un zoo, dentiste, mannequin, styliste et infirmière.

De plus, si on constate que la moitié des élèves ont été résistants et considèrent l'existence d'une catégorisation des métiers entre les femmes et les hommes, lorsqu'il est demandé aux élèves si le métier futur désiré peut-être exercé par le sexe opposé, à 100% les élèves répondent favorablement.

Ainsi, les résultats montrent que les débats ont permis de faire changer les manières de penser. Peu d'élèves se disent tout à fait d'accord avec l'existence de métiers masculins et féminins. Nous sommes passés de huit élèves à quatre élèves affirmant qu'il existe des métiers masculins. Puis de neuf élèves à deux élèves soulignant le total accord avec l'existence de métiers féminins.

Ceci-dit les élèves persistent à choisir des métiers stéréotypés. Peu d'élèves de sexe masculin émettent le souhait de travailler dans le domaine social, esthétique et choisissent des métiers peu qualifiés. A l'instar, les filles font peu le choix de métiers qualifiés et ne désirent pas travailler dans le domaine sportif à condition que celui-ci soit renvoyé à l'esthétique.

Si quelques élèves persistent encore à avoir un point de vue stéréotypé des métiers, paradoxalement, tous et toutes affirment que leur futur métier pourrait être exercé par le camarade du sexe opposé.

4.7. Envisager des métiers contraires à son sexe en petite section

En comparant les dessins des élèves avant et après le travail collectif, on constate quelques changements du point de vue du choix des métiers.

De manière générale, nous pouvons dire que ce travail a pu faire évoluer les élèves dans leur manière de penser.

Néanmoins, même si certains ont changé de métier au cours du travail, ce n'est pas pour autant que les stéréotypes liés à ceux-ci ont cessé.

En effet, on notait déjà que les élèves de sexe masculin avaient tendance à choisir des métiers considérés comme masculin alors que les filles, elles, avaient davantage de facilités à se projeter dans un autre métier (féminin et masculin confondus).

Ce constat fait écho avec les résultats obtenus à la question relative aux possibilités pour une fille et un garçon d'exercer un métier contraire à leur sexe.

En effet, les garçons sont beaucoup plus ancrés dans les stéréotypes que les filles si on se tient aux résultats obtenus.

Même si lors des débats ceux-ci y prenaient part et avaient l'air d'avancer dans celui-ci, on peut noter qu'ils n'ont pas suffi à faire changer leurs idées puisqu'ils sont plus de la moitié à estimer que les filles ne peuvent pas exercer le métier choisi par eux-mêmes (en l'occurrence masculin), en insistant sur le fait qu'elles ne pouvaient pas l'exercer car ce n'était pas possible. De manière générale, les propos n'étaient pas expliqués puisque lorsque je leur demandais pourquoi, ceux-ci répétaient qu'elles ne pouvaient pas, voire même, ne répondaient pas.

A contrario, pour les élèves de sexe féminin, les résultats sont différents. En lien avec les résultats précédents, ceux-ci montrent que les filles ont été beaucoup moins affectées que les garçons et ont pu montrer qu'elles étaient moins ancrées dans les stéréotypes dans la mesure où toutes les filles ont estimé que les garçons pouvaient exercer le même métier qu'elles avaient choisi.

Cela montre bien que le travail sur les stéréotypes a eu plus d'impact chez les filles que chez les garçons.

5. Discussion

5.1. *Le retour sur les hypothèses*

Cette partie se décompose de deux temps : l'une est consacrée aux hypothèses de ce mémoire, l'autre aux limites de cette étude. D'une part nous allons valider ou non nos suppositions, d'autre part, cette discussion sera un outil de réflexion.

Tout d'abord, nous avons constaté que les élèves semblent avoir un regard plus égalitaire vis-à-vis des disciplines. Peu d'élèves admettent un clivage des matières lié au sexe, seuls le français et les mathématiques sont jugés importants. Cette manière de pensée est sans doute liée aux priorités mises en avant par l'éducation nationale. Comme l'affirme la circulaire (n° 2012-056 du 27-3-2012) : « L'école du socle commun est une école de l'exigence et de l'ambition pour que chaque élève prenne le chemin de sa réussite. Elle suppose des bases solides, acquises à l'école primaire, notamment en français et en mathématiques. La priorité donnée à la maîtrise de la langue française et des mathématiques ne doit pas conduire à négliger les autres domaines enseignés. ».

Aussi, les résultats constatés chez les élèves de CM2 ont permis de valider plusieurs hypothèses. Avant et après la phase de sensibilisation sur l'égalité femmes et hommes dans le domaine professionnel, les filles ont choisi en majorité des métiers dans le domaine du social, de l'éducation et de l'action sanitaire et sociale (professeurs des écoles, auxiliaire de puériculture, soignante dans un zoo ect...).

De même, nous pouvons valider la deuxième hypothèse selon laquelle les garçons désirent exercer des métiers dans le domaine de la compétition et de la force physique ainsi que des professions qualifiées. En effet, avant et après la phase de sensibilisation, nous notons que les élèves de sexe masculin émettent majoritairement le choix de travailler dans le domaine sportif. Le métier de footballeur a été fréquemment cité et les métiers de juge et aviateur ont été soulignés.

Ainsi, le choix de métier atypique reste peu fréquent. Nous pouvons donc affirmer que les élèves de CM2 choisissent des métiers stéréotypés, validant ainsi partiellement la troisième hypothèse. Ces choix sont sans doute liés à la volonté pour les garçons comme pour les filles de s'imposer par leurs différences.

Si les élèves en moyenne âgés de dix ans et demi ont une grande tendance à préférer choisir un métier allant dans le sens des stéréotypes de genre, nous avons pu constater que les premiers résultats illustrent l'hypothèse selon laquelle les élèves séparent les métiers et catégorisent ceux-ci en fonction du sexe. Le sexe féminin est associé à des métiers peu qualifiés en lien avec l'éducation, le soin, l'esthétisme et associé à des traits stéréotypés ainsi qu'aux tâches domestiques. Le sexe masculin quant à lui est renvoyé aux métiers qualifiés exigeant de la force physique et des performances. Au départ, seul deux « outsiders » apparaissent, affirmant l'existence d'aucun clivage.

A l'instar, les résultats de la classe de petite section valide partiellement cette hypothèse. De manière générale, les élèves choisissent des métiers stéréotypés. La majorité des élèves a souhaité exercer des métiers considérés comme étant masculins.

Cependant, si les choix des filles restent stéréotypés en lien avec le soin et les tâches domestiques, certaines ont émis des idées peu interprétables.

En relation aux hypothèses post sensibilisation, comme nous l'avons précisé, les élèves continuent, et ce malgré ces phases d'échanges collectifs, à choisir des métiers allant dans le sens des attentes de la société et des stéréotypes.

Ainsi, l'avant dernière hypothèse est partiellement validé pour les élèves de CM2. Malgré le refus de choix de métier contre-stéréotypé, leur vision semble plus égalitaire puisque le nombre d'élèves affirmant son désaccord quant à l'existence de métiers stéréotypés a augmenté. En effet, avant la mise en place des débats, 27% des élèves se disaient totalement à l'encontre à l'idée d'une existence de métiers féminins, de même 17% des élèves émettaient la même opinion quant à la présence de métiers propres au sexe masculin. Après les échanges autour des situations, 55% des élèves se disent totalement contre l'existence de métiers féminins et 59% des élèves se disent en total désaccord avec l'association d'un métier avec le sexe masculin.

Chez les élèves de petite section, une vision égalitaire est nettement plus visible que chez les élèves de CM2. En effet, suite au travail opéré, les élèves ont choisi des métiers beaucoup moins stéréotypés et admettent qu'il n'existe pas de métier masculin et féminin. Ceci dit, il apparaît que les élèves restent sensibles aux stéréotypes associés au

sexe masculin. Pour les élèves de sexe féminin, il est davantage envisageable d'exercer un métier masculin contrairement aux élèves de sexe masculin.

Par conséquent, en comparant les choix des filles et des garçons, nous pouvons émettre l'idée selon laquelle les filles sont beaucoup moins ancrées dans les stéréotypes que les garçons.

Ainsi, la dernière hypothèse ne peut être validée puisque les élèves de CM2 semblent avoir été moins sensibles que chez les élèves de petite section dans le choix des métiers. Néanmoins, il semble que le travail de sensibilisation a permis aux élèves de CM2 et de petite section d'affirmer qu'il n'existe pas de métier féminin et masculin.

Pour conclure, les débats mis en scène à travers des histoires ou des scénettes ont montré que les élèves quel que soient leur âge sont capables de flexibilité quant aux stéréotypes. En petite section, tout comme en CM2, les élèves sont aptes à affirmer que les femmes et les hommes peuvent exercer le même métier. Ceci dit, les choix de métiers restent stéréotypés et les garçons semblent plus rigides à la vision d'une égalité entre les femmes et les hommes. De plus, nous constatons que des résistances persistent en fonction de la connotation des métiers. Plus un métier est considéré comme stéréotypé, plus la capacité à envisager que le sexe opposé puisse l'exercer diminue. Par exemple, chez les élèves de CM2 nous avons constaté davantage de résistance lors du débat de Sophie voulant devenir maçonne que pour les débats centrés sur l'écrivain et l'aviateur. De même, pour les élèves de petite section, un frein a été constaté quant à une éventuelle égalité concernant les métiers de pompier et de policier.

5.2. Les limites de l'étude

Cette étude a démontré l'impact significatif des échanges pour lutter contre les stéréotypes.

Ceci dit, aux vues des débats et des résultats, nous aurions pu travailler sur le long terme tout au long de l'année et aborder les tâches domestiques. En effet, nous avons supposé que si les élèves associent les métiers relatifs au soin et à l'enfance au sexe féminin et les métiers qualifiés relatifs à la compétition et au physique au sexe masculin, c'est sans doute car l'explication se situe dans le rôle du père et de la mère dans la sphère privée.

Les stéréotypés de genre illustrent la place de la mère dans le domaine de la cuisine et du soin des enfants et la place du père dans le domaine du jeu et du bricolage. Il aurait été donc judicieux d'une part, de travailler ces représentations puis d'autre part d'aborder les représentations des métiers.

D'un point de vue méthodologique, la séquence menée avec les élèves de CM2 et les résultats ont permis une réflexion dans la construction de la séquence, la manière de procéder et la construction du questionnaire. En effet, les situations mettant en avant que des personnages de sexe féminin se dirigeant vers des métiers atypiques auraient pu être remplacées par quelques exemples de personnages de sexe masculin émettant des choix de métiers jugés prohibés. Notons que les stéréotypés liés au sexe masculin semblent plus ancrés que les représentations liées au sexe féminin : si on imagine et accepte qu'une fille ait des comportements jugés masculin, l'acceptation qu'un garçon ait des attitudes et des choix jugés féminins semble plus ardue. D'autre part, les métiers atypiques mis en avant ne sont pas connotés de la même façon : seul un métier fortement connoté masculin a été illustré.

De même, durant la première passation du questionnaire, il avait été questionné aux élèves l'existence possible de métiers féminins et masculins puis d'illustrer celles-ci par des exemples. Dès lors, il est apparu que même si certains élèves ont affirmé qu'ils étaient en désaccord avec l'idée d'une association métier-sexe, beaucoup d'entre eux en ont donné des exemples. Cette question relative aux exemples a donc été supprimée car elle entraînait sans doute une catégorisation et nourrissait les stéréotypes.

De plus, chez les élèves âgés en moyenne de dix ans et demi, l'usage de magnétophone et la présence du professeur lors des débats ont semblé avoir un impact. Plus précisément, si des élèves affirmaient à l'oral, l'inexistence d'une catégorisation, les réponses à l'écrit ont été plus nuancées passant souvent à un « moyennement d'accord ». Sans doute que le magnétophone aurait pu être caché et le professeur être un peu mis à l'écart physiquement afin de laisser un élève diriger le débat permettant ainsi davantage d'échanges.

De manière générale, nous étudie aurait pu être enrichie par l'ajout d'un élément celui du statut socio-professionnel des parents puisque pour beaucoup l'influence du métier des parents est importante.

Egalement, au regard des effectifs de chaque classe, nous ne pouvons affirmer que notre étude est objective puisque chacun des niveaux était composé majoritairement d'élèves de sexe féminin.

Afin que celle-ci soit plus pertinente il aurait été préférable d'avoir un échantillon de population homogène. Ainsi, cette expérience pourrait être à nouveau renouvelée en élargissant la population.

6. Conclusion

Pour conclure, les résultats montrent que les activités contre-stéréotypés ont un impact sur les manières de penser : les élèves arrivent à changer leur point de vue. Les mises en situations et les histoires semblent être efficaces puisque les élèves s'identifient aux personnages et aux émotions ressenties par ceux-ci. En effet, les situations atypiques mettent en jeu l'émotionnel : les personnages deviennent victimes des stéréotypes.

Ceci dit, les garçons semblent plus sensibles aux stéréotypes que les filles. Cette idée est plus perceptible chez les plus jeunes de sexe masculin. La difficulté à envisager que le sexe opposé puisse exercer le même métier est plus difficile que chez les élèves de sexe féminin. Cette difficulté est d'autant plus réelle qu'elle est justifiée par d'autres stéréotypes liés aux traits accordés au sexe. A titre d'exemple, les garçons sont associés à des domaines renvoyant à une « culture de lagon » car ils sont jugés comme possédant des traits tels que la force, le courage et compétiteurs. De même, les filles sont associées à des secteurs sous qualifiés car elles sont jugées comme ayant des traits tels que la douceur, l'empathie et le maternage.

De plus, lors des choix des métiers de la part des élèves tant de petite section que de CM2, on constate que ceux-ci choisissent de manière générale des métiers stéréotypés. Bien que la mise en place de débats a permis aux élèves de questionner leurs idées, ceux-ci n'ont pas été assez efficaces puisque les choix de métiers ont continué à être stéréotypés à l'issue de ce travail. Très vite la question du pourquoi s'est posée : Pourquoi les filles persistent-elles à se diriger vers des voies dans le domaine du social et de l'éducation et les garçons vers des métiers qualifiés incluant la force physique

alors que la majorité des élèves affirment que les filles et les garçons peuvent exercer le même métier ?

Ainsi, une réflexion a été menée. Il aurait été sans doute possible de mener une expérimentation sous forme d'entonnoir où les élèves auraient été approchés par des activités en lien avec leurs propres vécus. A titre d'exemples, un travail mêlant des échanges sur les couleurs (le bleu attribué aux garçons et le rose attribué aux filles), les jeux dans la cour de récréation voire même dans la classe, les tâches domestiques, pour enfin, aborder les stéréotypes liés aux métiers.

En effet, d'un point de vue méthodologique, l'orientation et l'idée de métier sont des notions assez éloignées chez les élèves. Les élèves âgés entre trois ans et dix ans et demi ont eu peu de difficultés à répondre à cette question mais pour certains il a été difficile de trouver une réponse à cette question.

De plus, si les élèves ont émis des choix de métiers stéréotypés avant et après la phase de sensibilisation, les premiers résultats illustrant un clivage des métiers ont montré que les élèves de CM2 justifiaient cette catégorisation des métiers en renvoyant aux tâches domestiques.

Ainsi, pour aborder les représentations des métiers, il aurait été judicieux de faire participer les élèves notamment par le biais de jeu de rôles mêlant à la fois les tâches domestiques et les métiers. Ceci aurait été intéressant puisqu'il aurait permis de discuter avec les élèves sur la place de l'homme et de la femme notamment dans la sphère privé. A l'issue de cette démarche, nous aurions pu envisager de faire intervenir les parents afin qu'ils puissent faire part de leur idées et qu'ils participent aux débats. En proposant des échanges entre camarades de classe et parents, l'objectif est que les élèves puissent voir que certaines de leurs idées sont préconçues.

Afin de rendre le travail beaucoup plus concret et parlant pour les élèves, une rencontre avec des personnes exerçant des métiers atypiques aurait été intéressante. En effet, les élèves auraient eu l'occasion de leur poser des questions sur l'exercice du métier au quotidien voire même de la place de ceux-ci au sein de leur emploi. Cette sensibilisation au travers d'expériences réellement vécues aurait sans doute permis aux élèves

d'accroître non seulement une identification mais aussi leurs empathies face aux difficultés rencontrées par ces personnes exerçant des métiers atypiques.

D'autres méthodes auraient pu être envisagées pour effectuer ce travail. En effet, un travail autour des jeux de classe voire dans la cour aurait pu être effectué. Nous aurions pu répertorier tous les types de jeux dans la cour et dans la classe. Par la suite, chacun des élèves aurait une colonne dans laquelle il signifierait par une croix leur fréquentation ou non des jeux. Delà, ceux-ci auraient été amenés à réfléchir sur la fréquentation des jeux afin de faire émerger une notion de mixité par un projet mis en place par les élèves pour faciliter la mise en place de celle-ci. D'ailleurs, ce premier travail aurait permis de saisir une partie de l'école pour permettre un projet d'école autour des notions d'égalité et de mixité.

Aussi, du fait de l'âge des élèves de petite section, une entrée par les albums aurait aussi été possible. Les élèves se seraient alors identifiés aux personnages et cela aurait peut-être permis notamment aux garçons d'être moins rigides aux stéréotypes.

Enfin, notre recherche et les résultats obtenus ont peut-être pu être biaisés notamment par l'effectif du groupe classe. Que ce soit dans la classe de petite section ou de CM2, l'échantillon prédominant est essentiellement de sexe féminin. Cet élément est important puisque nous nous rendons compte que les filles ont été beaucoup plus flexibles que les garçons. Ainsi, l'étude menée sur un échantillon plus important en incluant une homogénéité au sein de l'échantillon aurait été peut-être plus judicieux afin de recueillir des résultats plus intéressants.

Enfin, de manière générale, les élèves ont tendance à se conformer aux idées de l'enseignant. En effet, lors des débats, notamment en CM2, nous avons remarqué que les élèves avaient envie de donner « les bonnes réponses » afin de satisfaire l'enseignant. Néanmoins, ce conformisme à l'oral ne s'est pas forcément ressenti à l'écrit puisque les réponses n'étaient pas forcément identiques. Ce constat montre bien que la personne qui mène les débats ou qui intervient devant les élèves est important puisque plus la personne est proche et plus ils pourraient se sentir jugés. A contrario, si une autre personne de l'extérieur telle qu'un chercheur serait intervenu, l'impact chez les élèves aurait pu être différent et les réponses auraient alors peut-être été plus spontanées.

Pour finir, une nouvelle recherche pourrait être envisagée en élargissant la population et ayant un échantillon plus homogène. De même, cette étude aurait pu incorporer les stéréotypés liés au clivage des jeux et des tâches domestiques avant même d'aborder les représentations des métiers. La méthodologie aurait pu être affinée par l'ajout aux débats, de jeux de rôles et d'interventions extérieures ainsi que la prise en compte du facteur socioprofessionnel des parents afin de donner du sens aux choix des métiers émis par les élèves.

Bibliographie :

- Benedetto, P. (2007). *Méthodologie pour psychologues*. De Boeck, 13-33.
- Bigler R, Hayes A.R, Hamilton V. (2013). Le rôle de l'école dans la différenciation précoce des garçons et des filles. En ligne <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/2486/le-role-de-lecole-dans-la-differenciation-precoce-des-garcons-et-des-filles.pdf>, consulté le 10 Mars 2014.
- Bonnot, V., & Croizet, JC. (2011). "Stereotype threat and stereotype endorsement: their joint influence on women's math performance" in revue internationale de psychologie sociale, tome 24, 120.
- Bosse N., Guégnard C. (2007). « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », in Travail, genre et sociétés, (N° 18), 27-46
- De Ketele JM. & Roegiers X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Supérieur, 25-26.
- Delisle, M. (2008). *Etude longitudinale de la représentation numérique des femmes dans les programmes de sciences et génie à l'Université et ses effets sur la menace du stéréotype et sur la motivation*. (Thèse, Université Laval du Québec). Repérée à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/these_Marie_Noelle_DELISLE_depot_final.pdf
- Desert, Croizet, J.C., Leyens J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. In: L'année psychologique, 102(3), 555-576
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 207-218.
- DESWARTE Elisabeth. (2005). *Généralités sur la notion d'influence. Dans psychologie sociale*. [En ligne]. http://www.psychologiesociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=85 (Page consultée le 25 avril 2015)

- Doraï M.K. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype?. In: *Enfance*. 41(3-4), 45-54
- Dutrévis, M. & Tockzek, M. (2007). « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 379-400.
- Mieyaa, Y. & Rouyer, V. « Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir).
- Morin-Messabel, C. & Salle, M. (2013). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.
- Labédié, G. & Amossé, G. (2007). *Constructivisme ou socio-constructivisme*. En ligne https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCI QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ph-ludwigsburg.de%2Fhtml%2F2b-frnz-s-01%2Fovermann%2Fbaf5%2Fconstructivismeetsocioconstructivisme.doc&ei=6IUUVaPcI4bLaJzrgpgJ&usg=AFQjCNEhovfNoIYhyqDJUq_7_ISOSEYodw&bvm=bv.90790515,d.d2s, consulté le 15 Avril 2015.
- Larroze-Marracq, H. (1996). *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky*. En ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_construction_des_connaissances_de_Piaget_A_Vygotsky_1996.pdf, consulté le 15 Avril 2015.
- Legal, J.-P., Delouée, S. (2008). *Stéréotype, préjugés et discrimination*. Les Topos, Dunod, 11-13, 26.
- Vouillot, F. (2003). Division sexuée de l'orientation : quelle réflexion aujourd'hui ?. *La plume de Créteil*, n°2, p25-27.

Webographie

http://orientation.ac-clermont.fr/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=200

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identit%C3%A9_sexuelle/186025

http://femmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2014/03/Egalite_Femmes_Hommes_2014.pdf

<http://www.psychologue.fr/ressources-psy/freud-piaget-wallon.pdf>

http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?NOTION_ID=239

http://www.lexpress.fr/education/salaires-carrieres-les-femmes-discriminees-au-sein-de-l-education-nationale_1291943.html

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/jean-piaget/>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/henri-wallon/>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/lev-semenovitch-vygotski/>

Annexes

Séries du baccalauréat général et technologique préparées par les élèves de terminale à la rentrée

Rentrée 2012
(avec Mayotte)

	Filles		Garçons	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Séries générales	183 379	71,9	143 618	68,8
Littéraire	43 416	17,0	11 407	5,5
Sciences économiques et sociales	64 102	25,1	41 478	19,9
Scientifique	75 861	29,7	90 733	43,5
Séries technologiques	71 647	28,1	65 009	31,2
Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (1)	1 732	0,7	25 237	12,1
Sciences et technologie du design et des arts appliqués (2)	2 078	0,8	691	0,3
Sciences et technologies de laboratoire	4 078	1,6	3 136	1,5
Sciences et technologies de la gestion	38 936	15,3	32 439	15,5
Sciences et technologies de la santé et du social (3)	23 379	9,2	2 072	1,0
Autres bacs techno (hôtellerie, musique et danse, ...)	1 444	0,6	1 434	0,7

Fiche de préparation de la séquence

- **Niveau** : CM2
 - **Matériel** : micro
 - **Durée** : 15 minutes
 - **Effectif** : 29 groupes de 10 élèves
 - **Objectif général**: Sensibiliser les élèves au fait que tous les métiers sont accessibles aux filles et aux garçons et que le choix d'un métier doit dépendre de leurs champs d'intérêt et de leurs aptitudes plutôt que des stéréotypes sexuels.
-
- **Déroulement** : Chaque groupe vient tour à tour pour débattre. 3 groupes de 10.

- **Séance 1 : Sophie veut devenir maçon...ne**

- Première question : « J'ai lu vos réponses au questionnaire, beaucoup m'ont dit qu'il existait des métiers féminins et masculins, vous allez me dire tour à tour ce que vous en pensez et pourquoi »
- Lecture de l'histoire de Sophie :

« Sophie et Pierre font route ensemble vers l'école. Ils ont toujours beaucoup de plaisir à se retrouver ainsi chaque jour d'école car ils peuvent discuter agréablement ensemble et se confier mille petits secrets. Ce jour-là Sophie explique à Pierre qu'elle aimerait bien exercer le métier de maçon plus tard. Pierre réagit brusquement en s'écriant : « Quoi ! Une fille maçon ! Mais ça n'existe même pas le nom maçon au féminin. » En arrivant à l'école, les deux enfants demandent à consulter un dictionnaire et cherchent le mot maçon. Ils ne trouvent aucun mot

pour qualifier le métier lorsque c'est une femme qui l'exerce. « Tu vois bien que j'ai raison, dit Pierre à Sophie, des femmes qui font le métier de maçon, ça n'existe pas ! » Sophie est déçue. Elle a vu son père construire un magnifique abri de jardin et cela lui avait donné envie d'apprendre, elle aussi, ce métier. « Pourquoi est-ce que les femmes ne sauraient-elles aussi construire des maisons ? », se dit-elle. Elle veut en avoir le cœur net et demande au maître d'école de l'aider à chercher sur Internet, si maçon n'admet vraiment pas de féminin. » Le maître lui explique comment s'y prendre pour chercher et Sophie va passer toute sa récréation à chercher. Elle finit par trouver un répertoire de métier où le terme maçonnes est parfaitement utilisé. Elle se dépêche de le dire à son ami Pierre qui en est tout interloqué.

« Je serai donc maçonnes » lui dit-elle avec fierté. »

- | |
|--|
| 1. Quelle est votre opinion sur le choix de Sophie ? |
| 2. Peuvent-elles être aussi compétentes qu'un homme ? |
| 3. Est-ce qu'un homme ou une femme peut pratiquer tous les métiers ? |

- **Séance 2 : L'histoire d'Aurore Dupin**

Lors de la deuxième séance, il sera raconté l'histoire d'Aurore Dupin (alias George Sand) en la situant dans le contexte social de son époque. Cette histoire sera interrompue au cours de la narration afin de faire réfléchir les élèves sur la manière dont le personnage principal parviendra à devenir écrivaine, profession réservée aux hommes. Tour à tour les élèves vont tenter d'imaginer la suite de l'histoire d'Aurore Dupin.

Lecture :

« Née en France en 1804, Aurore Dupin étudie à la maison, ce qui était mal vu à l'époque puisque l'on considérait que les femmes, devaient se consacrer entièrement à leur mari et à leurs enfants.

Aurore se marie à 18 ans et elle aime écrire. À 27 ans, Aurore se sépare de son mari. Elle se dirige alors vers Paris et décide finalement d'écrire pour subvenir à ses besoins. Toutefois, à cette époque, seuls les hommes peuvent gagner leur vie en écrivant. »

Interruption de la lecture :

Question : « A votre avis quelle solution va trouver Aurore Dupin pour exercer sa passion ? »

Chaque élève présentera le dénouement qu'il/elle a imaginé. A la fin de l'activité, il leur sera raconté comment Aurore Dupin a réussi à devenir écrivaine. On leur demandera leur avis au sujet de cette histoire et il sera précisé que de nos jours tous les métiers sont accessibles, peu importe le sexe. Seuls les aptitudes et l'intérêt comptent dans le choix d'un métier.

« Aurore utilise un nom masculin, George Sand, pour signer ses livres, car elle sait que cela lui permettra de se faire connaître et lui assurera la renommée et le succès alors interdits aux femmes. George Sand travaille fort et publie beaucoup. Elle a énormément de rigueur, de volonté et de discipline. Écrivaine douée, quoique controversée, elle voit tout de même son talent reconnu. Bien que George Sand soit critiquée par la société pour ses succès littéraires et ses comportements peu conventionnels, cela ne l'empêche pas de critiquer elle aussi cette société qu'elle trouve fort injuste, particulièrement envers les femmes. Aujourd'hui, les femmes ont les mêmes droits que les hommes, même si leur application n'est pas encore parfaite. Elles peuvent étudier et travailler pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs enfants, tout comme elles ont le droit le choisir des métiers traditionnellement réservés aux hommes. »

Questions : « Les élèves répondent tour à tour »

- 1- « Que penses-tu de l'histoire d'Aurore Dupin ? Trouves-tu qu'elle a eu raison de faire cela ? »
- 2- « Penses-tu qu'un homme comme une femme peut devenir écrivain ? Pourquoi ? »

- **Séance 3 : La vie de Léo B.**

«Pilote d'essai, Léo B. devait présenter le lendemain, le *Caudron « Rafale »*, monomoteur muni d'un moteur de 140 chevaux, devant une commission japonaise. Dans sa conscience professionnelle,

Léo avait voulu essayer cet avion une dernière fois pour l'avoir parfaitement en main en vue de la démonstration. Peu de temps avant cet accident fatal, Léo avait eu une conversation étonnante avec un ami. Il lui confiait : « Je sais que j'y passerai comme les autres... Il n'y aura pas d'exception pour Léo B. » Il n'y en avait pas eu en effet. Après cette conversation Léo repensa à sa carrière. En 1930, à vingt-deux ans Léo ne sait toujours pas quel métier exercé. C'est alors qu'un grand ami de son frère Noël se tue en avion. C'est un drame ; mais c'est aussi pour Léo une révélation : sa passion, c'est l'aviation. Léo adore les compétitions mais cela inquiète ses amis. Ils essaient de lui faire prendre conscience des risques insensés qui sont pris. Léo meurt à 26 ans. Léo va devenir célèbre car c'est une personne qui aura marqué son époque dans cette période où l'aviation connaît des progrès.

Léo, en fait, ce n'était pas son véritable prénom. Léo était un mot construit à partir des quatre lettres du prénom de son père, Léon et de son frère, Noël. Léo a conservé ce pseudonyme toute sa vie. »

Son vrai prénom était H....., sauriez-vous le deviner ? »



La quatrième séance sera consacrée à l’histoire de Léo B. Il s’agit de l’histoire d’Hélène Boucher, aviatrice, âgée de 26 et décédée en 1934 d’un accident de voiture. L’histoire est racontée de telle manière qu’on ne peut deviner si c’est l’histoire d’une femme ou d’un homme et resituée dans le contexte de son époque par les progrès techniques dans l’aviation.

Il sera demandé aux élèves de deviner son vrai prénom qui commence par un H. Les résultats seront recueillis. Si les élèves se centrent sur des prénoms masculins, il sera demandé « et si c’était une femme comment pourrait-elle s’appeler ? ». Un débat se fera autour de questions posées :

1. Quelle est votre opinion sur le choix d’Hélène Boucher?
2. Selon vous, est-ce qu’il y a beaucoup de femmes aviatrices ?
3. Peuvent-elles être aussi compétentes qu’un homme ?
4. Est-ce qu’un homme ou une femme peut pratiquer tous les métiers ?

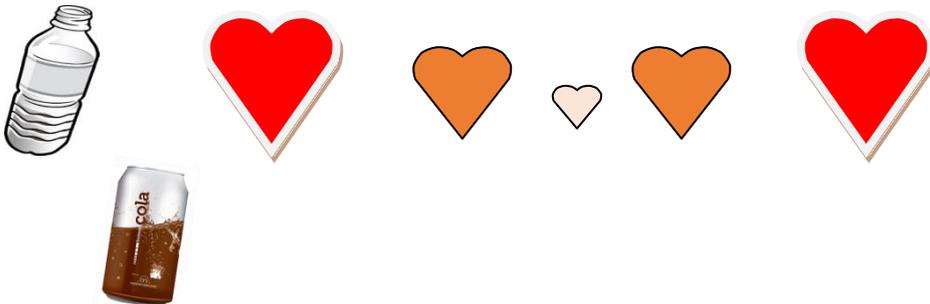
Résumé procédure

1 - Connaissance et adhésion aux stéréotypes : questionnaire sur les goûts (Maths et français, arts visuels et EPS). Connaissance (Q3, Q9, Q10, Q12, Q18, Q20) et Adhésion (Q5, Q7, Q17, Q19)

Questionnaire sur les goûts

Voici quelques questions sur ce que tu préfères... **Entoure ou écris, lorsque c'est indiqué, la réponse que tu choisis pour chaque question.** Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1) *Tu vas à un goûter d'anniversaire et tu as le choix entre de l'eau et du soda. Lequel choisis-tu ?*



2) *Ta famille te propose de choisir la sortie pour dimanche prochain. Tu peux aller au cinéma ou au musée. Où choisis-tu d'aller ?*

AU MUSEE



AU CINEMA



3) *Classe, selon toi, les matières étudiées en classe de la plus importante à la moins importante pour réussir à l'école, parmi les quatre suivantes : mathématiques ; français ; arts visuels et eps ? si tu penses que plusieurs matières sont de même importance, écris-les sur la même ligne.*

Matière 1 : _____

Matière 2 : _____

Matière 3 : _____

Matière 4 : _____

4) *On te propose une activité le mercredi. Tu peux faire du football ou du dessin, que choisis-tu ?*



Dessin



Aucun



Football

5) *Selon toi, en mathématiques :*

Les garçons
sont meilleurs
que les filles



les garçons et les
filles sont aussi bons



les filles sont
meilleures que
les garçons



6) *Lorsque tu découvres le menu de la cantine, aimes-tu quand il y a du poisson ?*



Non, je n'aime pas
du tout



Non, j'aime
moyennement



Oui, j'aime
un peu



Oui, j'aime
beaucoup

7) *Est-ce que tu aimes les mathématiques ?*



Non, je n'aime pas
du tout



Non, j'aime
moyennement



Oui, j'aime
un peu



Oui, j'aime
beaucoup

8) *Quand tu es chez toi, tu préfères lire ou regarder la télévision ?*

LIRE

REGARDER LA TELEVISION

9) Selon toi, les garçons pensent qu'en mathématiques :

Les garçons
sont meilleurs
que les filles



les garçons et les
filles sont aussi bons



les filles sont
meilleures que
les garçons



10) Selon toi, les filles pensent qu'en mathématiques :

Les garçons
sont meilleurs
que les filles



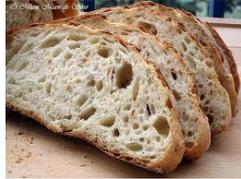
les garçons et les
filles sont aussi bons



les filles sont
meilleures que
les garçons



11) *Le matin, au petit déjeuner, tu préfères manger des céréales, des tartines de pain ou des fruits ?*



12) *Selon toi tes parents pensent qu'en mathématiques :*

Les garçons
sont meilleurs
que les filles



les garçons et les
filles sont aussi bons



les filles sont
meilleures que
les garçons



13) *Est-ce que tu aimes manger des légumes ?*



Non, je n'aime pas
du tout



Non, j'aime
moyennement



Oui, j'aime
un peu



Oui, j'aime
beaucoup

14) Pendant tes vacances d'été, tu aimerais aller à la montagne ou à la mer ?

MONTAGNE



MER



15) Quel métier voudrais-tu faire ?

16) Pourquoi ?

17) Penses-tu que certains métiers sont surtout pour les femmes ?

Pas du tout d'accord moyennement d'accord un peu d'accord tout à fait d'accord

18) Donne deux exemples de métiers pour femmes.

19) Penses-tu que certains métiers sont surtout pour les hommes ?

Pas du tout d'accord moyennement d'accord un peu d'accord tout à fait d'accord

20) Donne deux exemples de métiers pour hommes.

Es-tu une fille ou un garçon ? _____

Quel est ton âge ? _____

As-tu un ou des frères ? Oui Non

Si oui combien ? _____

As-tu une ou des sœurs ? Oui

Si oui combien ? _____

Statistiques pré-débats CM2

Classe composée de 29 élèves. 19 filles et 10 garçons.

Partie connaissance :

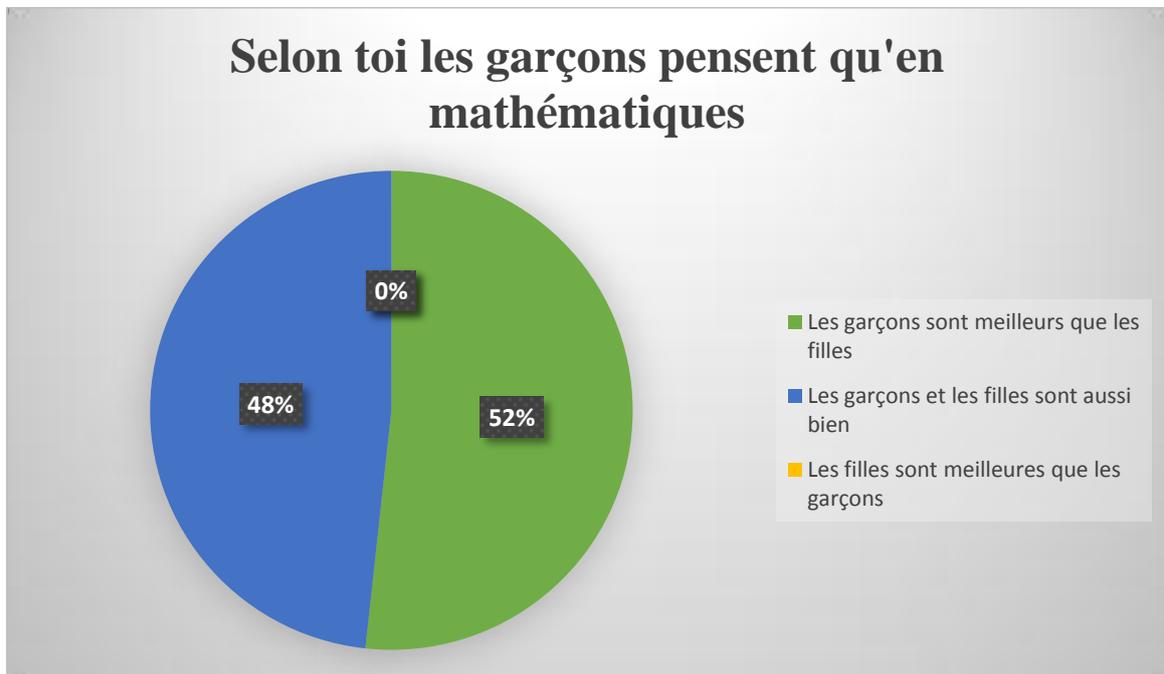
- **A la question, « Classe selon toi, les matières étudiées en classe de la plus importante à la moins importante pour réussir à l'école, parmi les quatre suivantes : mathématiques, français, arts visuels et EPS »**

- 8 élèves (6 filles ; 2 garçons) ont classé les mathématiques comme la matière la plus importante.
- 21 élèves (13 filles ; 8 garçons) ont classé le français comme la matière la plus importante.
- 2 élèves (1 fille ; 1 garçon) ont classé les arts visuels comme la deuxième matière la plus importante.
- 1 élève (1 garçon) à quant à lui a classé l'EPS comme la deuxième matière la plus importante.
- 8 élèves (5 filles ; 3 garçons) ont classé l'EPS comme la matière la moins importante.
- 18 élèves (13 filles ; 5 garçons) ont placé les Arts visuels comme la matière la moins importante.
- 1 élève (1 garçon) a classé les mathématiques comme la matière la moins importante.
- 2 élèves (1 fille ; 1 garçon) ont classé le français comme la matière la moins importante.

- **A la question, « Selon toi, les garçons pensent qu'en mathématiques » :**

- 1. Les garçons sont meilleurs que les filles.
 - 2. Les garçons et les filles sont aussi bons.
 - 3. Les filles sont meilleures que les garçons.
-
- 15 élèves (12 filles ; 3 garçons) ont choisi l'affirmation « les garçons sont meilleurs que les filles.

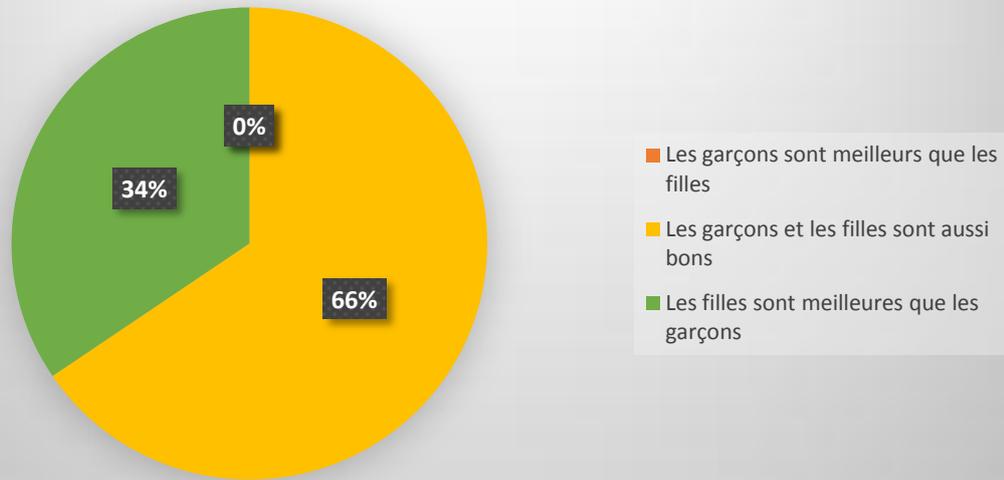
- 14 élèves (7 filles ; 7 garçons) ont choisi l'affirmation « les garçons et les filles sont aussi bons.



- **A la question, « Selon toi, les filles pensent qu'en mathématiques » :**

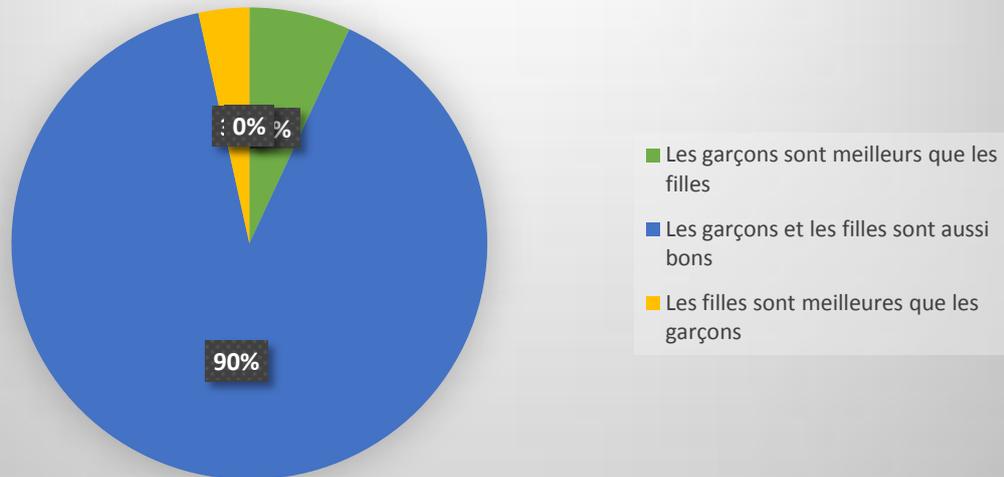
- 1. Les garçons sont meilleurs que les filles.
 - 2. Les garçons et les filles sont aussi bons.
 - 3. Les filles sont meilleures que les garçons.
- 19 élèves (12 filles ; 7 garçons) ont choisi l'affirmation les garçons et les filles sont aussi bons.
 - 10 élèves (7 filles ; 3 garçons) ont choisi l'affirmation les filles sont meilleures que les garçons.

Selon toi, les filles pensent qu'en mathématiques:



- **A la question, « Selon toi tes parents pensent qu'en mathématiques » :**
 - 1. Les garçons sont meilleurs que les filles.
 - 2. Les garçons et les filles sont aussi bons.
 - 3. Les filles sont meilleures que les garçons.
 - 26 élèves (18 filles ; 8 garçons) ont choisi l'affirmation les garçons et les filles sont aussi bons.
 - 2 élèves (2 garçons) ont choisi l'affirmation les garçons sont meilleurs que les filles.
 - 1 élève (1 fille) a choisi l'affirmation les filles sont meilleures que les garçons.

Selon toi, tes parents pensent qu'en mathématiques:



- **A la question, « Selon toi, en mathématique » :**

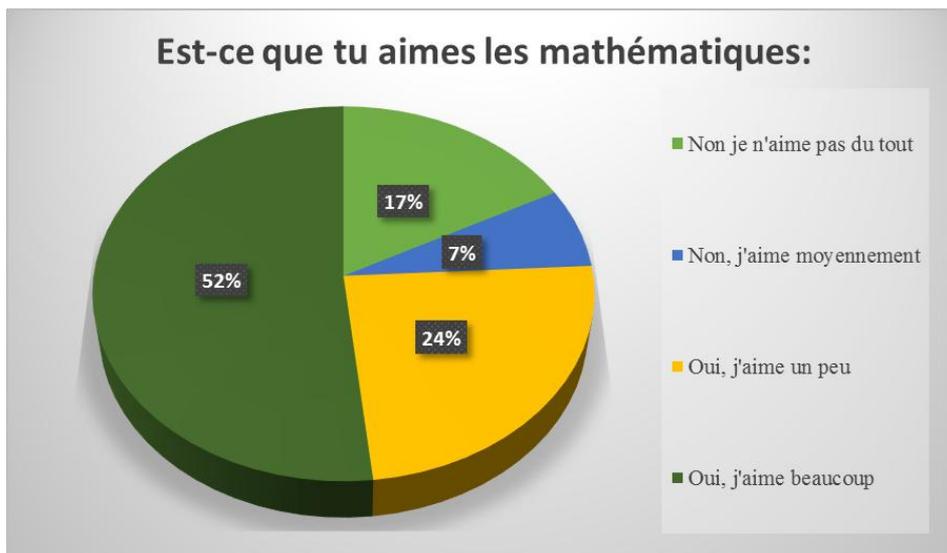
- 1. Les garçons sont meilleurs que les filles.
- 2. Les garçons et les filles sont aussi bons.
- 3. Les filles sont meilleures que les garçons.

- 29 élèves (19 filles ; 10 garçons) ont choisi l'affirmation les garçons et les filles sont aussi bons.

- **A la question, « Est-ce que tu aimes les mathématiques » :**

- 1. Non je n'aime pas du tout.
- 2. Non, j'aime moyennement.
- 3. Oui, j'aime un peu.
- 4. Oui, j'aime beaucoup.

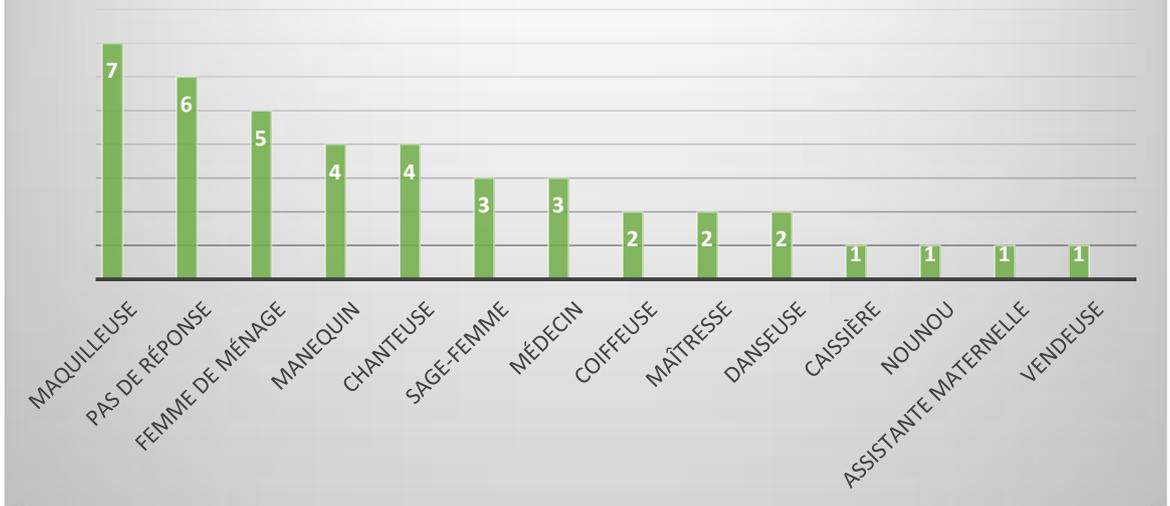
- 15 élèves (8 filles ; 7 garçons) ont choisi l'affirmation oui, j'aime beaucoup.
- 7 élèves (7 filles) ont choisi l'affirmation oui, j'aime un peu.
- 2 élèves (1 fille ; 1 garçon) ont choisi l'affirmation non, j'aime moyennement.
- 5 élèves (3 filles ; 2 garçons) ont choisi l'affirmation non, je n'aime pas du tout.



- **A la question « Donne deux exemples de métiers pour femmes » :**

- Maquilleuse a été citée 7 fois. (5 filles ; 2 garçons)
- Il n'y a pas eu de réponse 6 fois. (4 filles ; 2 garçons)
- Femme de ménage a été citée 5 fois. (2 filles ; 3 garçons)
- Mannequin (3 filles ; 1 garçons) et chanteuse (2 filles ; 2 garçons) ont été cités 4 fois.
- Sage-femme (2 filles ; 1 garçons) et médecin (1 filles ; 2 garçons) ont été cités 3 fois.
- Coiffeuse (2 garçons), maitresse (2 filles) et danseuse (1fille ; 1 garçons) ont été cités 2 fois.
- Caissière (1 fille), nounou (1 fille), assistante maternelle (1 fille) et vendeuse (1 fille) ont été cités 1 fois.

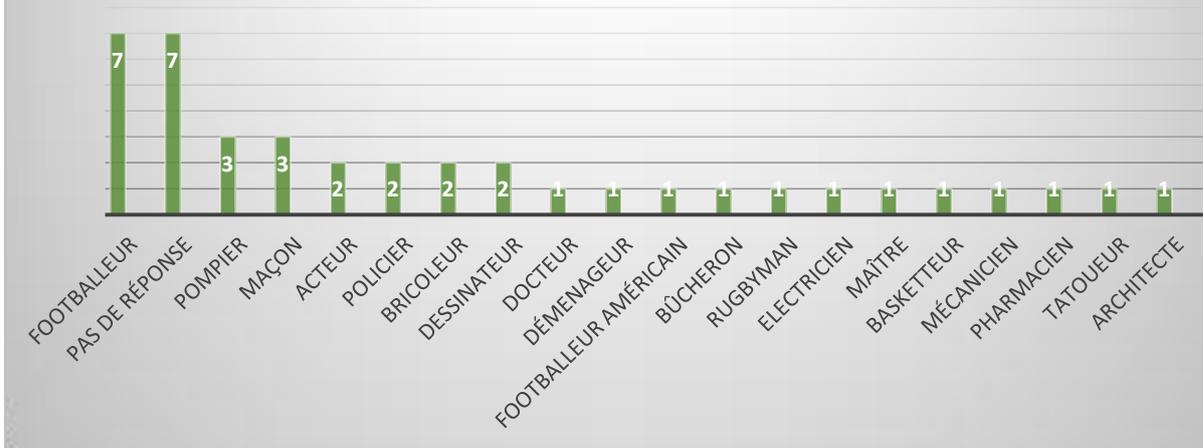
Donne deux exemples de métiers pour femmes:



- A la question « Donne deux exemples de métiers pour hommes » :

- Footballeur a été cité 7 fois. (6 filles ; 1 garçons)
- Il n'y a pas eu de réponse 7 fois. (5 filles ; 2 garçons)
- Maçon (3 filles) et pompier (1 filles ; 2 garçons) ont été cités 3 fois.
- Acteur (1 fille ; 1 garçon), bricoleur (2 filles), dessinateur (2 filles) et policier (1 filles ; 1 garçons) ont été cités 2 fois.
- Architecte (1 fille), basketteur (1 garçon), bûcheron (1 garçon), déménageur (1 garçon), docteur (1 fille), électricien (1 fille), footballeur américain (1 garçon), maître (1 fille), mécanicien (1 fille), pharmacien (1 garçon), rugbyman (1 garçon) et tatoueur (1 fille) ont été cité 1 fois.

Donne deux exemples de métiers pour hommes:

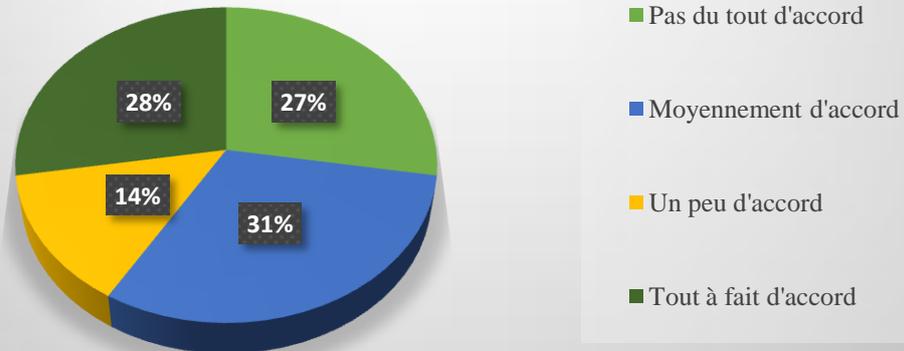


- **A la question, « Penses-tu que certains métiers sont surtout pour les femmes » :**

- 1. Pas du tout d'accord.
- 2. Moyennement d'accord.
- 3. Un peu d'accord.
- 4. Tout à fait d'accord.

- 9 élèves ont choisi l'affirmation moyennement d'accord. (3 filles ; 6 garçons)
- 8 élèves ont choisi l'affirmation tout à fait d'accord. (7 filles ; 1 garçon)
- 8 élèves ont choisi l'affirmation pas du tout d'accord. (5 filles ; 3 garçons)
- 4 élèves ont choisi l'affirmation un peu d'accord. (4 filles)

Penses-tu que certains métiers sont surtout pour les femmes:

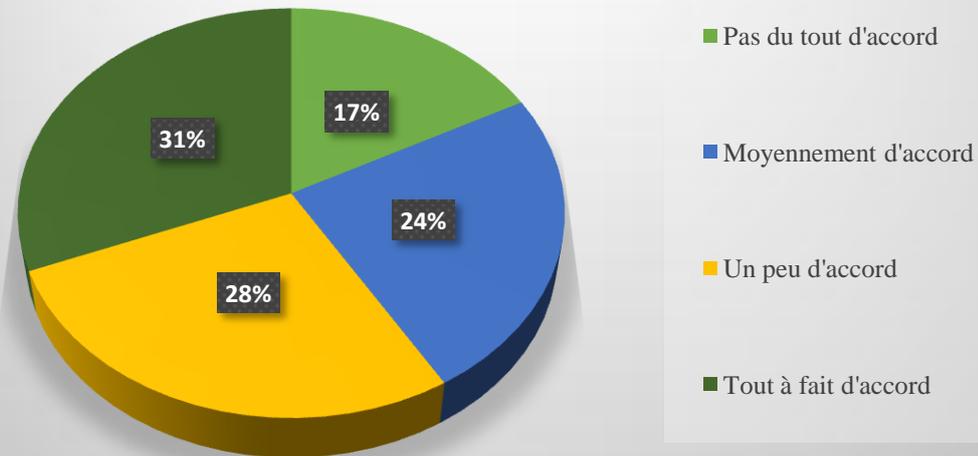


- **A la question, « Penses-tu que certains métiers sont surtout pour les hommes » :**

- 1. Pas du tout d'accord.
- 2. Moyennement d'accord.
- 3. Un peu d'accord.
- 4. Tout à fait d'accord.

- 9 élèves (5 filles ; 4 garçons) ont choisi l'affirmation tout à fait d'accord.
- 8 élèves (8 élèves) ont choisi l'affirmation un peu d'accord.
- 7 élèves (2 filles ; 5 garçons) ont choisi l'affirmation moyennement d'accord.
- 5 élèves (4 filles ; 1 garçons) ont choisi l'affirmation pas du tout d'accord.

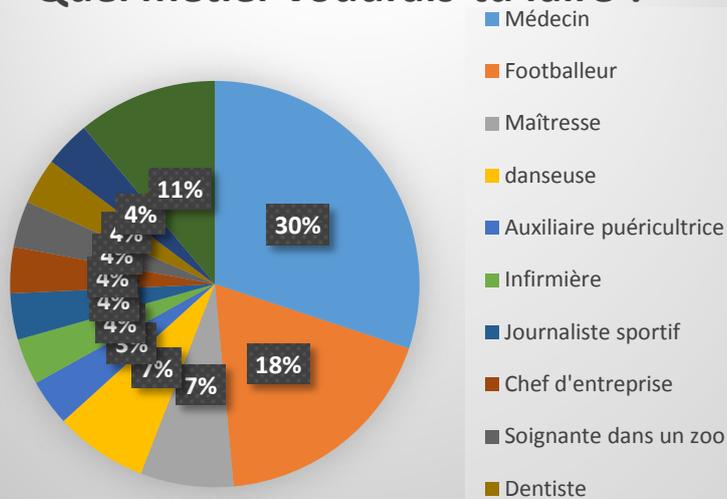
Penses-tu que certains métiers sont surtout pour les hommes:



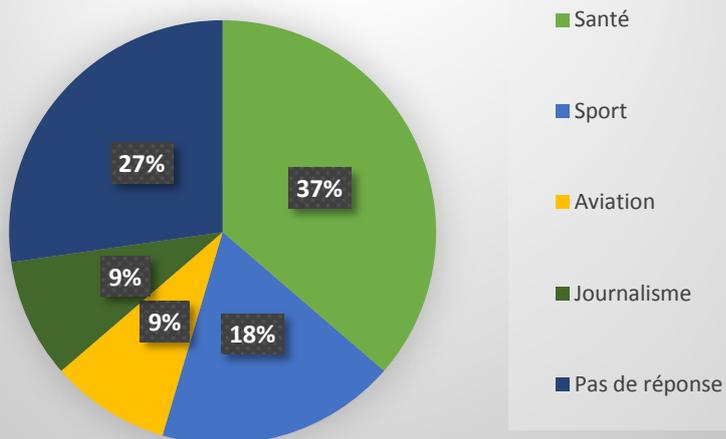
A la question, quel métier voudrais-tu faire ?

- 10 élèves (8 filles ; 2 garçons) ont répondu vouloir être médecins.
- 5 élèves (5 garçons) ont répondu vouloir être footballeurs.
- 2 élèves (2 filles) ont répondu vouloir être des maîtresses.
- 2 élèves (2 filles) ont répondu vouloir être des danseuses.
- 1 élève (1 fille) désire être Auxiliaire puéricultrice.
- 1 élève (1 fille) désire être infirmière.
- 1 élève (1 garçon) désire être journaliste sportif.
- 1 élève (1 fille) désire être chef d'entreprise.
- 1 élève (1 fille) désire être soignante dans un zoo.
- 1 élève (1 fille) désire être dentiste.
- 1 élève (1 garçon) souhaite travailler dans un aéroport.
- 3 élèves (2 filles ; 1 garçon) ne savent pas encore ce qu'ils désirent faire comme métier.

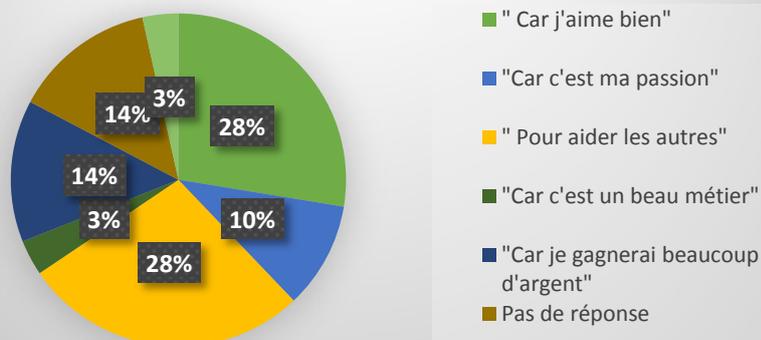
Quel métier voudrais-tu faire ?



Secteur des métiers :



Pour quelles raisons voulez-vous faire ce métier ? :



Classe de Petite section

Première phase :

■ Métier choisis par les 24 élèves

NOMS DES ELEVES	METIERS CHOISIS
Mila	Travailler dans un Zoo
Nolwenn	Travailler avec les tracteurs
Naïm	Travailler avec les voitures ou les fusées spatiales
Mathéo	Aider à la cuisine
Shaima	Pompier
Aliya	Crayons avec des feuilles
Nesrine	Travailler à la maison
Ismael	Pompier
Anatole	Tractopelle
Ilyes.B	Faire des bonhommes de neige
Rose	Travail de peluche et de bonnets quand le pompon est cassé
Aicha	Travailler avec les chapeaux
Noe	Pompier
Issa	Faire le Sénégal
Asia	Travailler avec les fleurs
Isaac	Avec les voitures
Ilyes.A	Coiffeur
Hassanatou	-
Inès	Je ne sais pas
Anastasiya	Faire le ménage
Salmane	Je ne sais pas
Marley	Travailler à l'hôpital
Melia	Je ne sais pas
Shana	Avec les dinosaures

■ Catégorie des garçons

Naïm	Travailler avec les voitures ou les fusées spatiales
Mathéo	Aider à la cuisine
Ismaël	Pompier
Anatole	Tractopelle
Ilyes.B	Faire des bonhommes de neige
Noé	Pompier
Issa	Faire le Sénégal
Isaac	Avec les voitures

Ilyes.A	Coiffeur
Salmane	Je ne sais pas
Marley	Travailler à l'hôpital docteur

■ Catégorie des filles

Mila	Travailler dans un Zoo
Nolwenn	Travailler avec les tracteurs
Shaima	Pompier
Aliya	Crayons avec des feuilles
Nesrine	Travailler à la maison
Rose	Travail de peluche et de bonnets quand le pompon est cassé
Aicha	Travailler avec les chapeaux
Asia	Travailler avec les fleurs
Hassanatou	-
Inès	Je ne sais pas
Anastasiya	Faire le ménage
Melia	Je ne sais pas
Shana	Avec les dinosaures

Deuxième phase :

■ Re transcription des premiers débats

<i>Première phase du jeu</i>		
1	Ilyes.B	« Ca c'est la maîtresse, ça c'est la maman, ça c'est le papa
2	Enseignante	« Alors les enfants, est-ce que vous savez ce que représentent toutes ces photos ? »
3	Inès	« Le Docteur »
4	Ilyes.B	« Le Docteur et l'autre Docteur »
5	Enseignant	« Est-ce que les deux docteurs sont pareils ? »
6	Tous les enfants	« Là c'est une fille »
7	Mila	« La fille c'est une infirmière »
8	Enseignante	« C'est une infirmière. Très bien Mila. C'est une infirmière »
9	Enseignante	« Et pour l'autre photo je ne me rappelle plus ce que vous m'avez dit »
10	Ilyes.B	« Ca c'est un docteur »
11	Inès	« Non c'est l'infirmier »
12	Enseignante	« L'infirmier. Très bien Inès ». Du coup les enfants, nous avons là l'infirmier et ici l'infirmière
13	Mila	« Là on a le cuisinier »

14	Enseignante	« Le cuisinier. Très bien Mila »
15	Ilyes.B	« Le cuisinier »
16	Mila	« Et là on a la cuisinière »
17	Enseignante	« La cuisinière. Très bien Mila. Nous avons le cuisinier et la cuisinière »
18	Enseignant	« Alors les enfants, qu'est ce qu'on a d'autre comme photos »
19	Rose	« Du pain »
20	Enseignant	« Oui alors sur la photo on peut voir du pain. Est-ce que vous savez comment on appelle la personne qui fait le pain »
21	Mila	« Boulangerie »
22	Rose	« C'est le magasin »
23	Enseignant	« Très bien Rose. La boulangerie est un magasin. C'est dans la boulangerie que nous pouvons acheter le pain. Est-ce que vous savez comment on appelle le monsieur que l'on voit sur la photo et qui travaille à la boulangerie ? »
24	Inès	« Le boulangeux »
25	Mila	« C'est le boulanger »
26	Enseignant	« Oui Mila et Inès très bien. Attention Inès on l'appelle le boulanger. C'est très bien. Alors là nous avons le boulanger et...»
27	Mila	« La boulangère »
28	Enseignant	« Oui Mila très bien la boulangère. On a alors le boulanger et la boulangère »
29	Nesrine	« La galette »
30	Enseignant	« Alors qu'est ce que l'on peut encore voir sur les images »
31	Mila	« Un bus et un autre bus »
32	Rose	« Un pompier »
33	Enseignant	« Oui Rose très bien un pompier »
34	Inès	« Un réparateur et un autre réparateur »
35	Enseignant	« Mila alors tu me dis que tu vois un bus. Qu'est ce que fait le monsieur dans le bus sur la photo que tu tiens »
36	Mila	« Il conduit le bus. Le monsieur il conduit le bus »
37	Ilyes.B	« Là c'est la dame qui conduit le bus »
38	Enseignante	« Alors oui très bien on a ici le monsieur qui conduit le bus et sur l'autre photo nous avons une dame qui conduit le bus »
39	Inès	« Le réparateur »
40	Rose	« Le pompier »
41	Enseignant	« Alors sur la photo qu'est ce que fait le monsieur Inès »
42	Inès	« Le monsieur il répare la voiture »
43	Enseignante	« Oui très bien le monsieur répare la voiture. Est-ce que vous savez comment on appelle un monsieur qui répare des voitures ? »
44	Inès	« Euh... »
45	Ilyes.B	« Arrête Shana »
46	Mila	« Non »
47	Enseignante	« On l'appelle le garagiste »
48	Inès	« La fille garagiste »
49	Enseignante	« Alors oui Inès c'est bien. Ici nous avons le garagiste mais attention pour une fille on dit la garagiste. Tu répètes s'il te plaît ? »
50	Inès	« La garagiste »

51	Ilyes.B	« Le méchant »
52	Rose	« Le police »
53	Rose	« C'est un pompier »
54	Enseignant	« Oui c'est un pompier très bien »
55	Ilyes.B	« Le docteur et la docteur on a deux docteur »
56	Mila	« Il y a un dame police et un monsieur police »
57	Enseignante	« Très bien Mila. Alors on a une dame que l'on appel la policière et le monsieur que l'on appel le policier. Alors qu'est ce que l'on a d'autre ? »
58	Rose	« Une maîtresse »
59	Enseignante	« Une maîtresse. Très bien Rose »
60	Ilyes.B	« Un monsieur qui répare les voitures »
61	Enseignante	« Oui Ilyes, le monsieur répare les voiture et la dame à côté qu'est ce qu'elle fait ? »
62	Ilyes.B	« C'est la dame elle répare les voitures »
63	Enseignante	« La dame elle répare les voitures aussi ? »
64	Ilyes.B	« Hoche la tête »
65	Enseignante	« Très bien Ilyes »
66	Mila	« Regarde le cuisinier, une cuisinière »
67	Enseignante	« Très bien Mila. Regardez les enfants, nous avons le cuisinier et la cuisinière. Alors le monsieur là sur la photo dite moi, qu'est ce qu'il est entrain de faire ? »
68	Les enfants	Euh....
69	Ilyes.B	« Il fait les courses »
70	Enseignante	« Alors oui Ilyes on voit un monsieur faire les courses mais l'autre regarde (je montre du doigt). Ce monsieur là qu'est ce qu'il fait ? »
71	Ilyes.B	« Je sais pas »
72	Rose	« Paye »
73	Inès	« Y fait la caisse »
74	Enseignante	« Oui Inès et Rose. Alors le monsieur est entrain de prendre l'argent du monsieur qui est entrain de payer ses courses. Le monsieur est à la caisse. On appel ça un caissier »
75	Ilyes.B	« Caissier. Y fait les courses »
76	Rose	« Coiffeur »
77	Mila	« Un coiffeur »
78	Enseignant	« Très bien. Mila toi tu as un coiffeur et Rose aussi à un coiffeur »
79	Mila	« Sylvie tu t'es trompé. Rose c'est une fille alors c'est pas coiffeur c'est la coiffeuse »
80	Enseignante	« Oui Mila très bien. Le monsieur on l'appel le coiffeur et la fille on l'appel la coiffeuse »
81	Ilyes.B	« Là il regarde le tableau »
82	Enseignante	« Oui Ilyes il regarde le tableau. Est-ce que tu sais comment on appel le travail de ce monsieur »
83	Mila	« Une télé »
84	Ilyes.B	« Il s'appel un dédé »
85	Enseignante	« Alors là regardez les enfants. Qu'est ce qu'il y a Anatole ? »
86	Anatole	« La télé »
87	Enseignante	« Alors non ce n'est pas la télé »

88	Ilyes.B	« Une caissière »
89	Enseignante	« Oui là c'est une caissière Ilyes très bien. Mais sur cette carte tu me dis que c'est un tableau. Comment est-ce qu'on appelle le monsieur qui écrit sur le tableau ? »
90	Mila	« Le maître »
91	Enseignante	« Oui Mila très bien c'est le maître. Alors le maître avec qui est-ce qu'on pourrait le mettre ? A-t-on vu une autre carte avec un autre maître ? »
92	Shana	« Non »
93	Enseignante	« Montre nous tes cartes Mila »
94	Rose	« Non y'a pas »
95	Inès	« La maîtresse pas le maître c'est la fille »
96	Enseignante	« Oui Inès alors là nous avons la maîtresse. Alors nous avons d'un côté le maître et de l'autre côté la maîtresse. Alors on va mettre ici ceux qui vont ensemble »
97	Mila	« Cuisinier et cuisinière »
98	Inès	« Infirmier et infirmière »
99	Enseignante	« Alors là nous avons ? »
100	Ilyes.B	« Le monsieur »
101	Enseignant	« Qu'est ce qu'il fait le monsieur ? »
102	Ilyes.B	« Y répare »
103	Shana	« Le garagiste »
104	Nesrine	« La gagariste »
105	Enseignante	« Le garagiste et la garagiste »
106	Ilyes.B	« Y'en a deux »
107	Inès	« Le coiffeur et la coiffeuse »
108	Mila	« Regarde »
109	Enseignante	« Qu'est ce que c'est ? »
110	Inès	« Le pompier »
111	Rose	« La pompière »
112	Enseignante	« Le monsieur à la caisse.. »
113	Shana	« Le caissier »
114	Ilyes.B	« La caissière »
115	Mila	« Le monsieur qui conduit le bus et la dame qui conduit le bus »
116	Nesrine	« Le boulanger et la boulangère »
117	Enseignante	« Le boulanger et la boulangère »
118	Mila	« Et la police »
119	Ilyes.B	« La police »
120	Inès	« le police et la police »
121	Enseignante	« Alors on a le garçon que l'on appelle le policier et la dame que l'on appelle la policière »
<i>Deuxième phase du jeu</i>		
122	Enseignante	« Alors les enfants maintenant que nous avons trouvés les cartes qui allaient ensemble, est-ce que vous pensez qu'une fille peut-être policier ? »
123	Inès	« Non »
124	Enseignante	« Pourquoi Inès. Pourquoi une fille ne peut pas être policier ? »

125	Inès	« C'est que les garçons »
126	Enseignante	« C'est que les garçons qui peuvent être policier Inès ? »
127	Mila	« Non les filles elles ont le droit »
128	Enseignante	« Pour toi Mila les filles ont le droit d'être policier elles aussi ? »
129	Mila	« Oui. Là y'a la dame policière et la le monsieur police. Alors les filles elles ont le droit ».
130	Enseignante	« Alors oui Mila tu as raison on a bien un policier et une policière sur les cartes. Alors qu'est ce qu'on peut dire ? »
131	Mila	« C'est que les filles »
132	Ilyes.B	« C'est que les garçons »
133	Rose	« C'est que les garçons et c'est que les filles »
134	Ilyes.B	« C'est que les filles et les garçons »
135	Enseignante	« Alors là ce que vous me dites c'est que le garçon peut être policier et la fille peut aussi être policier ? »
136	Les enfants	« Oui »
137	Mila	« On a les deux »
138	Enseignant	« Oui nous avons les deux très bien. Alors une fille peut être policière et un garçon peut être policier. Alors dites moi, est-ce qu'une fille peut être pompier ? »
139	Les enfants	« Oui »
140	Mila	« Non »
141	Shana	« Non »
142	Enseignant	« Elle peut pas être pompier. Pourquoi elle ne peut pas ? »
143	Les enfants	Ils parlent tous en même temps
144	Enseignante	« pas tous en même temps, on ne s'entend plus »
145	Inès	« Oui elle peut être pompier »
146	Enseignante	« Dis moi alors, est-ce que tu connais une fille pompier ? »
147	Ilyes.B	« Non »
148	Mila	« Non. Moi j'en connais pas mais j'en ... mais à la télé j'ai déjà vu que des filles qui étaient policiers ».
149	Enseignante	« Alors tu as vu à la télé que des filles policiers ? »
150	Mila	« Non j'ai vu à la télé que des filles pompiers »
151	Rose	« Moi j'en ai vu deux »
152	Rose	« Que des filles et que des garçons »
153	Rose	« Moi j'ai mis que des garçons et que des filles »
154	Ilyes.B	« Le monsieur il répare les voitures et les filles aussi »
155	Enseignante	« Les garçons et les filles peuvent être pompier alors Rose ? »
156	Rose	« Oui »
157	Mila	« Pourquoi on ne dessine pas ce qu'on voudrait être ? »
158	Enseignant	« Nous dessinerons plus tard Mila. Regardez les enfants. Ici nous avons bien un pompier et une pompière »
159	Inès	« Et la on a bien un coiffeuse et une coiffeuse »
160	Enseignante	« Oui Inès. Alors nous avons un coiffeur et une coiffeuse »
161	Rose	« La on a un caissier et une caissière »
162	Enseignante	« Shana dis moi, à-t-on avis est-ce qu'une fille peut faire le métier de boulanger ? »

163	Shana	« Oui »
164	Les enfants	« Oui »
165	Enseignante	« Alors dis moi Shana est-ce que tu as déjà vu une fille boulangère ? »
166	Les enfants	« Oui elle est là »
167	Enseignante	« Oui très bien. Effectivement, on a une boulangère ici. Et les garçons, est-ce que les garçons peuvent être boulanger ? »
168	Les enfants	« Oui. Il est là »
169	Enseignante	« Très bien les enfants. Alors maintenant nous allons ranger nos petites cartes et nous allons jouer à un autre jeu ensemble »
170	Les enfants	« Youpi... un nouveau jeu »
171	Shana	« Yes un nouveau jeu »
172	Rose	« Youpiiiii »
<i>Troisième phase du jeu</i>		
173	Enseignante	« Alors là les enfants nous avons pleins de photos. Vous les regardez »
174	Shana	« Oh il y a les policiers »
175	Aicha	« Les policiers »
176	Rose	« Y'a même des pompiers »
177	Aicha	« Les pompiers »
178	Enseignante	« Alors où sont les pompiers ? »
179	Les enfants	« Lààààà »
180	Enseignante	« Alors est-ce que vous savez comment on appelle ce lieu ? »
181	Rose	« Un camion de pompier »
182	Mila	« Un camion de pompier »
183	Les enfants	« Les enfants vous me regardez s'il vous plaît et vous regardez l'image que je tiens »
184	Enseignante	« Les enfants on appelle ça une caserne de pompiers. Les enfants qu'est ce qu'on voit d'autres ? »
185	Rose	« Une école »
186	Les enfants	« Une école »
187	Enseignant	« Alors là c'est une classe »
188	Mila	« Les polices (...). C'est la police »
189	Shana	« Ce sont des bus »
190	Ilyes.B	« Le Boulanger... »
191	Rose	« La boulangerie »
192	Inès	« La coiffeur »
193	Rose	« Des trains »
194	Mila	« La police »
195	Enseignant	« Pas tous en même temps. On me donne les photos. Je n'entends plus rien. Pas tous en même temps. Alors là ce sont des voitures de police. On appelle cet endroit un commissariat de police »
196	Mila	« Il m'a fait mal Anatole »
197	Rose	« Des trains »
198	Enseignant	« Alors là Rose ce ne sont pas des trains. Ce sont des bus. Alors maintenant sur cette photo, est-ce que vous savez ce qui est représenté ? »
199	Inès	« Des polices »

200	Ilyes.B	« Des polices »
201	Shana	« La police »
202	Mila	« La police »
203	Enseignant	« C'est presque pareil mais on appel ça une am... »
204	Rose	« Une ambulance »
205	Ilyes.B	« Une ambulance »
206	Enseignant	« Très bien c'est une ambulance. Alors ici l'ambulance elle se rend à l'hôpital. Alors les enfants, je vais vous donner les petits bonhommes. Il y a une fille et un garçon. Chacun votre tour, vous aurez les deux bonhommes. Mila a-t-on avis, quel métier fait le garçon ? Où est-ce que tu le mettrai le petit garçon ? »
207	Mila	« Je voulais la fille »
208	Enseignant	« Je te la donnerai après. Je vous ai dit que vous aurez les deux personnages. Alors dit nous, où travail le garçon selon toi ? »
209	Mila	« Euuuuuuh (elle pose le bonhomme sur une image)
210	Enseignant	« Alors qu'est ce que c'est là ? »
211	Mila	« La boulangerie »
212	Enseignant	« Alors pour toi il travail à la boulangerie. Alors comment appel on appel le monsieur qui travail à la boulangerie ? »
213	Inès	« Le boulanger »
214	Mila	« Le boulanger »
215	Enseignant	Très bien le boulanger. Alors maintenant au tour de la fille. Selon toi quel métier fait elle ? Chacun son tour Anatole. Tu vas aussi pouvoir jouer. Alors Mila dit nous. A-t-on avis qu'est ce qu'elle fait comme métier la fille. Tu peux te lever si tu ne vois pas bien les images»
216	Ilyes.B	« Il fait le pafeur »
217	Shana	« Noon »
218	Enseignant	« Alors Mila tu l'as mise sur cette photo. Qu'est ce qu'elle fait comme métier pour toi ? »
219	Mila	« Elle fait elle fait.. Elle fait police »
220	Enseignant	« Alors elle est policière. Pour toi la fille est alors Policière
221	Mila	« Oui »
222	Enseignante	« D'accord. Merci Mila. Alors maintenant on va demander à Anatole. Tu t'assois s'il te plait. Alors Anatole dit moi, a-t-on avis le garçon, quel métier il fait ?. Où est-ce que tu mettrai le petit garçon ? »
223	Anatole	« Euuh là »
224	Enseignant	« Alors est-ce que tu sais ce que c'est comme lieu ici ? »
225	Mila	« Magasin »
226	Enseignant	« Oui c'est la magasin. Que fait le monsieur sur l'image ? »
227	Anatole	« A la caisse »
228	Enseignant	« Oui il est à la caisse. Alors pour toi le travail du monsieur c'est d'être caissier Anatole ? »
229	Anatole	« Oui »
230	Enseignant	« D'accord très bien. Alors maintenant la petite fille. Je te pose la même question. Pour toi, quel est le métier de la petite fille. Quel travail fait-elle ? »

231	Anatole	« Là »
232	Enseignant	« Alors pour toi qu'est ce qu'elle ferait ? »
233	Anatole	« Comme le monsieur »
234	Enseignant	« Alors pour toi elle serait caissière ?. Elle ferait la même chose que le monsieur ? »
235	Anatole	« Oui »
236	Enseignant	« D'accord. Très bien Anatole merci. Alors au tour de Shana maintenant. A-t-on avis que fait le petit garçon ? Alors tu regardes les photos. Où est-ce que tu le mettrais toi ? »
237	Shana	« Ici »
238	Enseignant	« Alors c'est quoi pour toi ce métier ?
239	Shana	« Le pompier »
240	Enseignant	« Très bien le pompier. Alors pour toi le garçon serait un pompier ? »
241	Shana	« Oui »
242	Enseignant	« D'accord très bien. Alors maintenant au tour de la fille. Quel métier fait-elle pour toi ? »
243	Shana	« Coiffeur »
244	Enseignant	« Alors pour une fille on ne dit pas coiffeur on dit que c'est une coiffeuse. Alors pour toi la fille serait coiffeuse ? »
245	Shana	« Oui »
246	Enseignant	«Alors Shaima pour toi quel travail ferait le petit garçon ? »
247	Shaima	Elle montre une image
248	Enseignant	« Alors là ou est-ce qu'il est »
249	Rose	« La cantine »
250	Shaima	« A la cantine »
251	Enseignant	« Alors ce serait quoi son métier ? »
252	Shana	« Cuisinière »
253	Enseignant	« Alors là c'est le monsieur il serait cui...
254	Ilyes.B	« Cuisinier »
255	Enseignant	« Très bien. Cuisinier. Alors maintenant la petit fille où est-ce que tu la mettrais ? Anatole tu arrêtes et Shana tu t'assoies. Alors Shaima. Où est-ce que tu mettrais la petite fille ?»
256	Shaima	« Bus »
257	Enseignant	« Alors qu'est ce qu'elle ferait là ? »
258	Shaima	« Elle conduit le bus »
259	Enseignant	« Alors pour toi elle conduirait un bus c'est ça ? »
260	Shaima	« Oui »
261	Enseignant	« D'accord très bien. Ilyes à toi. On s'assoit les enfants sinon on ne voit rien. Alors Ilyes, pour toi quel travail ferait le petit garçon ? »
262	Ilyes.B	« Les deux. A la boulangerie et à l'école »
263	Enseignant	« Alors il ne pourrait pas faire les deux. Est-ce que tu pourrais en choisir un seul ? »
264	Ilyes.B	« Oui à l'école »
265	Enseignant	« Alors pour toi ce serait un maitre ? »
266	Ilyes.B	« Oui »

267	Enseignant	« D'accord. Et la petite fille alors qu'est ce qu'elle ferait ? »
268	Ilyes.B	« Là »
269	Enseignant	« Alors tu la mettrais aussi à l'école ? »
270	Ilyes.B	« Oui. C'est la maitresse »
271	Enseignant	« Alors pour toi elle serait maitresse. Elle ferait le même métier que le petit garçon ? »
272	Ilyes.B	« Oui »
273	Enseignant	« D'accord très bien. Inès à toi. Alors quel métier ferait le garçon ? Tu regardes bien toutes les photos. »
274	Inès	Elle montre une photo
275	Enseignant	« Alors là il travaillerai où ? »
276	Inès	« A l'hôpital »
277	Enseignant	« Ce serait quoi son travail alors ? »
278	Inès	« A l'hôpital »
280	Enseignant	« D'accord il travaillerait à l'hôpital. Et la petite fille maintenant ? Qu'est ce qu'elle ferait comme travail la petite fille ? »
281	Inès	Montre une image
282	Enseignant	« Alors là où elle travaille ? »
283	Inès	« Les voitures »
284	Enseignant	« Les voitures. Alors pour toi la petite fille elle travaillerait avec les voitures dans un garage ? »
285	Inès	« Oui »
286	Enseignant	« D'accord très bien. Aicha maintenant. Où-est-ce-que travaillerait le garçon ? »
287	Aicha	« Dans la police »
288	Enseignant	« Alors dans la police. D'accord. Il serait policier alors pour toi ? »
289	Aicha	Elle hoche la tête
290	Enseignant	« D'accord très bien. Alors maintenant que ferait la petite fille ? Où elle travaillerait ? »
291	Aicha	« Maitresse »
292	Enseignant	« Maitresse. D'accord très bien. Alors maintenant Rose à toi. Le petit garçon qu'est ce qu'il ferait ? »
293	Rose	« Euuuh.. Le garage »
294	Enseignant	« Il travaillerait dans un garage ? »
295	Rose	« Oui »
296	Enseignant	« D'accord. Et la petite fille maintenant ? Quel travail ferait-elle ? »
297	Rose	Elle montre une image
298	Enseignant	« Alors là elle travaillerait où ? »
299	Mila	« A la boulangerie »
300	Enseignant	« Oui là c'est une boulangerie. Alors pour toi Rose elle travaillerait dans une boulangerie ? »
301	Rose	« Oui »
302	Enseignant	« Alors elle travaillerait dans une boulangerie. Ce serait quoi son travail ? »
303	Rose	« Boulangère »
304	Enseignant	« Très bien merci Rose. Merci les enfants, nous avons terminé avec ces jeux pour aujourd'hui »

■ Choix des métiers pour les marottes

Noms des élèves	Le Garçon	La Fille
Mila	Boulangier	Policrière
Shana	Pompier	Coiffeuse
Shaima	Cuisinier	Conductrice de bus
Inès	Hôpital	Garagiste
Aicha	Policier	Maitresse
Rose	Garagiste	Boulangère
Anatole	Caissier	Caissière
Ilyes.B	Maitre	Maitresse

Statistiques post-sensibilisation CM2

A la question, « penses-tu que certains métiers sont surtout pour les femmes »

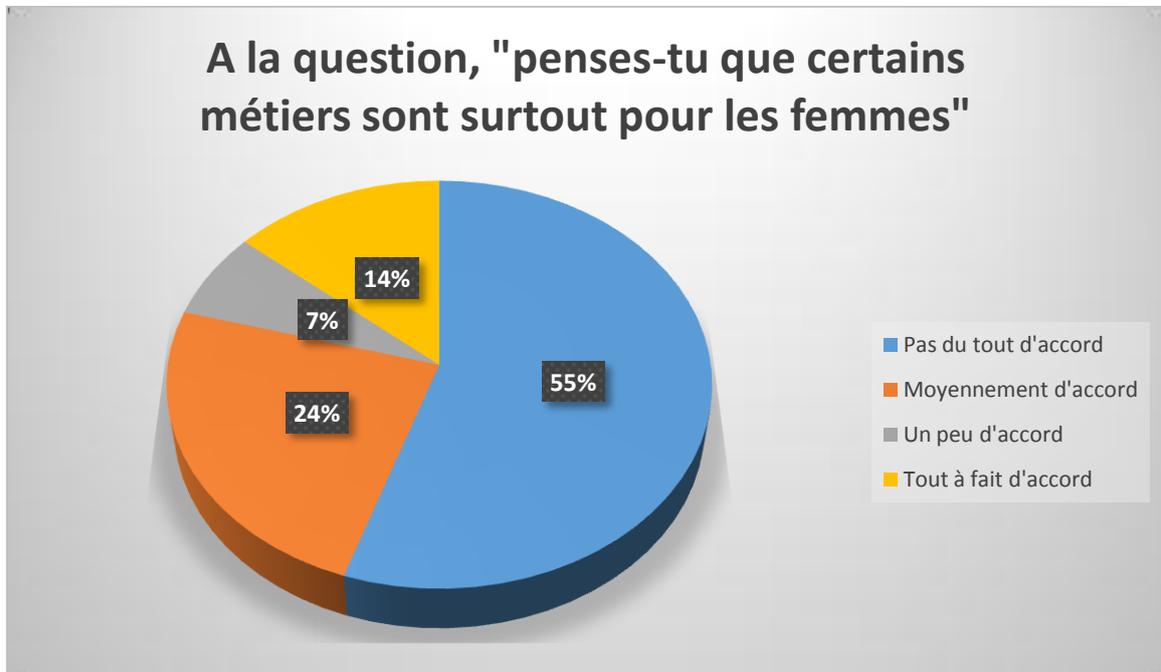
1. Pas du tout d'accord
2. Moyennement d'accord
3. Un peu d'accord
4. Tout à fait d'accord

16 élèves (11 filles ; 5 garçons) ont choisi l'affirmation 1 « Pas du tout d'accord »

7 élèves (6 filles ; 1 garçon) ont choisi l'affirmation 2 « Moyennement d'accord »

2 élèves (2 garçons) ont choisi l'affirmation 3 « Un peu d'accord »

4 élèves (2 filles ; 2 garçons) ont choisi l'affirmation 4 « Tout à fait d'accord »



A la question, « penses-tu que certains métiers sont surtout pour les hommes »

1. Pas du tout d'accord
2. Moyennement d'accord
3. Un peu d'accord
4. Tout à fait d'accord

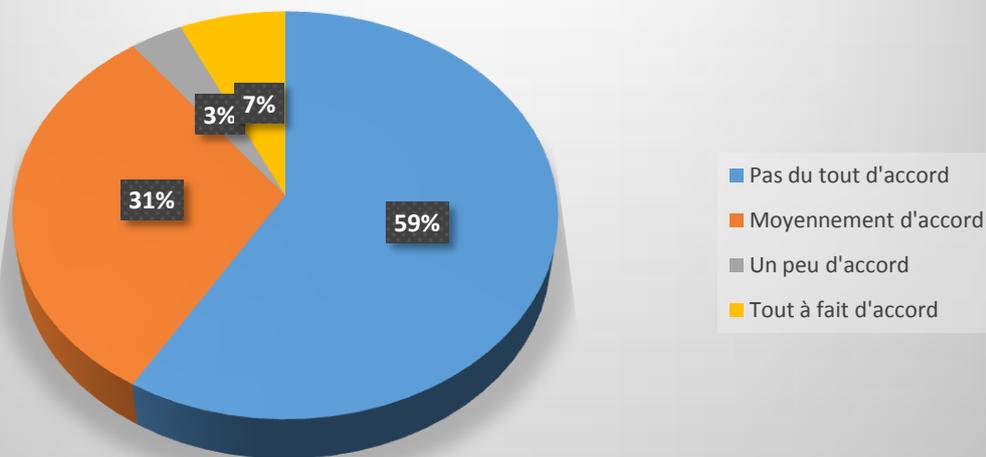
17 élèves (11 filles ; 6 garçons) ont choisi l'affirmation 1 « Pas du tout d'accord »

9 élèves (7 filles ; 2 garçons) ont choisi l'affirmation 2 « Moyennement d'accord »

1 élève (1 garçon) a choisi l'affirmation 3 « Un peu d'accord »

2 élèves (2 garçons) ont choisi l'affirmation 4 « Tout à fait d'accord »

A la question, " penses-tu que certains métiers sont surtout pour les hommes"



Lorsqu'on demande aux élèves qu'elles métiers aimeraient-ils exercer plus tard :

7 élèves (5 filles ; 2 garçons) souhaitent devenir médecins

6 élèves (6 garçons) souhaitent devenir footballeurs

4 élèves (4 filles) souhaitent devenir professeurs des écoles

2 élèves (2 filles) souhaitent devenir danseuses

1 élève (1 fille) souhaite devenir chanteuse

1 élève (1 garçon) souhaite devenir juge

1 élève (1 fille) souhaite devenir soignante dans un zoo

1 élève (1 fille) souhaite devenir dentiste

1 élève (1 fille) souhaite devenir mannequin

1 élève (1 garçon) souhaite devenir architecte

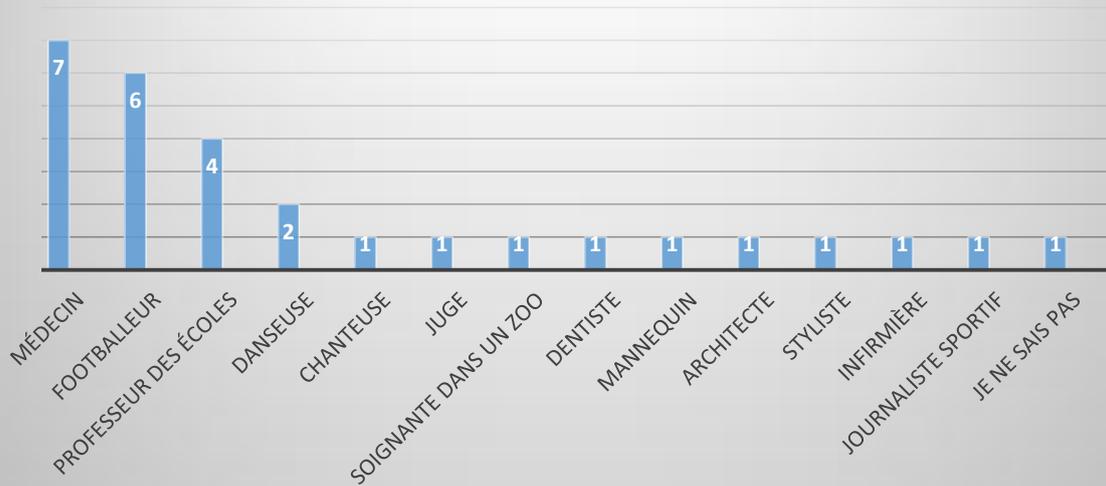
1 élève (1 fille) souhaite devenir styliste

1 élève (1 fille) souhaite devenir infirmière

1 élève (1 garçon) souhaite devenir journaliste sportif

1 élève (1 fille) ne sait pas ce qu'elle veut faire comme métier

Qu'elles métiers aimeriez-vous faire plus tard ?



Pour qu'elles raisons voulez-vous faire ce métier ?

