



**HAL**  
open science

## La littérature de jeunesse pour déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers

Cassandra Longpré

► **To cite this version:**

Cassandra Longpré. La littérature de jeunesse pour déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers. Education. 2021. dumas-03607955

**HAL Id: dumas-03607955**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03607955>**

Submitted on 14 Mar 2022

**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.

Copyright

## **MÉMOIRE de Master**

*présenté par*

**LONGPRÉ Cassandra**

Soutenu le : 16 juin 2021

Pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation**

**Mention : enseignant du premier degré**

Discipline : Sciences de l'éducation

# La littérature de jeunesse pour déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers

**Mémoire dirigé par :**

**Monsieur Yann LE BIHAN**

Professeur d'université

*Enseignant à l'INSPÉ Centre Val de Loire*

---

**JURY :**

**Madame Elodie PICKEROEN**

Maître-formateur, centre de formation INSPÉ de Chartres

**Monsieur Yann LE BIHAN**

Enseignant chercheur, centre de formation INSPÉ de Chartres

Je tiens à remercier Monsieur Yann Le Bihan, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail, pour sa bienveillance dans les moments de doute, ainsi que pour m'avoir prodigué de précieux conseils tout au long de l'année.

Je tiens également à remercier Madame Roseline Dantier, professeure des écoles et maître d'accueil temporaire, de m'avoir accordé sa confiance et de m'avoir permis de réaliser mes interventions dans sa classe. Je garde en tête ses conseils enrichissants et l'image de sa bienveillance, qui m'ont aidé à prendre confiance en moi et à évoluer dans ma pratique professionnelle tout au long de ces derniers mois.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'école, enseignantes et ATSEM, pour leur chaleureux accueil tout au long de mon stage.

J'ai enfin une pensée pour chaque élève de la classe de petite et moyenne section de Madame Dantier, et particulièrement pour chaque élève de moyenne section, principaux acteurs de ce projet, à qui j'ai adoré enseigner pendant mes interventions et qui me l'ont particulièrement bien rendu.

Enfin, merci à mes proches pour m'avoir épaulée tout au long de la réalisation de ce travail et de m'avoir soutenue jusqu'à sa finalisation.

## Table des matières

---

Introduction .....	1
I. Première partie : Stéréotypes de genre, métiers et littérature de jeunesse.....	4
A. La construction de l'identité de genre chez l'enfant .....	4
1. La « socialisation différenciée » et la construction de l'identité de genre.....	4
2. L'approche cognitivo-développementale de Lawrence Kohlberg.....	5
B. Les stéréotypes de genre.....	6
1. Les stéréotypes de genre dans le quotidien des enfants.....	6
2. Les impacts des stéréotypes genrés et la « menace du stéréotype » .....	8
3. Les stéréotypes de genre liés aux métiers .....	10
C. La littérature de jeunesse à l'école maternelle.....	14
1. L'importance de la littérature de jeunesse dans les apprentissages .....	14
2. La littérature de jeunesse, vectrice de stéréotypes de genre .....	16
II. Deuxième partie : Partie méthodologique .....	20
A. Problématique.....	20
B. Contexte de mise en place du dispositif .....	22
1. L'école .....	22
2. La classe.....	22
C. Présentation du dispositif, mise en place et résultats .....	23
1. Observations .....	23
2. Hypothèse .....	29
3. Présentation du dispositif.....	29
4. Présentation des résultats .....	38
5. Interprétation.....	40
III. Troisième partie : Partie professionnalisante.....	42
A. Contexte institutionnel dans lequel s'inscrit le dispositif.....	42
B. Analyse réflexive de la séquence .....	44
C. Réinvestissements possibles .....	49
D. Evolution dans la pratique professionnelle.....	50
Conclusion.....	53
Bibliographie et sitographie.....	54
Annexes .....	61

## Introduction

Lors de son élection à la présidence de la République Française, Emmanuel Macron a fait de l'égalité homme-femme l'une des priorités de son quinquennat. Lors d'une de ses prises de parole en 2018, le Président de la République a identifié trois grands axes d'action pour lutter contre les inégalités entre les hommes et les femmes. Parmi les domaines d'action évoqués, nous retrouvons celui de l'éducation, domaine dans lequel l'égalité entre les hommes et les femmes est un principe majeur.

Lorsque nous nous rendons sur le site Internet du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, nous notons que de nombreux articles traitent de l'égalité entre les filles et les garçons. Il y est d'ailleurs très souvent rappelé que l'égalité entre filles et garçons est un « principe qui est au fondement de notre République et qui constitue un des objectifs du service public d'enseignement<sup>1</sup> », défini dans le code de l'éducation du 15 janvier 2021. Cependant, les inégalités entre filles et garçons représentent encore aujourd'hui un véritable objet de lutte pour les personnels de l'Education Nationale : selon le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, l'école reflétant la société dans laquelle nous vivons, elle est traversée par toutes sortes d'inégalités, notamment celles entre les filles et les garçons. Un rapport publié en février 2017 affirmait d'ailleurs que la persistance de ces inégalités au sein du milieu scolaire était liée au manque de formation à l'égalité entre filles et garçons des enseignants et que « le personnel enseignant tend à avoir des attentes différentes envers les élèves selon leur sexe, [...] et ce, malgré sa certitude d'agir de façon neutre<sup>2</sup> » (Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, 2017).

En tant que future enseignante, et dans une démarche de lutte contre ces inégalités, ce mémoire de recherche induit une réflexion sur les stéréotypes de genre, leur construction et leurs impacts, ainsi qu'une réflexion sur la façon dont il est possible de les déconstruire au sein d'une classe d'élèves de maternelle.

---

<sup>1</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Circulaire n°2015-003 du 20 janvier 2015 relative à la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École*. Bulletin officiel n°4 du 22 janvier 2015, p. 1.

<sup>2</sup> HAUT CONSEIL A L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES. *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. 2017, p. 13.

Pour une compréhension optimale, il semble primordial de définir ce qu'est le genre, et de le différencier notamment du sexe. Ces deux termes, bien qu'ayant une signification différente, sont utilisés fréquemment et parfois de façon interchangeable.

Le sexe fait référence aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui permettent de différencier un homme d'une femme : on dira alors d'un individu qu'il est de sexe masculin car il possède un pénis et d'un autre individu qu'il est de sexe féminin car il possède un vagin. De même, on dira d'un individu qu'il est de sexe masculin car il possède des chromosomes XY et d'un autre qu'il est de sexe féminin car il possède des chromosomes XX.

Le genre, contrairement au sexe, n'est pas attesté biologiquement. Selon l'anthropologue française Corine Fortier, le genre « relève de l'ordre social, culturel et de la formation d'une identité construite définie selon chaque société » (Corine Fortier, 2018). En d'autres termes, le genre est une dimension relative liée à des normes culturelles et des valeurs qui, ajoutées à la différence sexuelle, vont s'avérer être différentes selon qu'un individu est défini sexuellement comme étant un homme ou une femme. La question du genre induit des représentations sociales et culturelles de ce qui est attendu d'un homme ou d'une femme dans une société. Les normes et valeurs sont imprégnées dans les sociétés, ce qui va amener les individus à déterminer leur propre définition d'eux-mêmes en tant qu'homme ou femme. La notion de genre a d'ailleurs fait l'objet – et fait toujours l'objet – de nombreuses études, notamment en psychologie sociale et en psychanalyse.

De par son aspect relatif, le genre est aujourd'hui source de nombreux stéréotypes. Cependant, les stéréotypes de genre existent depuis l'Antiquité et n'ont jamais cessé d'être présents dans les sociétés jusqu'à l'époque contemporaine que nous connaissons, creusant alors des inégalités entre hommes et femmes de plus en plus nombreuses. Dès le XVIII<sup>ème</sup> siècle, les philosophes des Lumières proposent des réflexions sur les caractéristiques attribuées aux hommes et aux femmes ainsi que sur leurs rôles dans la société. Jean-Jacques Rousseau, dans *Emile ou de l'éducation* publié en 1762, provoquera d'ailleurs de nombreuses réactions quant à sa perception des rôles sociaux, des normes et des stéréotypes attribués au genre. Ces derniers, dans des sociétés tendant à se moderniser, deviennent alors de plus en plus présents et la domination du masculin est très forte, souvent au détriment du féminin. A titre d'exemple, Napoléon I<sup>er</sup> (1807), dans sa correspondance sur l'éducation des jeunes filles de l'Etablissement d'Ecouen, parlait de « la faiblesse du cerveau des femmes » (p. 1) et souhaitait faire d'elles – de façon exclusive – des femmes au foyer tandis que le travail et la sphère publique étaient

réservés aux hommes. Au XX<sup>ème</sup> siècle s'effectue une prise de conscience des inégalités entre hommes et femmes liées aux stéréotypes de genre et de nombreuses mesures sont décidées pour les réduire telles que la loi autorisant le droit de vote des femmes en 1944, la loi du 13 juillet 1965 autorisant les femmes à exercer une activité professionnelle sans le consentement de leur mari ou encore la loi du 22 décembre 1972 pour une égalité des salaires entre hommes et femmes.

Mon intérêt pour les stéréotypes de genre, leur construction et leurs impacts, m'a amené à me poser la question suivante : Quel serait le dispositif qui, dans une classe de cycle 1, permettrait de limiter l'impact des stéréotypes de genre sur les représentations des élèves ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux stéréotypes de genre et à la relation que les enfants entretiennent avec ces derniers au travers de lectures et recherches. Plus précisément, nous aborderons un type de stéréotypes de genre très présent dans notre société actuelle : les stéréotypes de genre liés aux métiers. Nous nous intéresserons également à la littérature de jeunesse qui – vous le découvrirez plus tard – aura une importance majeure dans le dispositif mis en œuvre dans le cadre de ce mémoire. Dans un deuxième temps, nous procéderons à la présentation et à l'analyse d'un dispositif visant à limiter l'impact de ces stéréotypes de genre liés aux métiers dans une classe de maternelle. Enfin, dans un dernier temps, je mènerais une réflexion sur ma pratique professionnelle en tant que future enseignante du 1<sup>er</sup> degré conformément aux exigences de l'Education Nationale.

## I. Première partie : Stéréotypes de genre, métiers et littérature de jeunesse

### A. La construction de l'identité de genre chez l'enfant

La construction de l'identité de genre constitue une étape fondamentale dans la construction individuelle et sociale de l'enfant. Elle fait référence à la prise de conscience par l'enfant de lui-même comme étant garçon ou fille ainsi qu'à l'acquisition des rôles et valeurs qui y sont rattachés. La construction de l'identité de genre chez l'enfant a fait l'objet de nombreuses réflexions, et ce particulièrement à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle et deux approches principales en ont résulté.

#### 1. *La « socialisation différenciée » et la construction de l'identité de genre*

Dès son plus jeune âge – voire au stade de nourrisson – l'enfant vit dans un environnement social déjà construit. L'un des tout premiers actes de socialisation de l'enfant est l'attribution d'un prénom par ses parents, prénom qui va déterminer ensuite des comportements qui vont eux-mêmes aider à la construction de l'identité de genre. L'expérience du « Bébé X<sup>3</sup> » (Seavey, Katz, Rosenberg, 1975) a d'ailleurs permis d'étudier les différentes réponses comportementales d'adultes interagissant avec un nourrisson de trois mois. La conclusion est sans appel : selon l'étiquette de genre liée au prénom du nourrisson, les adultes proposent des jouets stéréotypés qui, selon eux, correspondent socialement avec le sexe présumé de l'enfant, indiqué par le prénom de ce dernier, et ce notamment lorsque le nourrisson s'avère être de sexe féminin. Dans cette expérience, le comportement des adultes est influencé : s'effectue alors une différenciation du comportement. L'enfant apprend et construit son identité de genre selon les réponses comportementales émises par son environnement social et selon certaines normes que ce dernier lui impose : c'est la socialisation différenciée<sup>4</sup> (Rouyer, Zaouche-Gaudron, 2006, p. 52). Cette dernière a alors un rôle sur l'éducation de l'enfant et aura une incidence sur son identification future aux modèles de la société (le modèle masculin et le modèle féminin).

---

<sup>3</sup> SEAVEY, Carol A. ; KATZ, Phyllis A. ; ZALK, Sue Rosenberg. « Baby X: The Effect of Gender Labels on Adult Responses to Infants ». *Sex Roles*, vol n°1/2, p. 103-109.

<sup>4</sup> ROUYER, Véronique ; ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. « La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement » dans DAFFLON NOVELLE, Anne (dir.) ; *Filles – Garçons : Socialisation différenciée ?*, PUG, 2006, 399 p.



Selon de nombreux spécialistes de la socialisation différenciée, les différents comportements que les adultes (parents ou tiers) adoptent vis-à-vis de l'enfant induisent un ensemble de caractéristiques typiques supplémentaires liées à son sexe (Rouyer, Zaouche-Gaudron, 2006, p. 28-29). Les jouets constituent d'ailleurs un des principaux agents de cette socialisation : en effet, il paraît socialement cohérent de faire cadeau d'une poupée à un nourrisson dont on sait qu'il est une fille et d'une petite voiture à un nourrisson dont on sait que c'est un garçon.

## 2. *L'approche cognitivo-développementale de Lawrence Kohlberg*

Le psychologue américain Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), dans sa théorie cognitivo-développementale (1966), fait état d'une construction de l'identité de genre chez l'enfant suivant trois étapes distinctes<sup>5</sup>.

Entre 2 et 3 ans, l'enfant prend conscience du genre auquel il appartient. C'est au cours de cette période qu'il va prendre conscience qu'il est un garçon ou une fille et qu'il appartient à une catégorie de personnes. Lors de cette première étape, l'enfant est également capable de catégoriser autrui selon qu'il soit un garçon ou une fille selon des caractéristiques stéréotypées telles que la longueur des cheveux, les vêtements portés ainsi que leur couleur ou encore le son de la voix.

A partir de 3 ans, en fonction de l'avancée de la prise de conscience du genre, l'enfant acquiert ensuite la « stabilité de genre ». Autrement dit, c'est au cours de cette période de sa vie que l'enfant distingue clairement les deux catégories : les filles d'une part, et les garçons d'autre part. L'enfant comprend que le genre d'un individu est lié à ses particularités corporelles et qu'il est une caractéristique qui lui est propre de façon permanente. C'est également au cours de cette période que l'enfant intègre les normes et les valeurs conformes ou non en fonction du genre, comme le choix des jouets (une poupée pour une fille, une voiture pour un garçon).

Enfin, à partir de 5 ans et jusqu'à 7 ans, l'enfant traverse ce que Carol Martin et Diane Ruble appellent le « pic de rigidité » (2007). C'est une étape au cours de laquelle l'enfant comprend que le genre d'un individu ne change pas, même si ses caractéristiques externes – stéréotypées ou non – connaissent des modifications. Entre 6 ans et 7 ans plus particulièrement, l'enfant atteint la « constance du genre », stade au cours duquel il comprend qu'il peut modifier

---

<sup>5</sup> MORIN-MESSABEL, Christine ; SALLE, Muriel. *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. 2013, p. 44-48.

ses caractéristiques externes – comme sa coupe de cheveux ou ses vêtements – sans craindre de basculer dans la catégorie du sexe opposé.

## B. Les stéréotypes de genre

Depuis la nuit des temps, le genre fait l'objet de très nombreux stéréotypes, tous domaines confondus. Mais qu'entends-on réellement par « stéréotype » ?

Le stéréotype se définit comme étant une idée ou une croyance appliquée à un groupe d'individus sans prendre en compte les différences individuelles de chacun. Il existe des stéréotypes liés au genre, mais également des stéréotypes liés à l'origine ethnique, à l'âge, à la culture, aux métiers, et bien d'autres encore. Les stéréotypes sont omniprésents dans notre société et entretenus, à tel point que nous agissons parfois en fonction d'eux sans nous en rendre compte.

Les femmes ne savent pas conduire, font la cuisine, n'ont pas le sens de l'orientation tandis que les hommes ne pleurent jamais, ne savent pas faire deux choses à la fois et aiment le football... Tels sont quelques exemples de stéréotypes de genre parmi tant d'autres. Les enfants y sont confrontés dès leur plus jeune âge et leurs premières représentations du genre se construisent, tendant à accroître les inégalités entre filles et garçons.

### 1. *Les stéréotypes de genre dans le quotidien des enfants*

Dès sa naissance, l'enfant se retrouve confronté à différents stéréotypes liés au genre. En effet, la couleur de ses premiers habits, la couleur de sa chambre, ou bien ses premiers jouets seront définis en fonction du sexe de ce dernier. Par ailleurs, avant même de venir au monde, l'enfant peut déjà être source de stéréotypes liés à des croyances communes ou idées reçues : par exemple, dans le cas d'une femme enceinte, il n'est pas rare d'entendre des suppositions liées au sexe de l'enfant à naître telles que « si le ventre pointe vers l'avant, alors c'est un garçon » et « si le ventre est arrondi, alors c'est une fille ».

Au fil des années, ces stéréotypes vont se multiplier et devenir de plus en plus présents dans l'environnement de l'enfant. Les adultes – parents et tiers – seront les principaux vecteurs de stéréotypes : en effet, il a été démontré que la première catégorisation effectuée par l'adulte est

la différenciation dite « sexuée » des individus<sup>6</sup> (Fiske, 1998). Les petites filles seront alors nombreuses à avoir les cheveux longs, à porter des vêtements de couleurs claires telles que le rose, le blanc ou le violet et à préférer jouer à la poupée ou à la marchande. Les petits garçons, eux, auront majoritairement les cheveux courts, porteront des vêtements de couleurs plus foncées comme le bleu, le noir ou le gris, et trouveront plus d'intérêt à jouer avec des petites voitures ou à la bataille.

Cependant, les adultes ne sont pas les seuls à véhiculer ces stéréotypes de genre. En effet, ceux-ci sont présents partout autour de nous dans notre quotidien, mais nous n'y prêtons pas nécessairement attention. Lors d'une balade dans une grande surface en période de préparation de la rentrée des classes, les cartables roses ou aux effigies de poupées attireront l'œil des petites filles, tandis que les garçons seront sensibles aux cartables bleus ou représentant des super-héros. Dans la même idée, et notamment chez les enseignes qui commercialisent des jouets, les rayons sont souvent aménagés en fonction du genre concerné : nous trouverons alors le rayon pour les filles, avec des poupées, des déguisements de princesse, du maquillage pour enfant, tout le nécessaire pour jouer à la marchande ou pour s'occuper d'un poupon ; nous trouverons plus loin le rayon destiné aux jeux pour garçons, avec des voitures télécommandées, des figurines d'animaux féroces ou encore des mallettes de bricolage.

Les préoccupations portant sur les stéréotypes de genre dans l'environnement des enfants ont également posé la question de leur présence dans les dessins animés, les films pour enfants et les œuvres de littérature de jeunesse. En effet, ces supports, utilisés auprès des enfants dès leur plus jeune âge, représentent des vecteurs importants de transmission des représentations sociales et culturelles. Il a notamment été démontré que les personnages masculins sont davantage plus présents sur ces supports et y ont davantage de visibilité que les personnages féminins (Daréoux, 2007, p. 90) : les héros sont majoritairement masculins et les personnages secondaires sont bien souvent féminins ; les garçons prennent des risques, se battent et sont courageux, tandis que les filles sont souvent douces de caractère et pratiquent des activités qui ne demandent pas ou peu de réflexion ou de force physique. De plus, ces études<sup>7</sup> admettent que les personnages féminins n'apparaissent pas comme les seules actrices de leur propre histoire,

---

<sup>6</sup> FISKE, Susan. (1998). « Stereotyping, prejudice, and discrimination » dans GILBERT, Daniel ; FISKE, Susan ; LINDZEY, Gardner (dir.), *The handbook of social psychology*, 1998, p. 357–411.

<sup>7</sup> DARÉOUX, Evelyne. « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants ». *Empan*, 2007, n°65, p. 89-95.

cette dernière se réalisant bien souvent grâce à l'intervention du sexe opposé. Selon Evelyne Daréoux, les personnages animaux se voient généralement attribuer un sexe : les études démontrent que les personnages de sexe masculin sont représentés par des animaux ou créatures robustes (lion, loup, dinosaure) contrairement aux personnages de sexe féminin, généralement associés à des animaux de petites taille et/ou mignons comme le chat, l'abeille, la souris, la coccinelle, etc... (2007, p. 91). Nous nous intéresserons de façon plus précise, plus tard, aux rapports entre stéréotypes de genre et littérature de jeunesse.

La question de la présence des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires utilisés par les enseignants s'est également posée. Lorsque l'on sait que les manuels scolaires sont des outils-clés utilisés par de nombreux enseignants – qui, rappelons-le doivent former les élèves au principe d'égalité entre filles et garçons – et qu'ils occupent une place importante dans les apprentissages, il paraît cohérent de s'intéresser à leur contenu. Selon une étude réalisée par la Direction de l'Égalité des Chances (Fédération Wallonie-Bruxelles) dévoilée dans *Sexes et Manuels*<sup>8</sup>, les traits de caractère et compétences sont encore parfois attribués selon le sexe : « Les filles sont présentées comme des personnes calmes, soigneuses, préoccupées de leur apparence, soucieuses du travail scolaire et les garçons sont montrés comme étant courageux, mais dissipés face au travail scolaire et souvent punis » (Direction de l'Égalité des Chances, 2012, p. 17). De même, selon cette même étude, il est démontré que les femmes et filles sont numériquement sous-représentées (30%) quant aux hommes et garçons (70%) sur les photographies et illustrations de manuels scolaires (Direction de l'Égalité des Chances, 2012, p. 13).

## 2. *Les impacts des stéréotypes genrés et la « menace du stéréotype »*

Dans un premier temps, il est possible de considérer que les stéréotypes liés au genre sont bénéfiques à l'enfant, notamment car ils lui permettent une compréhension simplifiée du monde qui l'entoure : de façon simplifiée, il comprendra alors qu'une maman a la voix douce et qu'elle a les cheveux longs, par exemple. Cependant, avec la construction progressive de son identité de genre et de son développement avec l'âge, l'enfant doit être capable, de plus en plus, de s'ouvrir à d'autres schémas sociaux pour parvenir à une compréhension plus précise et

---

<sup>8</sup> MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (BELGIQUE). *Sexes et Manuels : Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*, 2012. p. 13.

complexe de son environnement. Le risque se situe ici : si l'enfant continue de s'attacher aux stéréotypes sociaux – qui rappelons-le, dans un premier temps, lui permettent de comprendre le monde qui l'entoure – sans sortir de ces schémas représentatifs du genre, alors les stéréotypes liés deviennent non plus source de compréhension, mais objet de discrimination (Daréoux, 2007, p. 94) et creusent indéniablement les inégalités entre filles et garçons.

Du côté des parents, les impacts des stéréotypes de genre se ressentent sur l'enfant : le phénomène de socialisation différenciée impacte de façon directe son éducation. La petite fille ne sera pas éduquée de la même façon qu'un petit garçon, les attendus sociaux étant différents selon le sexe de l'enfant. En grandissant, et à cause de ces stéréotypes transmis de façon involontaire par les parents, les jeunes garçons adopteront des conduites différentes des jeunes filles.

De façon globale, les stéréotypes de genre existent bien souvent au détriment du féminin. Ces derniers – parfois considérés comme le miroir de la société – donnent une image sociale peu gratifiante des femmes dans une grande majorité des cas tandis que l'image des hommes, elle, est valorisée : « les femmes sont plus faibles que les hommes », « les femmes ne savent pas lire une carte routière », etc... Ces représentations sociales du féminin induisent des modèles d'identification pour les femmes mais aussi pour les jeunes filles, et représentent alors un obstacle à l'évolution des femmes dans différents contextes : dans un contexte professionnel par exemple le stéréotype selon lequel l'autorité d'une femme est moins importante que celle d'un homme peut avoir des conséquences sur l'expérience professionnelle d'une femme manager, qui connaîtra des difficultés à imposer son autorité sur une équipe constituée d'hommes. Là encore, les inégalités entre les hommes et les femmes se creusent.

Grâce à une étude en psychologie sociale portant sur l'impact des stéréotypes sur les individus, un autre phénomène a été mis en lumière : le phénomène de « menace du stéréotype<sup>9</sup> » (Steel, Aronson, 1995) qui se définit comme « la pression que rencontre un individu lorsqu'il se trouve en situation de risquer de confirmer un stéréotype négatif pertinent pour le soi » (Steele, 1997). Lorsque le stéréotype est perçu comme un critère d'évaluation, alors l'individu qui fait l'objet de ce stéréotype et qui se sent concerné par ce dernier va avoir

---

<sup>9</sup> STEELE, Claude ; ARONSON J. « Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. n°695, 1995, p. 797-811.

peur de le confirmer et, in fine, le confirmer véritablement malgré lui et lui donner raison. Dans le cadre de l'école et comme ailleurs, la menace du stéréotype est un phénomène qui, en plus de créer des contre-performances de la part des individus concernés par le stéréotype, va accroître encore davantage la stigmatisation.

Lors d'une expérience menée<sup>10</sup> par Pascal Huguet, des élèves en réussite en mathématiques sont confrontés à une situation de géométrie puis sont placés en situation de dessin. Parmi ces élèves sont présents filles et garçons. Le constat est le suivant : lorsque les élèves sont placés en situation de géométrie, les performances des filles sont bien plus faibles que celles des garçons. Cependant, lorsqu'ils sont placés en situation de dessin, les résultats s'inversent, et les filles sont meilleures que les garçons (Huguet, Régner, 2009). Dans ce cas, un des stéréotypes associés aux filles est « les filles sont moins fortes que les garçons en mathématiques », ce qui est d'ailleurs faux. De ce fait, les filles s'auto-censurent et créent des contre-performances qui vont confirmer le stéréotype selon lequel elles seraient moins fortes en mathématiques que les garçons : c'est tout là le principe de la prophétie auto-réalisatrice, qui veut qu'un individu, redoutant un évènement particulier et généralement négatif, voit ses comportements et ses actions changer de façon à ce que l'évènement en question se produise.

La conclusion est la suivante : les stéréotypes de genre, lorsqu'ils nous concernent, contrôlent nos actions de façon inconsciente. A l'école, les stéréotypes de genre peuvent, en plus d'accroître le fossé des inégalités entre hommes et femmes, représenter un frein dans la construction des apprentissages des élèves lorsqu'ils se sentent concernés par ces derniers.

### 3. *Les stéréotypes de genre liés aux métiers*

Les stéréotypes de genre s'illustrent dans de nombreux domaines et sont à l'origine de conséquences sociales indéniables. Les métiers, facteurs clés dans l'insertion sociale et professionnelle des individus, sont également touchés.

Que l'on soit un homme ou une femme, le choix du métier repose sur les représentations que nous avons de lui. Ces représentations dites « sociales » sont l'expression d'un individu socialement situé, sont produites et partagées socialement et contribuent à la formation des

---

<sup>10</sup> HUGUET, Pascal : RÉGNER, Isabelle, « Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat », *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009, n° 45, p. 1024-1027.

conduites des individus. Par conséquent, elles ont le pouvoir de guider nos actes et de les justifier : elles influencent grandement nos choix, et en l'occurrence, le choix du métier.

Aujourd'hui, et ce malgré une amélioration persistante depuis quelques années, la répartition des hommes et des femmes par métiers reste très inégalitaire. Bien que le taux d'embauche des femmes augmente de façon continue et qu'il se rapproche de celui des hommes, ces dernières se voient restreintes à exercer dans une dizaine de métiers seulement (DARES, 2013, p. 1). De ce fait, il a été établi que, parmi les dix métiers employant le plus de femmes, on retrouve majoritairement les métiers considérés comme étant les plus féminisés : les métiers de l'enseignement, de la santé et du social, de la comptabilité et de l'entretien. Les hommes, eux, se voient offrir un accès aux métiers bien plus large que les femmes : les dix métiers les plus « masculins » ne concentrent qu'environ 30% des hommes, ce qui suppose que les hommes, de façon générale, exercent dans de nombreux secteurs professionnels. Une étude menée par la Direction de l'Animation, de la Recherche, des Etudes et des Statistiques (DARES)<sup>11</sup> met en lumière qu'en 2011, seulement 20% des métiers étaient considérés comme mixtes. Ces derniers s'avèrent être des professions des domaines des arts et des spectacles, du droit, de la communication et de l'information. La DARES, dans son communiqué de presse lié à cette étude, a également fait un bilan sans appel : « un peu plus de la moitié des femmes ou des hommes devraient changer de métier pour aboutir à une répartition égalitaire [...] » (DARES, 2013, p. 4).

Ce déséquilibre dans la répartition des hommes et des femmes dans les métiers entraîne un phénomène, cette fois en lien avec l'image reflétée par une profession : l'accroissement du nombre de femmes exerçant dans un domaine professionnel entraîne une dépréciation de la profession exercée aux yeux de la société<sup>12</sup> (Morin-Messabel, Salle, 2013, p. 205). C'est par exemple le cas du métier de coiffeur, qui, exercé majoritairement par des femmes en France, voit sa réputation sociale entachée de nos jours, considéré comme un métier peu valorisant. Ce phénomène est étroitement lié aux représentations sociales, dont la construction débute dès le plus jeune âge des enfants, et notamment à l'école primaire.

---

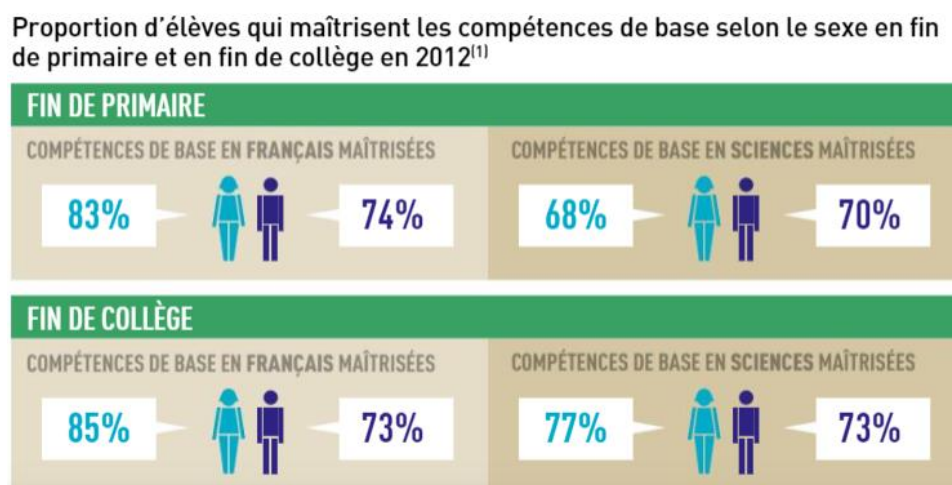
<sup>11</sup> DARES. *La répartition des hommes et des femmes par métiers*, n°79, 2013, p.4.

<sup>12</sup> MORIN-MESSABEL, Christine ; SALLE, Muriel. *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. 2013, p. 205.

Le choix de carrière professionnelle d'un individu s'effectue progressivement, et ce tout au long de son parcours scolaire et/ou universitaire. Il paraît alors logique, au vu du peu de métiers recensés comme étant véritablement mixtes, de penser que les représentations sociales stéréotypées auraient un véritable impact sur le choix des filières des adolescents, notamment au lycée. De nombreuses études démontrent que la répartition des filles et des garçons dans les filières proposées est inégale, et que les filles et les garçons s'orientent de façon différente (Stevanovic, 2008, p. 9).

Dès l'école primaire, les filles s'estiment moins fortes en mathématiques que les garçons, et les garçons s'estiment moins compétents que les filles en français. Ces représentations que se font les garçons et les filles de leurs compétences dans ces deux disciplines a un effet sur les représentations sociales des filières. Pourtant, en 2015, le Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des Femmes publie *Les Chiffres-clés 2015 vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, rapport selon lequel les compétences en français et en sciences seraient mieux maîtrisées par les filles que les garçons à la fin du collège.

**Figure n°1 : Avantage aux filles en français, égalité en sciences<sup>13</sup>**



La conséquence de ces représentations sociales stéréotypées sont aujourd'hui encore visibles : les filières scientifiques et techniques – filières les plus valorisées – sont peu choisies

<sup>13</sup> DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COHÉSION SOCIALE – SERVICE DES DROITS DES FEMMES ET A L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES (SDFE). France métropolitaine + Dom. Enseignement public et privé sous contrat, MEN. Source : MESR-DEPP évaluation des compétences en fin d'école et de collège (mai 2012).



par les filles et présentent un taux de garçons majoritaire (53% de garçons contre 47% de filles) tandis que la tendance s'inverse dans les filières littéraires et tertiaires, que l'on voit majoritairement choisies par des filles (80% de filles contre 20% de garçons). De plus, selon Biljana Stevanovic<sup>14</sup>, les filles choisissent plus facilement des filières qui leur seraient « traditionnellement destinées et qui correspondent aux secteurs du marché du travail qui emploient préférentiellement des femmes » (2008, p. 12). Ainsi, à l'université en 2015, selon un rapport publié par le Secrétariat d'Etat chargé de l'Égalité entre les Femmes et les Hommes en 2017, les femmes représentaient 74% des étudiants en langues, 70% des étudiants en lettres et sciences du langage, 68% des étudiants en sciences humaines et sociales et 64% des étudiants dans les filières menant aux métiers de la santé. Cependant, elles ne représentaient que 25% des étudiants des filières de sciences fondamentales et d'application et moins de 30% des étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sports (STAPS).

**Figure n°2 : Une répartition inégale des femmes dans les filières de l'enseignement supérieur<sup>15</sup>**

**Part des femmes à l'université, selon la discipline, en 2015 (%)**



Le genre, considéré comme l'un des éléments les plus importants et influents dans la création et la transmission des représentations sociales et des stéréotypes liés aux métiers,

<sup>14</sup> STEVANOVIC, Biljana. « L'orientation scolaire ». *Le Télémaque*, 2008, n°34, p. 9.

<sup>15</sup> DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COHÉSION SOCIALE – SERVICE DES DROITS DES FEMMES ET A L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES (SDFE). France métropolitaine + Dom. Sources : MENESR-DEPP, Filles et garçons, 2017, MENESR-DGESIP-DGRI-SIES.

endosse alors le rôle de coupable idéal pour justifier de la répartition inégale entre hommes et femmes dans l'accès aux métiers. En effet, la représentation du métier est, dans de nombreux cas, influencée par le « degré de masculinité » ou le « degré de féminité » qui y est associé<sup>16</sup> (Gavoille, Lebègue, Parnaudeau, 2014, p. 115). Les stéréotypes de genre sont la conséquence directe de ce phénomène et vont grandement influencer le choix du métier.

### C. La littérature de jeunesse à l'école maternelle

Les œuvres de littérature de jeunesse représentent des tremplins culturels importants pour le développement des enfants et sont essentiels aux apprentissages langagiers. L'apparition de la littérature de jeunesse dans les programmes d'enseignement de l'école primaire publiés au Bulletin Officiel n°1 du 14 février 2002 en est d'ailleurs la preuve et en légitime l'utilisation par les enseignants en classe.

Les premières maîtrises de l'écrit au cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) ouvrent le champ des approches de la langue de l'écrit à l'école maternelle. L'enjeu du cycle 1 est alors « d'habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu<sup>17</sup> » (Eduscol, 2017, p. 1) : nous comprenons alors l'importance de l'utilisation d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école maternelle.

#### 1. *L'importance de la littérature de jeunesse dans les apprentissages*

De nos jours, ce n'est plus à prouver : la littérature de jeunesse présente une importance non négligeable dans les apprentissages. Le portail de ressources Eduscol proposé par le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports en détaille les raisons ainsi les principaux objectifs que permettent de développer les œuvres de littérature de jeunesse.

Les œuvres de littérature de jeunesse permettent à chaque élève de se construire sa propre bibliothèque mentale, d'approcher une culture littéraire, et de construire le comportement de lecteur. Leur utilisation par les enseignants et leur familiarisation auprès des élèves permet

---

<sup>16</sup> GAVOILLE, Franck ; LEBÈGUE, Typhaine ; PARNAUDEAU, Miiia. « Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération ». *Question(s) de management*, 2014, n°6, p. 115.

<sup>17</sup> DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (EDUSCOL). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions au cycle 1 – Partie IV : La littérature de jeunesse à l'école maternelle*, 2017, p. 1.

d'ouvrir ces derniers à une nouvelle façon de se questionner sur le monde qui les entoure, mais aussi sur les différents points de vue que la littérature de jeunesse propose.

Le développement de l'imaginaire des élèves, nécessaire pour s'approprier une première culture littéraire, se fait grâce aux œuvres de littérature de jeunesse choisies par les enseignants. La littérature de jeunesse offre un éventail immense d'œuvres et de textes de tous genres (contes, fables, imagiers, etc...) avec des personnages aux caractéristiques physiques et comportementales différentes qui ressentent des émotions diverses. Tous ces éléments, réunis, permettent aux élèves de maternelle de se créer des images mentales basées sur l'écoute de la lecture ou encore sur les illustrations : il n'est pas rare de voir des enseignants demander aux élèves, après une lecture, de dessiner une scène du livre et de voir à quel point le développement de leur imagination se ressent sur les travaux finaux. La littérature de jeunesse permet aussi aux élèves de maternelle de se dessiner un imaginaire dit « culturel » avec le loup ou encore l'ogre qui s'avèrent être très souvent méchants, ou encore de s'approprier la culture de personnages célèbres rencontrés de façon récurrente comme les Trois Petits Cochons ou Boucle d'Or.

La lecture de récits de littérature de jeunesse doit s'effectuer tout au long du cycle 1, dès l'entrée à l'école maternelle et ce jusqu'à la fin de la grande section. En effet, il est important de faire découvrir l'objet qu'est le livre très tôt et de donner envie, notamment aux élèves de petite section, de le « relire » et de l'emprunter. En petite section, il sera préférable d'opter pour des récits courts et relevant d'expériences connues des élèves telles que *Petit Ours Brun va à l'école* par exemple, avec des illustrations parlantes (Eduscol, 2017, p. 3). En moyenne section, nous choisirons des livres plus élaborés qu'il sera nécessaire de raconter de façon répétitive, pour enfin, en grande section, opter pour des récits plus longs et plus complexes qu'il sera possible de faire résumer par les élèves.

En plus de créer du plaisir chez les élèves, la lecture d'albums de jeunesse variés au fil du cycle doit exposer les élèves à des formes langagières différentes afin d'en développer la reconnaissance. Les élèves sont confrontés, de façon répétitive, à des formes de langage propres aux récits comme les formules « il était une fois », « fin » ou encore à des temps adaptés à l'usage du récit comme l'imparfait et le passé simple. L'objectif de la lecture, qui s'effectue généralement en coin regroupement à l'école maternelle, est alors de captiver les élèves par l'écoute afin qu'ils s'approprient et mobilisent le récit et les formes langagières utilisées, pour ensuite les réintroduire dans d'autres contextes.

Comme expliqué précédemment, les livres doivent permettre une familiarisation des élèves avec la culture littéraire, et ce dès le début de la petite section : le portail Eduscol met d'ailleurs en avant que « chaque enfant doit pouvoir bénéficier de moments consacrés à la familiarisation avec les livres » (Eduscol, 2017, p. 5). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, au cours des différents stages que j'ai eu la chance d'effectuer en école maternelle, j'ai pu observer un coin « bibliothèque » dans lesquels les élèves étaient libres de disposer des livres déjà étudiés ou encore inconnus comme bon leur semblait. En effet, lorsque les élèves se trouvent dans le coin « bibliothèque », ils ont la liberté d'utiliser le livre et de découvrir son fonctionnement : le tenir dans le bon sens, tourner les pages, parcourir d'un regard de haut en bas et/ou de gauche à droite, etc...

Enfin, la lecture d'albums de jeunesse a également pour visée le développement de la compréhension, et notamment de la compréhension des récits. En effet, cette dernière constitue l'un des objectifs majeurs du cycle des apprentissages premiers. Ainsi, la lecture orale par l'enseignant d'un livre doit pouvoir développer de façon progressive la compréhension des élèves, qu'elle soit collective ou autonome. L'enjeu est alors d'habituer les élèves « à la réception du langage écrit afin d'en comprendre le contenu<sup>18</sup> ».

## 2. *La littérature de jeunesse, vectrice de stéréotypes de genre*

Depuis toujours, les livres destinés aux filles et destinés aux garçons existent. Il n'est pas rare de trouver, dans certaines bibliothèques ou librairies, un rayon constitué uniquement d'albums ou magazines de jeunesse destinés aux filles, et ce également pour les garçons. Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse ne représentent donc pas un phénomène récent.

Les albums de jeunesse présentent de nombreux objectifs fondamentaux pour les apprentissages des élèves de maternelle. Ils permettent également de véhiculer des valeurs, qu'elles soient morales et/ou humanistes, importantes au développement social des élèves, et ce dès le plus jeune âge : en effet, les livres sont parfois le reflet, direct ou indirect, de la société

---

<sup>18</sup> DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (EDUSCOL). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions au cycle 1 – Partie IV.3 : La littérature de jeunesse*, 2017, p. 1.

dans laquelle nous vivons. De ce fait, les élèves de maternelle s'identifient rapidement aux différents modèles de société qui peuvent leur être présentés. C'est la raison pour laquelle il faut prêter une attention particulière au choix des œuvres à utiliser en classe, notamment parce qu'il n'est pas rare que ces dernières soient, à travers le récit raconté, vectrices de stéréotypes, et plus particulièrement de stéréotypes liés au genre.

En effet, alors que le principe d'égalité entre les filles et les garçons est aujourd'hui une des priorités du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, de nombreux travaux de recherche ont posé – et posent encore aujourd'hui – la question de la place du féminin par rapport au masculin dans les albums de jeunesse illustrés. Anne Dafflon-Novelle, dans ses recherches sur les représentations du genre dans la littérature enfantine, a d'ailleurs effectué deux constats sans équivoque.

La docteure en psychologie sociale fait état d'une dominance forte du nombre d'héros par rapport au nombre d'héroïnes dans les albums de jeunesse. En effet, en 1997, après l'étude d'un panel de livres francophones destinés à la littérature de jeunesse publiés la même année, il y aurait plus de deux fois plus d'héros (25,1%) que d'héroïnes (10,6%). De plus, le nombre d'héros masculins serait encore plus élevé que le nombre d'héroïnes dans les albums de jeunesse destinés aux enfants de 0 à 3 ans : elle explique que « les asymétries les plus évidentes apparaissent avec des personnages animaux et des personnages adultes pour lesquels un rapport supérieur peut être observé entre les deux sexes » et que « l'asymétrie entre les deux sexes est à son apogée dans les histoires anthropomorphiques s'adressant aux tout jeunes enfants (0-3 ans), avec alors dix fois plus de héros que d'héroïnes » (Dafflon Novelle, 2003, p. 2). De plus, les héros au masculin sont bien plus prédominants dans les albums de jeunesse, dans le titre et sur la couverture. Alors que les albums de jeunesse peuvent être perçus comme supports de socialisation, et la visibilité des personnages masculins étant plus importante que celle des personnages féminins, cela pourrait poser la question de la place de la femme/fille dans la société et transmettre un stéréotype selon lequel le masculin est plus important que le féminin, malgré une mixité grandissante depuis les années 1980.

Cependant, outre la présence à différents niveaux des héros masculins et féminins, les stéréotypes de genre concernent également les personnages, les caractères et valeurs qui y sont attachés ou encore le discours tenu par le(s) narrateur(s). Les personnages féminins se voient généralement attribuer un rôle dit « familial » et/ou associées à des professions peu variées telles qu'enseignante, infirmière ou encore mère au foyer tandis que les personnages masculins,

eux, sont présentés comme ayant des rôles (professionnels ou non) plus variés et, surtout, bien mieux valorisés : policier, pompier, médecin, aventurier, etc... Dans la sphère familiale, cadre très souvent présent dans les récits de littérature de jeunesse, et notamment en maternelle, les personnages féminins réalisent souvent les tâches dites « domestiques » du foyer et s'occupent des enfants, tandis que les personnages masculins exercent l'autorité et réalisent des actions plus concrètes et dans un cadre souvent extérieur au foyer (comme des activités sportives ou des jeux).

Les albums de jeunesse reproduisent également les stéréotypes de genre, notamment via les traits physiques et l'aspect vestimentaire. Les personnages féminins sont très souvent représentés de façon à être facilement identifiables par les jeunes élèves : elles portent souvent des jupes, des bijoux, ont souvent les cheveux longs, et sont parfois vêtues d'attraits domestiques tels qu'un tablier de cuisine par exemple. Ils les reproduisent également par des stéréotypes de genre liés à l'espace, présentant souvent la femme (ou la fille) comme exerçant des activités passives à l'intérieur du foyer, dans un lieu privé, et ce avec une « attitude plus passive qu'active<sup>19</sup> » (Angelot, 2008, p. 113). L'homme (ou le garçon), lui, effectuera des actions plus concrètes de façon active, et ce en extérieur.

Du point de vue du caractère, comme dit précédemment, les filles sont représentées dans des attitudes dites « passives » : elles sont souvent gentilles, souriantes, sensibles, douces, et respectent les règles. De plus, elles voient souvent leur destin dépendre de l'action d'un personnage masculin, ce qui leur donne souvent l'impression d'être un rôle secondaire. Les garçons, quant à eux, sont souvent présentés comme courageux, vaillants, forts et malins. Ils se bagarrent avec les ennemis, prennent des décisions importantes et réalisent des exploits. Cependant, la chronique « *Culture Jeune* » : *Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums* explique qu'au fil des années est constatée une amélioration dans l'attribution des caractéristiques stéréotypées du point de vue du caractère et de la personnalité des personnages dans la littérature de jeunesse. En effet, les garçons et les filles sont représentés avec des similarités et « le profil féminin se dessine plus positivement, notamment par l'attribution aux filles de qualités intellectuelles [...] et par l'affectation, certes très marginale, aux garçons de traits de caractère moins valorisés comme la turbulence et la timidité » (Angelot, 2008, p. 113).

---

<sup>19</sup> ANGELOT, Hélène ; BIJOT, Élodie ; BILLOT, Pierre ; QUILLIVIC, Marie ; SCHLIER, Adeline. « Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums ». *Le Français aujourd'hui*, n°163, p. 113.

Les stéréotypes de genre sont très présents dans la littérature de jeunesse et touchent notamment les personnages féminins, globalement moins valorisés que les personnages masculins. Cependant, ce constat effectué par de nombreux chercheurs peut être considéré comme étant à nuancer aujourd’hui, notamment avec la publication de nombreux albums illustrés qui « cassent les codes » des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse, parfois très prononcés, que nous pouvons encore observer dans certains albums. En effet, des albums tels que *Un jour mon prince viendra... ou pas !* de Sandra Nelson et Rémi Saillard ou *Super Fonceuse* de Jean Leroy et Bérengère Laporte et de nombreux autres, vont à l’encontre des stéréotypes de genre traditionnels, encore trop souvent véhiculés. La maison d’édition française Talents Hauts créée en 2005 propose d’ailleurs des ouvrages à destination des enfants dans une démarche de lutte contre les discriminations et stéréotypes sexistes.

Dans ma démarche et dans le cadre de ce mémoire de recherche, j’ai souhaité travailler la déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers grâce à la littérature de jeunesse, et ce en proposant deux albums aux élèves, qui vont, chacun à leur manière, à l’encontre des stéréotypes de genre.

## II. Deuxième partie : Partie méthodologique

### A. Problématique

La situation dont il est question – et dont l’observation a permis la réalisation de ce mémoire – s’est déroulée lors d’un stage d’observation et de pratique accompagnée réalisé en octobre dernier au sein d’une école maternelle, dans une classe de petite et moyenne sections. Cette situation a eu lieu lors d’une séance de graphisme, en temps d’atelier, au cours duquel les élèves étaient répartis en groupes de niveaux. L’un des ateliers, élaboré pour les élèves de moyenne section, avait pour objectif la réalisation de lignes horizontales grâce à la réalisation de « boudins » en pâte à modeler que les élèves devaient disposer ensuite sur une feuille blanche, de façon horizontale. Cet atelier était, lors de cette observation, supervisé par l’Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles (ou ATSEM).

Sur cet atelier, l’ATSEM a commencé par distribuer une boule de pâte à modeler à chacun des cinq élèves d’un des deux sous-groupes de moyenne section. Seules quatre couleurs de pâte à modeler étaient disponibles : orange, rose, bleu et gris. En distribuant – de façon complètement aléatoire – une boule de pâte à modeler rose à un garçon du groupe, ce dernier a, de façon immédiate, catégoriquement refusé de réaliser le travail. Cet élève, sans dire un mot, n’a pas touché à la pâte à modeler rose pendant quelques secondes. Lorsque l’ATSEM a demandé à cet élève la raison de son refus de travailler, ce dernier a répondu : « Hé, moi je ne suis pas une fille, le rose c’est pour les filles ! » L’ATSEM lui a naturellement répondu, en désignant un camarade garçon sur le même atelier qui ne connaissait aucune difficulté à travailler avec la pâte à modeler rose, que la couleur rose n’était pas uniquement destinée aux filles. L’élève, de nature entêté, a continué de refuser le travail et n’a pas touché la boule de pâte à modeler rose qui se trouvait devant lui. Dans ce cas de figure, et afin que l’élève réalise le travail demandé, l’ATSEM a procédé à un échange de boule de pâte à modeler, lui en donnant une de couleur bleu. Suite à cela, l’élève a enfin réalisé le travail qui lui était demandé.

Cette situation, qu’il est possible de qualifier de « situation problème » dans le cadre de ce mémoire, m’a personnellement choquée. En effet, la réaction de cet élève et le refus catégorique de travailler lié à la couleur rose a suscité chez moi un vive étonnement. D’ailleurs, l’enseignante a elle-même été surprise de ce comportement. Ce stage d’observation et de pratique accompagnée en maternelle était pour moi l’occasion de découvrir le cycle 1 et ses



caractéristiques, et je ne m'attendais pas à ce que cet élève réagisse de façon aussi brutale face à la couleur rose, au point de ne pas toucher une seule fois la boule de pâte à modeler. C'est lors de cette observation, et après avoir pris du recul sur ce que j'avais pu observer, que s'est posée la question de l'existence des stéréotypes de genre chez les jeunes enfants et du degré d'imprégnation dans leurs représentations.

Il est indéniable que cette situation suscite des conséquences sur les apprentissages, qu'elles soient directes ou indirectes. Dans ce cas précis, la première conséquence est le refus catégorique et sans hésitation de l'élève de se mettre au travail sous prétexte du stéréotype selon lequel le rose est une couleur réservée aux filles. De plus, cela induit un risque de désintéressement de la part de l'élève de toute activité en contradiction avec les stéréotypes – et dans ce cas, les stéréotypes liés au genre – auxquels il croit. Cela a d'ailleurs été observé dès lors que l'élève a obtenu la boule de pâte à modeler bleue : à la suite de l'échange, son comportement a radicalement changé et il a accepté de se mettre au travail.

D'un point de vue indirect vis-à-vis des apprentissages, ce type de comportements, suscités par l'élève en question, peut avoir une influence négative sur les autres élèves qui partagent son environnement de classe au quotidien. En effet, à entendre et voir ces comportements liés aux stéréotypes, les camarades pourraient également croire à ces derniers et ceci pourrait influencer leurs apprentissages de la même façon que pour l'élève dans le cas de la situation observée. L'influence de ces stéréotypes liés au genre sur l'avenir de l'élève pourrait, qui plus est, engendrer une forme de déterminisme dit « genré » selon lequel un phénomène X serait une conséquence forcément et nécessairement liée au genre d'un individu. Lorsque l'on sait que dans le milieu scolaire, tout comme dans notre société de façon générale, la lutte contre les inégalités entre hommes et femmes est de plus en plus importante, il paraît évident que ce déterminisme genré, conséquence de croyances fortes en des stéréotypes de genre doit être évité, voire combattu.

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous allons nous demander quel serait le dispositif qui, dans une classe de cycle 1, permettrait de limiter l'impact des stéréotypes de genre sur les représentations des élèves.

Afin de traiter cette problématique de la façon la plus concrète possible aux côtés d'élèves de moyenne section, j'ai décidé de me concentrer sur une thématique concernée – et profondément touchée – par les stéréotypes de genre : les métiers. De plus, le dispositif dont il

sera question s'appuiera sur des albums de jeunesse, supports généralement privilégiés par les enseignants de cycle 1 et très appréciés des élèves.

## B. Contexte de mise en place du dispositif

### 1. *L'école*

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai effectué mes interventions dans une école maternelle située dans une commune de l'agglomération chartraine, en Eure-et-Loir. Les élèves de cette école sont répartis sur trois classes : deux classes de petites et moyennes sections et une classe de grande section. L'école est composée d'un seul local, ce qui fait d'elle un établissement relativement petit, d'où le nombre de classes peu élevé. Cependant, elle bénéficie tout de même de deux cours de récréation, d'une cantine et d'un espace dédié à l'accueil extrascolaire.

Cette école maternelle se situe dans un espace complètement urbain, au point de croisement de différents quartiers de la ville composés d'immeubles dits « HLM », de maisons et lotissements. Par conséquent, il est difficile de ne pas remarquer l'importante mixité culturelle et sociale au sein de cette école. En effet, de nombreux élèves se démarquent par leur culture (présence d'élèves aux nationalités plurielles, présence d'élèves parlant et/ou comprenant une seconde langue en plus du français) et par leur origine sociale (lieux de vie différents, élèves de familles nombreuses ou non et aux ressources plus ou moins modestes). Cette mixité, très présente dans cette école, est d'ailleurs une valeur importante qui se doit d'être défendue dans les écoles de nos jours.

### 2. *La classe*

La classe dans laquelle j'ai décidé d'intervenir est une classe de petite et moyenne sections, composée de 6 élèves de petite section et 11 élèves de moyenne section soit 17 élèves au total. En moyenne section, nous comptons 4 filles et 7 garçons. Les élèves de cette classe sont issus de milieux divers, allant de peu modestes jusqu'à favorisés.

Sans pour autant avoir eu accès de façon précise aux données concernant les parents, il est important de préciser, dans le cadre de ce mémoire de recherche, qu'environ un parent sur deux est sans emploi : dans la majorité des cas, c'est le père de famille qui travaille. Nous pouvons

également relever que seuls six élèves sur les dix-sept au total ont leurs deux parents qui travaillent. Cependant, les professions des parents ayant un emploi sont diverses : cadres en entreprises, ouvriers, agents du service public, conseillers financiers, etc...

Dans cette classe, nous ne dénotons aucun élève en difficulté cognitive. Le niveau des élèves, selon qu'ils sont en petite ou moyenne section, est globalement homogène. Cependant, il est important de souligner que certains élèves, notamment en moyenne section, sont extrêmement discrets et verbalisent naturellement peu.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai décidé de travailler la thématique des stéréotypes de genre uniquement avec les élèves de moyenne section de cette classe. En effet, les élèves de petite section étant encore trop jeunes et le vocabulaire étant encore trop peu développé à cet âge, il me semblait plus pertinent de me concentrer uniquement sur les élèves de moyenne section.

### C. Présentation du dispositif, mise en place et résultats

#### 1. *Observations*

##### a. Première observation

En amont de toute mise en œuvre d'une séquence pédagogique, j'ai décidé d'effectuer deux séances d'observation réparties sur deux temps d'accueil du matin, sur deux jours d'une même semaine. Ces étapes avaient pour but d'effectuer un constat concret afin d'évaluer à quel niveau les stéréotypes de genre vis-à-vis des activités proposées étaient ancrés dans les esprits des élèves. Ces deux séances d'observation ont également permis d'effectuer l'évaluation diagnostique en amont de la séquence, indispensable afin d'identifier les différents degrés d'imprégnation de ces stéréotypes. Lors de ces deux temps, les élèves étaient libres – comme à leur habitude – d'aller où ils souhaitaient dans la classe et d'opter pour l'activité de leur choix. Les différents coins de la classe étaient à disposition des élèves, ainsi que les activités d'autonomie et jeux habituels.

Lors du premier temps d'observation, les élèves avaient le choix entre les différents coins qu'ils ont l'habitude de côtoyer au quotidien : le coin poupées, cuisine, construction, puzzles et lecture. Un autre coin construction, mais cette fois avec outils, a été ajouté en complément lors

de ce temps d'accueil. Grâce à une grille d'observation réalisée en amont, j'ai relevé les coins choisis par les élèves de moyenne section en fonction de leur sexe, mais aussi l'ordre dans lequel les coins ont été choisis, puisque certains élèves ont décidé de changer de coin au cours des 30 minutes d'observation. Les observations effectuées sont retranscrites dans la grille d'observation ci-dessous, conforme à celle utilisée en classe.

**Tableau n°1 : Grille d'observation présentant les coins choisis par les élèves de moyenne section**

			Poupées	Cuisine	Construction	Construction avec outils	Puzzles fille/garçon	Lecture
1	♂	Elève M.		X - 3	X - 2	X - 1	X - 4 (F)	
2	♀	Elève E.	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
3	♂	Elève S.		X - 2	X - 1	X - 3		
4	♀	Elève F. F.	X - 2	X - 1				
5	♀	Elève G. F.	X - 2	X - 1				
6	♂	Elève Y.	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
7	♂	Elève B.				X - 1		
8	♂	Elève N.	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
9	♀	Elève R.	X - 2				X - 1 (F)	
10	♂	Elève T.		X - 2	X - 1			
11	♂	Elève L.			X - 1			

*L'ordre des coins choisis par les élèves – si plusieurs coins choisis – est noté grâce à un numéro. Les élèves absents sont ceux dont la ligne correspondante est notée « ABS ».*

Si l'on observe de façon précise cette grille, nous pouvons remarquer qu'il existe des tendances favorables à la présence de différents stéréotypes de genre. L'absence totale de filles dans les deux coins de construction avec et sans outils semble indiquer une croyance selon

laquelle les filles ne se sentiraient pas concernées par ce type d'activité, qui induirait les métiers de maçon ou d'ouvrier du bâtiment. Nous observons également que le coin poupées a été privilégié par les filles et déserté par les garçons. Cette désertion indique, comme pour les filles et le coin construction, que les garçons – très majoritaires dans cette classe – se désintéressent complètement de « jouer à la poupée » et de mimer le fait de s'occuper d'un poupon. Nous pouvons facilement imaginer que ces jeunes garçons ont l'image de leur mère ou de l'ATSEM s'occupant des enfants, et ne se sentent pas concernés par ce rôle.

Enfin, lors de ce premier temps d'observation, le coin cuisine a été apprécié par les garçons et les filles (respectivement au nombre de trois et deux). Cependant, tandis qu'il a été le premier endroit choisi par les trois filles, le coin cuisine a été plébiscité par les garçons en deuxième voire troisième choix. Bien que de façon générale, certains attribuent encore souvent la cuisine comme une activité réservée aux femmes au sein d'un foyer, ces observations auraient pu faire penser que les garçons et les filles s'intéressent de la même façon à cette activité. Cependant, un enregistrement vocal effectué lors de cette séance d'observation m'a permis de relever une phrase prononcée par le jeune S. qui a toute son importance dans le cadre de ce mémoire de recherche :

**Elève T.** : « Tiens, on va faire une ratatouille ! »

**Elève S.** : « Ah bah non, on est pas des garçons ! »

Cette phrase a retenu mon attention puisque le jeune S. s'imagine être une fille lorsqu'il se trouve dans le coin cuisine à ce moment-là. Cette exclamation venant de l'élève S. est donc particulièrement intéressante, puisqu'il vient dans le coin cuisine en s'imaginant être une fille, induisant l'idée que, selon lui, la cuisine serait un endroit réservé – finalement – uniquement aux filles.

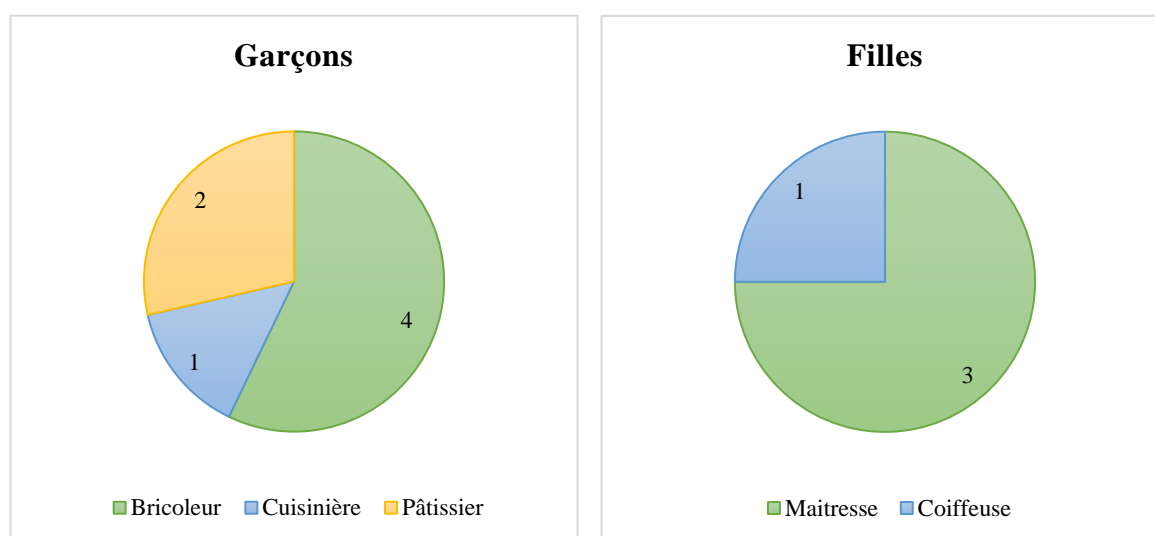
#### b. Deuxième observation

Dans le cadre de la deuxième observation, qui s'est déroulée sur un autre temps d'accueil du matin, j'ai souhaité évaluer de façon plus précise les élèves vis-à-vis des stéréotypes de genre en proposant notamment deux ateliers libres.

Tout d'abord, j'ai décidé de mettre en place un atelier coloriage au cours duquel les élèves avaient à leur disposition six coloriages représentant des personnages dans l'exercice de leur

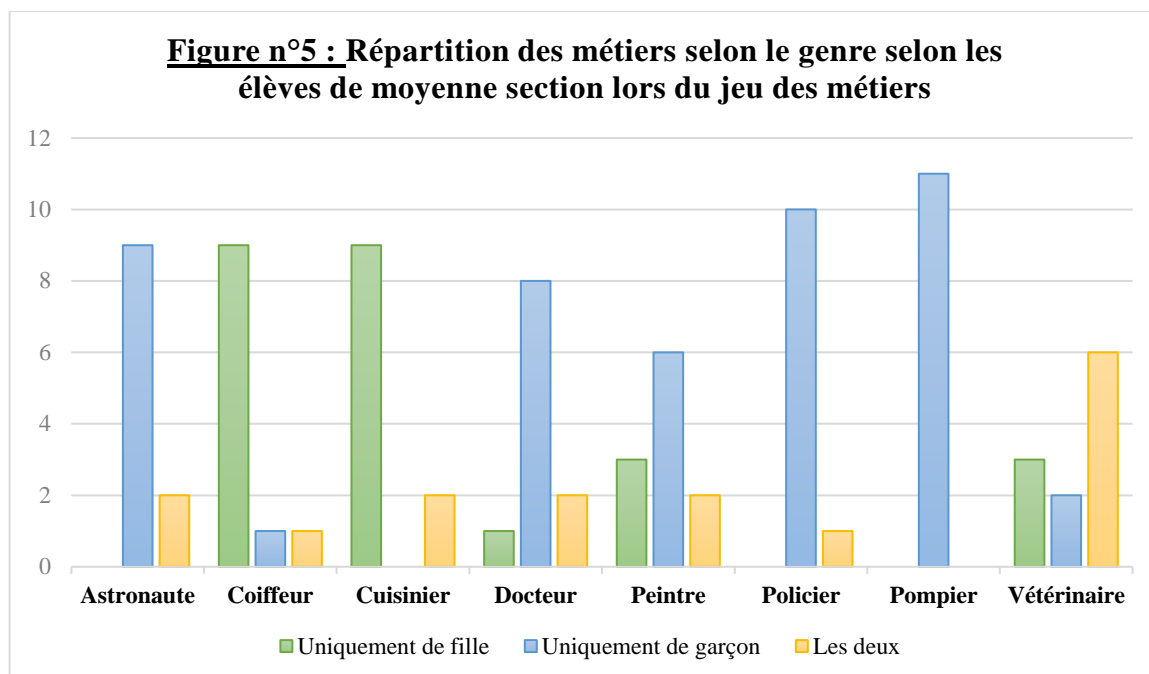
métier : maîtresse, coiffeuse, cuisinière, bricoleur, jardinier et pâtissier. Les élèves choisissaient un coloriage parmi ces derniers et le coloriaient à leur guise. Enfin, le deuxième atelier qui était proposé était un atelier sous forme de jeu : les élèves avaient à leur disposition des images de personnages exerçant leur métier et devaient placer les images dans la barquette de leur choix, en fonction des métiers qui, selon eux, étaient des métiers « de fille », « de garçon » ou « les deux ». De façon volontaire, j'ai choisi des images de personnages peu genrés pour que les élèves ne soient pas perturbés par le fait de savoir s'il s'agissait de filles ou de garçons. Les deux ateliers ont très rapidement attiré les élèves, et, à l'aide de deux nouvelles grilles d'observation, j'ai pu relever les différents choix effectués par les élèves de moyenne section. N'ayant pas pu obtenir les observations pour chaque élève dans chaque atelier en un si court laps de temps, l'enseignante a proposé à nouveau ces ateliers à quelques reprises au cours de la semaine. Tous les résultats obtenus ci-dessous n'ont donc pas été obtenus lors du même temps d'accueil.

**Figures n°3 et n°4 : Répartition des coloriages choisis par les élèves de moyenne section selon leur genre**



Nous pouvons observer, dans le cadre de l'atelier coloriage, que les choix des élèves s'orientent majoritairement en fonction des personnages qu'ils voient dans l'exercice du métier. En effet, les quatre filles ont opté pour des coloriages représentant des professions féminisées, notamment celles de maîtresse et coiffeuse. De même pour les garçons, qui se sont majoritairement dirigés vers le coloriage représentant un bricoleur, « métier » majoritairement

masculin. Par conséquent, nous pouvons imaginer que ces filles et garçons s'identifient fortement aux personnages appartenant au même genre qu'eux. Seul un garçon parmi ces élèves a choisi un coloriage représentant une figure féminine qui était la cuisinière.



Ici, nous pouvons dire que le jeu présenté aux élèves et les réponses obtenues mettent en relief, une nouvelle fois, une forte tendance liée aux stéréotypes de genre vis-à-vis des métiers. Nous notons notamment que les métiers tels que policier ou pompier – professions majoritairement exercées par des hommes en France – sont considérés par quasiment tous les élèves comme s'exerçant uniquement par des garçons, preuve de la présence de stéréotypes de genre fortement liés à ces métiers. Nous pouvons également supposer que cette tendance serait liée à l'attribution au genre masculin des métiers relevant de l'autorité, de la force ou du courage. Les métiers de docteur et astronaute sont eux aussi majoritairement perçus comme des métiers réservés aux garçons (respectivement par 82% et 73% des élèves). Etant peu probable que les enfants aient croisé un astronaute au cours de leur vie, nous pouvons imaginer que le fait d'avoir catégorisé cette profession comme étant uniquement réservée aux garçons serait la conséquence de ce que les élèves ont pu observer dans certains livres ou dessins animés, supports vecteurs de stéréotypes de genre.

Dans le même esprit, nous notons que, pour les métiers de cuisinier et de coiffeur, 9 élèves sur 11 interrogés considèrent que ces métiers sont réservés aux filles. Cette tendance

s'expliquerait par ce que ces élèves perçoivent au sein de leur foyer : nous pouvons penser que c'est la maman qui cuisine le plus souvent à la maison et que, lors du passage chez le coiffeur, c'est une femme qui s'occupe des cheveux (la profession de coiffeur étant majoritairement exercée par des femmes en France). Certaines professions comme peintre ou vétérinaire connaissent des résultats mitigés, le métier de vétérinaire étant le seul pour lequel la tendance pour les deux genres est majoritaire.

De plus, les réponses d'une des quatre filles de moyenne section, l'élève R. ont particulièrement attiré mon attention :

**Tableau n°2 : Choix effectués par l'élève R. lors du jeu des métiers**

	Astronaute	Coiffeur	Cuisinier	Docteur	Peintre	Policier	Pompier	Vétérinaire
Elève R.	G	G	F	G	G	G	G	G

Comme présenté ci-dessus, cette élève a placé tous les métiers dans la barquette « métiers de garçon » sauf un, celui de cuisinier, qu'elle a placé dans la barquette « métiers de fille ». Après avoir relevé ses résultats moi-même lors du deuxième temps d'observation, j'ai eu l'occasion d'avoir un bref temps de dialogue avec elle pour comprendre les raisons de ses choix.

**Moi** : « Pourquoi tu as mis le cuisinier dans la barquette fille ? »

**Elève R.** : « Parce que maman elle fait ça. »

**Moi** : « Et pourquoi tu as mis les autres métiers dans la barquette garçon ? »

**Elève R.** : « Parce que papa il fait tout. »

**Moi** : « Et pas maman ? »

**Elève R.** : Secoue la tête de droite à gauche pour répondre négativement.

Nous pouvons penser, au vu de ce court moment d'échange, que pour cette élève, la fille (qu'elle compare à sa mère) ne travaille pas et que seul le garçon le peut, d'où le fait qu'elle ait placé sept des huit métiers dans la barquette « métiers de garçon ».



## 2. Hypothèse

Mon hypothèse était la suivante : après la mise en place de la séquence pédagogique et l'utilisation d'albums de jeunesse, les représentations des élèves sur les métiers seront globalement moins stéréotypées. En effet, ayant recueilli de nombreuses observations et discours très stéréotypés concernant les métiers ainsi que la place des hommes et des femmes, j'ai décidé de bâtir mon dispositif sur une séquence complète permettant de recueillir les représentations initiales des élèves liées aux stéréotypes de genre et de les déconstruire grâce à deux albums de jeunesse. L'exercice de début de séquence sera notamment réitéré en fin de séquence afin de valider ou non cette hypothèse.

Au vu des observations réalisées, il y a, de façon globale, un réel travail de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers à effectuer. Le but est de faire comprendre aux élèves qu'il n'existe pas de métiers réservés uniquement aux filles et aux garçons, mais que les métiers sont ouverts à tous. Ils doivent comprendre que chacun d'entre eux, qu'il soit une fille ou un garçon, peut exercer le métier qu'il souhaite et que le seul paramètre à prendre en compte dans le choix du métier est ce que nous aimons faire dans la vie.

## 3. Présentation du dispositif

Le dispositif repose sur la mise en œuvre d'une séquence pédagogique comportant cinq séances au total. Les séances se sont déroulées au cours des périodes 3 et 4 de l'année scolaire 2020-2021 et ce jusqu'au 30 mars 2021. Cette séquence aurait normalement dû s'étaler sur une seule période, cependant l'épidémie de Covid-19 a eu des conséquences qui m'ont empêchée de mettre en œuvre la séquence comme je l'avais souhaité à l'origine.

### a. Choix des albums

Afin de mettre en œuvre cette séquence pédagogique, j'ai sélectionné deux albums de jeunesse qui émettent un lien direct avec les métiers et les stéréotypes de genre. Cette sélection s'est faite difficilement et finalement, dans la contrainte, puisqu'il existe peu d'albums de jeunesse de ce genre adaptés à des élèves de maternelle.

Du point de vue de la forme, le premier album choisi est un album à rabats c'est-à-dire avec des pages « surprises » que les élèves découvrent au fur et à mesure de la lecture, tandis que le second est un livre dont la lecture s'effectue de façon standard. Cependant, les deux albums se ressemblent en termes de structure puisqu'ils sont tous deux à structure répétitive, définie ci-dessous selon Brigitte Fournier, conseillère pédagogique dans la circonscription de St Gilles-Croix-de-Vie<sup>20</sup> :

***Qu'est-ce qu'un album à structure répétitive ?***

*C'est un texte énumératif, court, avec un enchaînement de situations, d'éléments ou de personnages qui se répètent jusqu'au dénouement. Ces textes destinés aux plus jeunes rassurent par leur ordonnancement régulier et contribuent à structurer l'enfant dans son rapport au monde.*

*La construction de ces randonnées peut adopter plusieurs formes :*

***Enumération*** : la forme la plus simple, très linéaire ; une liste : a puis b puis c... par exemple les jours de la semaine

***Elimination*** : un groupe qui perd ses membres un par un

***Remplacement*** : a qui laisse la place à b qui laisse la place à c...

***Accumulation*** : a, puis a+b, puis a+b+c... / ***Accumulation par l'image*** : l'image accumule tous les éléments sans que le texte ne les reprenne systématiquement

***Emboîtement*** : poupées gigognes (par exemple une chaîne alimentaire)

Les deux albums choisis pour la séquence présentent une structure répétitive par énumération. Très présente dans les œuvres de littérature de jeunesse, cette structure permet, dans le cadre de cette séquence dans laquelle les temps de langage sont nombreux, de travailler la mémorisation, la compréhension, l'interprétation mais aussi et surtout la production orale, notamment au cycle 1.

❖ **A quoi tu joues ? de Marie-Sabine Roger**

A quoi tu joues ? est un album écrit par Marie-Sabine Roger, autrice et ancienne enseignante en maternelle, et illustré par Anne Sol. Publié aux Editions Sarbacane - Amnesty International en mars 2018, il se présente sous la forme d'un album papier à couverture cartonnée 22,6 x 23,8 cm et contient 26 pages.

---

<sup>20</sup> FOURNIER, Brigitte. *Cycle 2 : des albums à structure répétitive pour produire à l'écrit*, 2013, p. 1-2.

Cet album traite de façon explicite les stéréotypes de genre liés aux métiers en présentant, de façon originale de par sa forme, une série de photos d'enfants en train de jouer ou plongés dans une activité ludique ainsi que des photos d'adultes dans l'exercice de leur métier, en lien avec les activités des enfants. Différents métiers sont abordés dans cet album tels que danseur, cuisinier, footballeur, maçon, astronaute, pilote de course, etc...

Dans cet album, la page de gauche est consacrée à la photographie seule d'une petite fille ou d'un petit garçon (par exemple, un petit garçon jouant avec une voiture miniature) tandis que la page centrale – que les élèves perçoivent dans un premier temps comme la page de droite – présente une courte affirmation mettant en avant le genre et correspondant à l'image (« les filles ça joue pas aux voitures »). Cette affirmation est démentie lorsqu'on ouvre le rabat de droite et que l'on découvre la nouvelle page, présentant une photographie d'adulte(s), accompagnée d'une nouvelle phrase en opposition avec cette seconde image (une photographie d'une femme pilote de course, avec l'affirmation « forcément, c'est des filles »).

**Figure n°6 :** Exemple tiré du livre présentant le fonctionnement de l'album *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger



© Editions Sarbacane

Selon le site Internet de l'éditeur, cet album a pour visée de « démontrer avec humour et réalisme l'absurdité – et la fausseté – des idées reçues qui dictent dès le plus jeune âge nos comportements »<sup>21</sup>. Il y a une volonté de déconstruire les idées reçues et stéréotypes de genre grâce à l'ironie : c'est pourquoi il est primordial, lors de la lecture, d'utiliser un ton adapté. De plus, les images présentées sont extrêmement importantes puisqu'elles sont tirées de la réalité et permettent d'apporter des preuves aux élèves pour contredire les affirmations du livre.

<sup>21</sup> EDITIONS SARBACANE. *A quoi tu joues ?* [en ligne]. Editions Sarbacane [consulté le 4 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://editions-sarbacane.com/albums/a-quoi-tu-joues>.

❖ *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher

*Mais que vas-tu faire plus tard ?* est le second album de jeunesse choisi dans le cadre de cette séquence. Ecrit par Michel Boucher, ancien architecte de formation, il a été publié aux Editions Albin Michel Jeunesse en mars 2002, comporte 40 pages, et se présente avec une couverture cartonnée en format 22 x 22 cm.

Ce livre met en scène des enfants aux drôles de caractère et amateurs de bêtises, à qui l'on trouve un futur métier malgré leurs travers. Pour cela, et pour chaque personnage, l'auteur pose la question « Mais que vas-tu faire plus tard si tu... ? » puis trouve un métier en lien avec ce que le personnage en question aime faire, qu'il soit une fille ou un garçon.

Dans cet album, la page de gauche est consacrée à la présentation de l'enfant et de ce qu'il est en train de faire grâce à une illustration en couleur. Cette dernière est accompagnée d'une question dont la tournure se veut répétitive pour chaque personnage du livre : par exemple, nous trouvons la question « Mais que vas-tu faire plus tard si tu adores manger des glaces toute la journée ? » à côté d'un jeune garçon entouré de cornets de glaces. Sur la page de droite, ce même garçon est représenté dans l'exercice du métier qu'il est possible de lui attribuer en fonction de ce qu'il aime faire, et c'est lui-même qui réponds à la question : nous trouvons alors la réponse « Je serais marchand de glace ! » prononcée par le petit garçon que l'on voit vendre des cornets de glace à bord de son camion.

Cet album présente un intérêt concret dans la mise en œuvre de la séquence pédagogique puisqu'il permet, grâce à des illustrations amusantes, de faire comprendre aux élèves que le choix d'un métier ne s'effectue pas selon le genre, mais selon ce que l'on aime faire dans la vie. Cet album étant abordé après celui de Marie-Sabine Roger dans la séquence, il y a donc un travail sur la déconstruction des stéréotypes de genre qui est déjà effectué en amont et il est nécessaire que les élèves comprennent que le genre n'est pas à prendre en compte lors du choix du métier. La question répétitive « Mas que vas-tu faire plus tard si tu... ? » qui est présente toute au long de l'album permet aux élèves de mémoriser la structure de la phrase et aide à la compréhension du message que je souhaite transmettre.

## b. Séquence pédagogique

La séquence a été conçue pour des élèves de moyenne section et se décompose en 5 séances. Elle a pour objectif général d'effectuer une déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers grâce aux deux albums de jeunesse présentés précédemment. Selon les indications du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n°31 du 30 juillet 2020, les domaines d'apprentissage travaillés sont « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et trois attendus de fin de cycle sont concernés<sup>22</sup> :

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre ;
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue ;
- Participer verbalement à la production d'un écrit.

Toujours selon le BOEN n°31 du 30 juillet 2020, les objectifs spécifiques visés dans cette séquence sont au nombre de deux :

- Comprendre et apprendre à partir d'histoires et de narrations ou d'explications ;
- Échanger et réfléchir avec les autres grâce aux moments de langage.

Tout au long de la mise en œuvre de cette séquence, les élèves travaillent différents aspects primordiaux du cycle 1 précisés dans les programmes officiels, notamment concernant le langage oral. En effet, cette séquence pédagogique présente de très nombreux moments de langage, ce qui permet aux élèves de développer leur activité langagière en produisant des phrases courtes mais construites correctement, et ce à partir de ce qu'ils entendent. Ces moments de langage ayant majoritairement lieu en coin regroupement, ils permettent également l'échange et la réflexion avec les autres, notamment dans les moments de langage qui suivent les moments de lecture. Les élèves développent et enrichissent également leur vocabulaire et notamment le vocabulaire des métiers puisqu'ils découvrent de nouveaux métiers tout au long du dispositif.

---

<sup>22</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, juillet 2020 [consulté le 6 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/media/70270/download>.

Enfin, ayant pour but de déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers, cette séquence pédagogique permet d'intégrer l'enseignement moral et civique (EMC) au cycle 1. Cet enseignement – qui s'appuie sur l'ensemble des disciplines enseignées et ne représente pas une discipline en soi – n'est normalement travaillé qu'aux cycles 2 et 3. Cependant, cette séquence introduit cet enseignement, notamment via la transposition de l'EMC au cycle 1 selon deux des quatre axes établis dans les programmes officiels :

- La culture du jugement avec l'initiation au débat autour du livre *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger ;
- La culture de la règle et du droit avec la construction d'une culture civique visant à travailler sur les préjugés et stéréotypes.

Il est important de préciser qu'en raison de l'épidémie de Covid-19, la mise en œuvre de la séquence a été bouleversée. En effet, l'épidémie a eu raison du planning initialement prévu et j'ai été contrainte d'étaler mes séances de janvier à mars tandis qu'elles auraient dû toutes avoir lieu de janvier à février. La séance n°1 a donc eu lieu le 19 janvier 2021 et il s'est passé plus de deux mois avant la mise en place de la séance n°2, qui a eu lieu le 23 mars 2021. Pour éviter que les élèves oublient ce que nous avons fait en séance n°1, l'enseignante titulaire a décidé de continuer à travailler sur les métiers pendant mes semaines d'absence, notamment en développant du vocabulaire grâce à des jeux, mais aussi grâce à l'album *Métiers* de Taro Miura. Au mois de mars, j'ai donc retrouvé des élèves ayant acquis du vocabulaire et ayant appris de nouveaux métiers.

La première séance de la séquence a pour buts de faire découvrir aux élèves certains métiers généralement très stéréotypés et de recueillir leurs envies de futur métier. Elle débute par un premier temps collectif qui s'effectue en coin regroupement et au cours duquel nous abordons les métiers à partir de l'école. Une fois les bases posées, je demande aux élèves s'ils ont déjà des idées de métiers qu'ils souhaitent faire plus tard et je prends le temps de noter leurs réponses sur une affiche. Cette affiche fait office de « trace » qu'il est nécessaire de garder dans le cadre de ce mémoire, dans le but de valider ou non l'hypothèse de départ.

Dans un second temps, toujours de façon collective, un diaporama des métiers est présenté aux élèves : ce dernier présente six métiers très parlants pour les élèves et qu'ils connaissent puisque ce sont des métiers souvent rencontrés dans la réalité, les livres ou les dessins animés. On y trouve le pompier, le docteur, le facteur, la coiffeuse, la fleuriste et l'infirmière. Un temps

de langage a lieu, au cours duquel les élèves expliquent ce qu'ils voient et essaient de trouver le nom du métier correspondant. Volontairement, j'ai choisi des images de métiers où le genre de la personne qui l'exerce est camouflé, pour que les élèves ne soient pas influencés.

Enfin, dans un dernier temps, je demande à nouveau aux élèves le métier qu'ils souhaitent faire quand il seront grands et je complète l'affiche avec les modifications et les derniers ajouts.

La deuxième séance est celle qui marque de façon concrète le début de la déconstruction des stéréotypes de genre. C'est pendant le premier temps qu'est abordé *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger. Les élèves sont questionnés tout d'abord sur la première de couverture puis commence la lecture de l'album. Volontairement, je décide de lire l'album page par page sans montrer de suite le rabat, souhaitant attiser la curiosité des élèves sur cette « page mystère ». Une fois l'album lu – qu'à moitié – je reviens au début et commence la déconstruction des stéréotypes présentés dans l'album grâce à chaque double-page. Cependant, avant qu'ils ne les découvrent, je lis la phrase qui est écrite à côté de la première image et je demande aux élèves de dire s'ils sont d'accord ou non avec le livre, ce qui permet d'animer une discussion sous la forme d'un débat. Chacun s'exprime, et j'insiste pour que le choix soit argumenté. L'objectif est de montrer aux élèves qu'il est possible, par exemple, qu'un garçon deviennent danseur et qu'une fille devienne footballeuse contrairement à ce que l'album prétendait au début de chaque page. Je focalise les élèves sur les images cachées par le rabat, puisque c'est elles qui apportent les preuves et permettent de déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers.

Le second temps est un temps d'activité. Un groupe travaille avec l'enseignante tandis que je prends en charge l'autre groupe. En amont de l'activité, une fois mon groupe en charge, je fais un rappel des métiers que les élèves connaissent en leur présentant la base du mini-album : le projet est de réaliser un mini-album des métiers à la manière de Marie-Sabine Roger. Pour chaque double-page de cet album se trouve un garçon ou une fille exerçant un métier ainsi qu'une page vierge. Le but est alors de créer la seconde partie de la double-page en complétant avec le personnage manquant, féminin ou masculin : par exemple, si sur la page de gauche apparaît un policier, alors il faudra compléter la page de droite avec la policière. Pour cela, les élèves choisissent un métier ainsi que le coloriage correspondant et le colorient. Une fois le coloriage terminé, chaque élève vient coller son dessin à côté du métier correspondant ainsi qu'une étiquette sur laquelle est écrit le nom du métier.

La troisième séance est un prolongement de la deuxième dans le processus de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers. Dans un premier temps s'effectue une phase de rappel au cours de laquelle je reprends l'album *A quoi tu joues ?* en coin regroupement. Je demande ensuite aux élèves d'expliquer avec leurs mots ce qui a été vu lors de la séance précédente et ce dont ils se souviennent. L'objectif est que les élèves reformulent ce qui a été vu avec leurs propres mots : cette phase de la séance représente un moment de langage très important.

Le second temps consacré à la création du mini-album des métiers se déroule exactement de la même façon qu'en deuxième séance, cependant nous échangeons les groupes de travail. Si certains élèves du premier groupe n'ont pas terminé leur coloriage et qu'ils ont fini en avance l'activité avec l'enseignante, ils sont autorisés à finir leur coloriage.

La quatrième séance de la séquence pédagogique a pour objectifs de rappeler tout ce qui a été fait jusqu'ici et de vérifier que le processus de déconstruction des stéréotypes de genre initié en début de séquence a été efficace. Cette séance débute par un temps de rappel en coin regroupement afin de faire le rappel de toutes les notions qui ont été vues jusqu'ici, notamment avec l'album *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger. La notion que je souhaite particulièrement voir assimilée chez les élèves est le fait qu'un garçon et une fille peuvent tous les deux faire le même métier et qu'il n'existe pas de métier réservé uniquement aux garçons ou aux filles.

Le deuxième temps consiste en la phase de découverte de l'album *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher. L'album est présenté puis lu aux élèves, toujours en coin regroupement.

Enfin, la séance se clôture par un temps de recueil. J'effectue une approche des stéréotypes de genre liés aux métiers à travers cet album. Cette phase de recueil des représentations des élèves représente, dans le cadre de ce mémoire, une phase de vérification de la bonne déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers.

Enfin, la dernière séance a pour finalité la création d'un album de classe sur les métiers que les élèves pourront regarder en classe et qui présentera ce que chaque élève souhaite faire comme métier. Comme souvent, cette séance débute par une phase de rappel de la séance n°1 et de l'affiche « trace » sur laquelle j'avais noté les métiers que souhaitaient faire les élèves quand ils seraient grands. Une fois le rappel effectué, je propose aux élèves de choisir à nouveau



le métier qu'ils souhaiteraient faire plus tard parmi tous ceux qu'ils connaissent. Comme en première séance, les réponses des élèves sont notées sur une nouvelle affiche « trace » : les deux affiches servent à évaluer si l'hypothèse de départ est validée ou non.

Dans un second temps, les élèves entrent en phase d'activité au cours de laquelle ils vont colorier le dessin représentant le métier choisi parmi tous les coloriages mis à disposition. Ce dernier va ensuite être incorporé à l'album de la classe. Pendant qu'ils sont en activité, je passe voir chaque élève afin de réaliser une phrase de dictée à l'adulte pour justifier leur choix de métier. Pour cela, les élèves reprennent la tournure « Plus tard j'aimerais être... car j'aime... » inspirée du livre *Mais que vas-tu faire plus tard ?* étudié lors de la quatrième séance. Cet exercice permet d'inciter les élèves à justifier leur choix de métier en faisant le lien avec ce qu'ils aiment faire et non pas avec le genre comme la plupart le faisaient en début de séquence.

Par la suite, l'album de classe sera confectionné et tous les élèves y retrouveront le coloriage de leur métier. Sur chacun des visages des personnages coloriés sera apposé une photographie du visage des élèves. Exceptionnellement pour ce projet, les élèves de petite section sont amenés à faire eux aussi leur coloriage ainsi que la dictée à l'adulte pour qu'ils puissent figurer dans l'album de la classe.

### c. Evaluation du dispositif

Le dispositif mis en place tout au long de la séquence pédagogique a été évalué lors de la séance n°5 qui constitue la dernière séance de la séquence. Cette séance – ainsi que la séquence elle-même – avaient pour finalité la création d'un album de groupe que les élèves pourront regarder et feuilleter en classe et qui présentera ce que chaque élève souhaite faire comme métier. Cet album devait contenir, pour chaque élève, un coloriage du métier choisi ainsi qu'une phrase très brève justifiant leur choix, relevée sous la forme d'une dictée à l'adulte.

Les élèves ont été évalués de façon sommative par le même procédé utilisé en première séance, qui a été de demander à chacun des élèves « Quel métier veux-tu faire plus tard ». Les réponses ont été rédigées sur une grande affiche. Cependant, contrairement à la première séance et pour vérifier la bonne déconstruction des stéréotypes, je leur ai posé une question supplémentaire « Et pourquoi ? » afin que les élèves puissent expliquer la raison de leur choix. Pour une évaluation réussie, les élèves devaient être capables de justifier leur choix de métier autrement que par le genre.

#### 4. Présentation des résultats

##### a. Comparaison des métiers choisis par les élèves

Lors de la première séance de la séquence, qui s’est tenue le 19 janvier 2021, la question « Quel métier souhaiteriez-vous faire plus tard ? » avait été posée aux élèves de moyenne section en coin regroupement. En séance n°5 – soit en dernière séance, qui s’est tenue le 30 mars 2021 – la même question a été de nouveau posée aux élèves, cette fois encore en coin regroupement, après la lecture du livre *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher. Les réponses obtenues par les élèves lors de ces deux séances sont présentées dans les tableaux ci-dessous.

**Tableaux n°3 et n°4 : Métiers choisis par les élèves de moyenne section en séance n°1 et en séance n°5**

Séance n°1				Séance n°5			
Métier choisi				Métier choisi			
1	♂	Elève M.	Policier	1	♂	Elève M.	Policier
2	♀	Elève E.	Maitresse	2	♀	Elève E.	Infirmière
3	♂	Elève S.	Docteur	3	♂	Elève S.	Détective
4	♀	Elève F. F.	Cuisinière	4	♀	Elève F. F.	Boulangère
5	♀	Elève G. F.	Coiffeuse	5	♀	Elève G. F.	Dentiste
6	♂	Elève Y.	Pompier	6	♂	Elève Y.	<b>ABS</b>
7	♂	Elève B.	Policier	7	♂	Elève B.	Policier
8	♂	Elève N.	Ambulancier	8	♂	Elève N.	Boulangier
9	♀	Elève R.	Cuisinière	9	♀	Elève R.	Doctoresse
10	♂	Elève T.	Fermier	10	♂	Elève T.	Pompier
11	♂	Elève L.	Policier	11	♂	Elève L.	Détective

Lorsque nous observons ces données et que nous les comparons entre elles, nous remarquons qu’une grande majorité des élèves ont changé leurs réponses. Seuls deux garçons,

l'élève M. et l'élève B. ont gardé les mêmes réponses entre la séance n°1 et la séance n°5 en choisissant à chaque fois le métier de policier. De façon générale, nous constatons une évolution des représentations de ces élèves en ce qui concerne les métiers.

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser que les élèves, tout au long de la séquence – et notamment pendant mon absence liée à la Covid-19 – ont continué de travailler sur les métiers avec l'enseignante. Par conséquent, il y a eu un enrichissement flagrant du vocabulaire des métiers. C'est la raison pour laquelle nous pouvons trouver, parmi les réponses des élèves, des métiers plus rares et plus spécifiques que certains autres tels que détective.

Nous remarquons que 3 filles sur les 4 interrogées, qui avaient majoritairement choisi des métiers très stéréotypés comme étant des « métiers de fille » tels que coiffeuse ou cuisinière lors de la première séance se sont tournées, en séance n°5, vers des métiers bien moins stéréotypés. En effet, elles ont opté pour les métiers de boulangère, dentiste et doctresse. Ces métiers sont, pour la plupart, des métiers qui ne sont pas forcément impactés par les stéréotypes de genre ou du moins qui ne sont pas considérés comme des métiers « féminins ». Une d'entre elle, l'élève E. a choisi un métier en séance n°5 qui reste encore aujourd'hui un métier très féminisé : celui d'infirmière.

En ce qui concerne les garçons, les métiers choisis en séance n°5 restent globalement des métiers qui sont aujourd'hui exercés par une majorité d'hommes. Cependant, si nous comparons les deux tableaux, les métiers ne se cantonnent plus seulement à des métiers très stéréotypés comme étant des « métiers de garçon » mais à des métiers plus diversifiés et moins touchés par les stéréotypes de genre. Trois garçons sur six présents – soit 50% d'entre eux – restent cependant attirés par des métiers encore très stéréotypés comme étant des métiers de garçon – de par l'autorité et la force qu'ils représentent – tels que policier ou pompier.

Les filles ont tendance à changer d'avis plus facilement que les garçons au sujet des métiers, s'ouvrant alors à des choix de métiers bien plus mixtes en séance n°5 qu'en séance n°1. Les garçons, eux, connaissent une réserve à l'idée de s'aventurer vers des métiers plus mixtes, exercés par autant de femmes que d'hommes. Cependant, il est à noter que parmi les résultats obtenus, les élèves F. F. et N. – respectivement une fille et un garçon – se sont dirigés tous deux vers le même métier : F. F. souhaite être boulangère et N. souhaite devenir boulanger également.

## b. Réponses des élèves lors de la dictée à l'adulte

Lors de la séance n°5 et pendant la réalisation des coloriages qui allaient servir à la confection de l'album des métiers, je suis passée parmi les élèves afin de leur demander pourquoi ils avaient choisi ce métier. A travers la question « Pourquoi as-tu choisi ce métier ? », les élèves devaient être capables de répondre selon la tournure de phrase « J'aimerais être... car j'aime... » inspirée par l'album *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher. La réponse dictée par l'élève était écrite par moi-même, dans le principe de la dictée à l'adulte.

Les dix élèves de moyenne section présents au 30 mars 2021 ont chacun proposé une réponse attendue de par le fait qu'aucun d'entre eux n'a mentionné le genre pour justifier son choix. Tous les élèves ont répondu indépendamment des autres en émettant un lien entre le métier choisi et ce qu'ils aimaient faire dans la vie.

## 5. *Interprétation*

Avant la mise en œuvre de la séquence pédagogique, mon hypothèse était que, après la mise en place de la séquence et l'utilisation d'albums de jeunesse, les représentations des élèves sur les métiers évolueraient vers des représentations globalement moins stéréotypées. Il était attendu qu'entre les séances n°1 et n°5, les élèves de moyenne section de cette classe voient leurs représentations modifiées de par un travail de déconstruction des stéréotypes effectué tout au long de la séquence.

### a. Evolution des représentations des élèves vis-à-vis des métiers

Si nous regardons de près les tableaux de résultats obtenus dans la partie précédente, et si nous les comparons, nous pouvons constater une évolution. Les observations menées en amont de la séquence ainsi que la séance n°1 montraient une nette imprégnation des stéréotypes de genre vis-à-vis des métiers chez les élèves et ce malgré leur jeune âge. La comparaison des choix des métiers entre les deux séances montre une amélioration des perceptions vis-à-vis des métiers, notamment des perceptions liées aux stéréotypes de genre : les métiers choisis en séance n°5 sont des métiers globalement moins stéréotypés qu'en séance n°1. Les réponses données par les élèves prouvent qu'ils catégorisent moins les métiers comme étant des métiers

réservés aux filles ou aux garçons, et qu'ils ont assimilé l'idée que tout le monde peut faire n'importe quel métier, que nous soyons une fille ou un garçon.

Bien que les résultats en fin de séquence ne soient pas tout à fait optimaux pour une minorité d'élèves, nous constatons de façon générale que les perceptions des élèves vis-à-vis des métiers évoluent vers des représentations moins stéréotypées qu'en début de séquence. Nous pouvons ainsi valider notre hypothèse de départ.

#### b. Le choix des métiers

Comme précisé précédemment, lors de la séance n°5, les élèves ont été placés en exercice de dictée à l'adulte afin de justifier le choix du métier qu'ils souhaitaient faire plus tard.

Après analyse des réponses recueillies, nous constatons que les élèves ont tous répondu en mettant en avant ce qu'ils aimaient faire dans leur quotidien. Aucun d'entre eux n'a émis de lien entre le choix du métier et le genre, preuve d'une évolution importante de leurs représentations. Par conséquent, nous pouvons dire que les représentations vis-à-vis des métiers en séance n°5 paraissent moins stéréotypées qu'en séance n°1.

Il était attendu que les élèves justifient leur choix en prenant en compte ce qu'ils aiment faire et non pas le genre, indépendamment des représentations stéréotypées qu'ils émettaient en début de séquence. Les réponses obtenues permettent de constater que les élèves ont compris que le choix de notre métier ne doit pas s'effectuer en fonction du genre mais principalement en fonction de ce que nous aimons faire dans la vie : elles ont donc été à la hauteur de mes attentes.

### III. Troisième partie : Partie professionnalisante

La séquence pédagogique dont il est question dans ce mémoire de recherche a pour objectif la déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers chez des élèves de moyenne section. Logiquement, ce dispositif émet un lien étroit avec le principe d'égalité entre les hommes et les femmes ainsi qu'avec la lutte contre les préjugés et stéréotypes.

#### A. Contexte institutionnel dans lequel s'inscrit le dispositif

L'école est une institution au sein de laquelle le principe d'égalité entre les filles et les garçons est fondamental. De façon générale, l'égalité entre les femmes et les hommes est un principe qui doit être soutenu et, par conséquent, assimilé dès le plus jeune âge, dans un souci de lutte contre les inégalités. En effet, les stéréotypes de genre sont très présents dans la société et les jeunes enfants s'en imprègnent très tôt : c'est pourquoi le principe d'égalité doit être favorisé dès l'école primaire. L'institution scolaire met un point d'honneur à inculquer ce principe et les valeurs qui l'accompagnent, et ses missions sont définies dans les textes officiels en vigueur.

En 2000, la première convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif est créée puis renouvelée en 2006. L'égalité entre les filles et les garçons devient alors l'un des cinq axes prioritaires des systèmes éducatifs en Europe. En 2013 est créée une nouvelle convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Cette dernière est également renouvelée en 2019 jusqu'en 2024. Signée par Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et Marlène Schiappa, Secrétaire d'Etat chargée de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations, cette dernière convention<sup>23</sup> définit un objectif clair qui est celui de réaffirmer la volonté ainsi que la détermination des ministères en place à lutter contre les inégalités entre les femmes et les hommes au sein du système éducatif français.

---

<sup>23</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, 2019, 34 p.

Globalement, la convention interministérielle de 2019 présente cinq grands axes sur lesquels s'appuient les politiques éducatives décrétées pour œuvrer contre les inégalités entre les hommes et les femmes :

- Le pilotage de la politique d'égalité auprès des élèves ;
- La formation de l'ensemble des personnels à l'égalité ;
- La transmission d'une culture de l'égalité et du respect mutuel aux jeunes ;
- La lutte contre les violences sexistes et sexuelles ;
- L'orientation des élèves vers une meilleure mixité des filières de formation.

Les missions définies par cette convention pour œuvrer en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes et de la lutte contre les stéréotypes de genre au sein du système éducatif sont nombreuses. Nous pourrions en relever quelques-unes tels que « développer une approche intégrée de l'égalité hommes-femmes au sein du système éducatif » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019, p. 6) en développant et en adoptant des comportements et des communications sans stéréotypes de genre, « sensibiliser massivement la communauté éducative aux enjeux de l'égalité de genre » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019, p.8) en sensibilisant tous les acteurs de l'école à la déconstruction des stéréotypes ou encore « former les professionnels à l'égalité » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019, p.8) en garantissant une formation basée sur les principes d'égalité et de lutte contre les stéréotypes et préjugés.

Le 23 avril 2005 apparaît le premier Code de l'éducation dans lequel l'article L121-1 est relatif à la mixité et à la mission d'information des écoles, collèges et lycées sur les violences et à l'éducation à la sexualité.

L'actuel Code de l'éducation en vigueur depuis le 24 juin 2020<sup>24</sup> stipule dans son premier chapitre consacré aux dispositions générales et dans l'article L121-L que « Les écoles, [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation » (Légifrance, 2020).

---

<sup>24</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Code de l'éducation* [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, mai 2021 [consulté le 8 mai 2021]. Disponible à l'adresse : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191).

Dès la parution du BOEN N°33 du 12 septembre 2013, la Charte de la laïcité à l'école entre en vigueur. Ce document, qui concerne tout membre de la communauté éducative, rappelle les grands principes liés à la laïcité au sein du milieu scolaire et doit obligatoirement être affiché dans les écoles maternelles et élémentaires. Visant à confirmer l'importance des principes républicains et de laïcité, elle évoque également quelques principes liés à l'égalité hommes-femmes. En effet, le quatrième principe de cette charte porte un message valorisant la liberté, l'égalité et la fraternité, soit trois des grandes valeurs de notre république.

Enfin, les programmes officiels d'Enseignement Moral et Civique (EMC) aux cycles 2 et 3<sup>25</sup> en vigueur expriment la nécessité d'aborder une culture de l'égalité hommes-femmes. Cet enseignement a pour finalités le respect d'autrui, l'acquisition et le partage des valeurs républicaines et la construction d'une culture civique. Parmi les valeurs républicaines dont il est question, le principe d'égalité entre les hommes et les femmes est inévitablement un sujet à aborder afin de travailler sur son acquisition par les élèves.

L'égalité entre les filles et les garçons entre dans le champ de la compétence « Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques » liée au domaine de la culture de la règle et du droit, un des grands domaines sur lesquels porte l'EMC. L'égalité hommes-femmes est abordée dès le cycle 2 et les programmes incitent les enseignants à y porter une attention particulière jusqu'à la fin du cycle 3. Les notions de stéréotype et de préjugé sont également abordées dès le cycle 2 dans le but de développer une culture civique chez les élèves et sont approfondies au cycle 3, dans le domaine de la culture de la sensibilité et plus précisément du respect d'autrui.

## B. Analyse réflexive de la séquence

Après avoir mis en place la séquence pédagogique, j'ai pu prendre du recul sur mes interventions et la façon dont elles s'étaient déroulées afin d'évaluer les points positifs, mais aussi négatifs, ainsi que les améliorations qu'il serait possible d'envisager. Il est du rôle de professeur des écoles d'être en mesure d'analyser le déroulé des séquences et séances, notamment si ces dernières devaient être à nouveau mises en œuvre avec une autre classe.

---

<sup>25</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Enseignements primaire et secondaire – Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycle 2, 3 et 4)* [en ligne]. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, juillet 2018 [consulté le 28 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>.



Le dispositif visant à déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers a porté ses fruits et une évolution positive des représentations des élèves a pu être observée. Cependant, cette séquence a également son intérêt puisqu'elle permet aux élèves de travailler trois aspects primordiaux en maternelle, qu'ils soient d'ordre cognitifs ou moteurs. Tout d'abord, les nombreux moments de langage – notamment en coin regroupement autour des albums de jeunesse – ainsi que les activités d'écoute lors des lectures d'albums permettent de travailler l'aspect oral du langage chez les élèves. Pour sa part, l'aspect écrit du langage est travaillé en fin de séquence avec la production d'une dictée à l'adulte par les élèves, ce qui a permis aux élèves de prendre conscience de la mise en mot des mots qu'ils prononçaient. Le développement du langage oral et écrit est une des composantes importantes du champ d'apprentissage n°1 à l'école maternelle « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Enfin, les temps d'activités au cours desquels les élèves sont amenés à colorier et dessiner permettent de travailler l'aspect moteur, en dessinant, en s'exerçant au graphisme et en réalisant des productions plastiques planes. Le champ d'apprentissage n°3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » est donc également travaillé.

Les deux projets qui consistaient à confectionner le mini-album des métiers et l'album de classe des métiers ont été de véritables sources de motivation pour les élèves. Ils étaient très motivés à l'idée de créer leurs propres albums de classe : ils ont donc été très enthousiastes tout au long de la séquence et ce fut un plaisir de travailler dans ces conditions. Au-delà de la déconstruction des stéréotypes réalisée, le projet de réalisation d'albums apparaît comme très concret et ludique pour les élèves, ce qui élève le niveau de motivation.

Il y a cependant des aspects sur lesquels il est nécessaire d'apporter des améliorations. En effet, dès la première séance, j'ai connu des difficultés notamment concernant la gestion des élèves en coin regroupement. Lors du temps de recueil des réponses des élèves en fin de séance, j'ai été confrontée à des élèves qui prenaient parfois la parole sans lever la main, en criant pour se faire entendre voire qui se mettaient debout alors que les autres restaient assis sur le banc. Les élèves avaient l'habitude de la comptine ritualisée « Mains en l'air » qui posait les règles du coin regroupement avant chaque temps collectif. N'ayant pas effectué ce rituel, les élèves ont été moins disciplinés que d'habitude. Les temps collectifs étant nombreux dans la séquence, il est important de bien expliquer et réexpliquer les règles de conduite dans le coin

regroupement pour éviter ces situations. Dès la deuxième séance, j'ai décidé d'agir en ce sens et les séances suivantes se sont déroulées dans de meilleures conditions.

De plus, toujours s'agissant des temps collectifs en coin regroupement, j'ai remarqué que ces derniers étaient parfois trop longs pour les élèves. A partir d'un certain moment, généralement à la fin d'une lecture ou lors d'un temps de recueil, certains élèves perdaient en concentration, regardaient ailleurs dans la classe et avaient des difficultés à focaliser leurs écoute. Il arrivait que certains élèves de la classe montrant des difficultés de concentration ne soient plus du tout focalisés sur ce qu'il se passait. Au cycle 1, il est nécessaire de diversifier les activités et de faire en sorte que l'effort cognitif ne dure pas trop longtemps pour ne pas perdre les élèves en cours de route. C'est pourquoi il paraît nécessaire, dans le cas où cette séquence pourrait être mise à nouveau en œuvre avec une autre classe de moyenne section, de diminuer la durée des temps en coin regroupement afin de conserver une concentration optimale de la part des élèves.

Lors de la construction de la séquence pédagogique mise en œuvre dans le cadre de ce mémoire de recherche, il aurait été possible de mettre en place une approche de la discussion à visée philosophique avec les élèves. En effet, cette séquence reposant sur l'utilisation d'albums de jeunesse afin de déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers, elle aurait pu représenter l'occasion d'aborder ce type de débat, dont l'articulation repose essentiellement sur la lecture d'un album.

Depuis peu, les discussions à visée philosophique sont proposées par les programmes scolaires en vigueur : en effet, ce sont d'excellents exercices pour favoriser le développement de l'esprit critique des élèves, un des objectifs de l'école étant de former les citoyens de demain. De plus, cet exercice est possible avec les élèves dès la moyenne section et jusqu'à la fin du cycle 3 et adaptable en fonction des contraintes liées au niveau des élèves.

Dans une discussion à visée philosophique, trois composantes sont primordiales : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. De plus, et de façon générale, une discussion à visée philosophique repose sur trois phases :

- La phase du « cercle de lecture » au cours de laquelle l'enseignant(e) lit un album de jeunesse à voix haute. Une fois la lecture terminée, il est nécessaire de lever les différents problèmes d'explicitation rencontrés par les élèves pour accéder au sens du

texte. Il convient ensuite de faire raconter l'histoire par les élèves, avec leurs propres mots.

- La phase du débat interprétatif, qui a généralement lieu le lendemain et qui consiste en un partage par les élèves de ce qui leur a plu dans l'histoire, ce qu'ils ont aimé ou pas aimé ou ce qui les a dérangés. Ce moment de langage est riche, et l'enseignant(e) peut prendre des notes pour anticiper la prochaine phase.
- La phase de discussion à visée philosophique, étape qui débute une fois que l'enseignant(e) ait posé une question après que tout le monde soit en accord sur les conditions de déroulement de la discussion (lever la main pour parler, ne pas couper la parole, ne pas se moquer, écouter, etc...).

Pour qu'une question soit philosophique, cette dernière doit être ouverte, universelle et impliquer personnellement les élèves mais aussi l'enseignant(e). Il est primordial que l'enseignant(e) ne porte aucun jugement, recentre le débat lorsque les élèves s'éloignent du sujet et reformule les idées énoncées par les élèves.

La discussion à visée philosophique donne généralement lieu à une trace écrite, dont les formes possibles sont diverses. Elle peut être inscrite dans un cahier dédié aux discussions à visée philosophique, une carte mentale établie collectivement ou encore la rédaction d'une phrase brève rappelant la notion à retenir.

Après avoir mis en œuvre mon dispositif auprès des élèves de moyenne section, je me suis demandé comment il aurait été possible d'inclure une approche de la discussion à visée philosophique au sein de la séquence pédagogique dans le but de favoriser la déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers.

Dans le cadre de cette séquence, il aurait été préférable d'adapter le processus de la discussion à visée philosophique de manière à effectuer le débat interprétatif après une première lecture de l'album, dans la même journée. En effet, dans le cas où le débat interprétatif a lieu le lendemain, le risque est que les élèves ne se souviennent pas de tout ce qu'ils ont vu et entendu lors de la lecture.

L'album choisi dans le cadre de cette discussion aurait été l'album *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger, puisque c'est l'utilisation de cet album qui marque concrètement le début du processus de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers. Bien que cet album ne raconte pas une histoire à proprement parler mais présente une succession d'images tirées

de la réalité accompagnées de phrases très brèves, il est tout de même possible d'effectuer un débat interprétatif en discutant de ce que les élèves ont vu pendant la lecture et de ce qu'ils ont entendu. Le processus de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers débiterait, comme dans la séquence originelle, dès la lecture de l'album.

Le concept principal qui aurait été abordé avec les élèves est celui de l'égalité entre les filles et les garçons. Les élèves de moyenne section étant encore très jeunes, cette notion d'égalité doit être traitée de façon compréhensible avec un vocabulaire adapté. C'est pourquoi il s'agirait de définir le principe d'égalité comme étant « le fait que les filles et les garçons peuvent faire les mêmes choses dans la vie ». Les idées à approfondir lors du débat auraient pu être les suivantes :

- La comparaison des images présentées (par exemple, l'image de la petite fille en train de danser sur la page de gauche et l'image de l'homme en train de danser sur la page « rabat ») : *Est-ce que vous voyez deux filles ? Deux garçons ? Un garçon et une fille ? Et est-ce qu'ils font la même chose selon vous ? Est-ce que les filles ont le droit de faire les mêmes choses que les garçons ?*
- L'analyse des affirmations lues, qui suscitent l'interrogation au vu des images qui prouvent le contraire : *Pourquoi le livre dit que les garçons ça ne danse pas alors qu'on voit un garçon danser sur cette image ? Est-ce que ce que raconte le livre est vrai ?*

La conceptualisation, qui permet de définir ce dont on parle et de mettre les idées en mots, pourrait s'effectuer à l'oral, et il serait possible de noter au tableau quelques phrases données par les élèves en dictée à l'adulte. Serait alors abordé le concept d'égalité.

Enfin, dès le lendemain, il serait possible de mettre en œuvre la phase de discussion à visée philosophique. Pour l'album *A quoi tu joues ?*, la question « Les filles et les garçons ont-ils le droit de faire les mêmes choses, les mêmes métiers ? » pourrait être posée aux élèves en coin regroupement. Le processus de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers continue tout le long de la discussion. Les élèves seraient amenés à expliquer et argumenter leurs choix et leurs propos, en prenant appui sur ce qu'ils ont vu et entendu lors de la lecture de l'album. Ils sont également amenés à proposer des exemples, à intervenir de façon respectueuse en levant le doigt et à écouter leurs camarades silencieusement.

L'institutionnalisation de cette discussion à visée philosophique pourrait se concrétiser grâce à une trace écrite, notamment par une fiche récapitulative des étapes de la discussion –

de la lecture de l'album jusqu'à la discussion philosophique – accompagnées de photographies pour illustrer et en mettant en avant le concept d'égalité sur lequel les élèves ont travaillé. Cette fiche pourrait être collée dans le cahier de vie des élèves – chaque élève de la classe en possédant un – afin que les parents puissent la consulter.

### C. Réinvestissements possibles

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, la séquence pédagogique a été mise en œuvre avec des élèves de moyenne section, au cycle 1. Cependant, il est tout à fait possible de l'adapter aux cycles 2 et 3. Le domaine n°3 « La formation de la personne et du citoyen » du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture<sup>26</sup> – qui concerne uniquement les élèves de 6 à 16 ans – serait le thème principalement travaillé.

Il serait tout à fait possible de transposer cette séquence au cycle 2 (ou cycle des apprentissages fondamentaux). Les albums choisis devraient cependant être plus adaptés au niveau des élèves : par exemple, l'album *Mademoiselle Zazie ne veut pas être hôtesse de l'air* de Thierry Lenain, destiné aux enfants dès 7 ans, traite des stéréotypes de genre et serait un choix possible pour une transposition au cycle 2. Le domaine n°1 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture « Les langages pour penser et communiquer » serait travaillé en plus du domaine n°3. En fin de séquence, nous pourrions imaginer un projet en Enseignement Moral et Civique (EMC) qui prendrait la forme d'une rencontre avec des professionnels hommes et femmes de certains métiers – qui pourraient également être des parents d'élèves – au cours duquel les professionnels pourraient venir expliquer leur métier, suivi d'un temps d'échange avec les élèves.

Il serait également intéressant d'organiser quelques séances de discussion à visée philosophique avec les élèves de ce cycle, basé sur l'album *Mademoiselle Zazie ne veut pas être hôtesse de l'air*. Comme expliqué précédemment, les discussions à visée philosophique se destinent à tous les élèves dès la moyenne section, et il serait intéressant de faire émerger les concepts d'égalité et de stéréotypes à travers cet exercice.

---

<sup>26</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* [en ligne]. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, novembre 2020 [consulté le 9 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

Enfin, cette séquence est aussi transposable au cycle 3 (ou cycle de consolidation), bien qu'il serait judicieux d'en adapter la forme et d'en élargir le domaine travaillé. En effet, nous pourrions imaginer la mise en place d'un dispositif en EMC afin de travailler de façon concrète sur l'assimilation du principe d'égalité entre les femmes et les hommes. Ce dispositif pourrait prendre la forme de « scénettes » posant un problème en lien avec l'égalité hommes-femmes jouées par des élèves volontaires selon un scénario préparé par l'enseignant(e) : par exemple, nous pourrions imaginer un scénario selon lequel une dénommée Julie qui, au fil d'une discussion avec son copain Martin sur les métiers, lui dit que « de toute façon, les filles ça ne peut pas devenir pompier ». La situation proposée ainsi que les personnages seraient fictifs et seraient interprétés par des élèves volontaires. La mise en situation induirait une problématique liée à la thématique de l'égalité et le but serait de réfléchir collectivement au problème posé et d'en faire ressortir les valeurs républicaines correspondantes. Ces mises en situation pourraient concerner les stéréotypes de genre dans leur généralité et pas seulement ceux liés aux métiers. Des affiches rappelant les grands principes républicains pourraient être réalisées par les élèves eux-mêmes et affichés en classe.

#### D. Evolution dans la pratique professionnelle

Tout au long de la construction de la séquence ainsi que de sa mise en place, et en tant que future enseignante, j'ai pu observer une évolution dans ma pratique professionnelle, en classe lorsque j'enseigne aux élèves, mais aussi hors-classe.

Tout d'abord, cette séquence est la première que je construis dans son intégralité. En effet, je n'avais auparavant préparé que des séances dans le cadre de mes stages d'observation et de pratique accompagnée, mais aucune séquence dans sa globalité. Avant la mise en œuvre de cette séquence auprès des élèves, je ressentais une certaine appréhension à l'idée qu'elle ne fonctionne pas comme je l'espérais ou que les élèves n'entrent pas dans les activités. Cependant, dès la première séance et jusqu'à la dernière, mes doutes se sont envolés. Le fait d'avoir construit et effectué cette séquence dans son entièreté, avec la confiance de l'enseignante, m'a permis de gagner en confiance dans ma pratique professionnelle.

De plus, j'ai eu la chance de collaborer avec l'enseignante titulaire de la classe sur cette séquence. Pour son élaboration, nous nous sommes entretenues à plusieurs reprises pour discuter ensemble des albums choisis, des activités proposées et de la façon dont les stéréotypes de genre devaient être abordés, afin que cette séquence soit la plus complète possible et qu'elle

fonctionne auprès des élèves. Ce travail d'équipe m'a permis de développer la compétence n°10 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>27</sup> établi par le BOEN n°13 du 26 mars 2015 qui est « Coopérer au sein d'une équipe ». En effet, dans ce métier, il est primordial de collaborer et de coopérer avec les membres de l'équipe éducative et de s'impliquer dans un cadre collectif pour assurer une bonne continuité des enseignements.

Cette expérience étant seulement ma deuxième au sein d'une école maternelle, j'ai également pris conscience que les élèves de cycle 1 doivent être impliqués dans des projets ludiques et concrets sur la forme. Il est nécessaire, plus que dans n'importe quel autre cycle, de nourrir l'enthousiasme des élèves et de les motiver grâce à des activités ludiques, qu'ils aiment pratiquer. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'apprentissage par le jeu est fondamental dans ce cycle. De plus, dans le travail de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers, il est important d'aborder des choses qu'ils connaissent pour qu'ils fassent un lien avec la réalité.

Tout au long du travail d'élaboration de ce projet et de sa mise en place, l'égalité entre les garçons et les filles et la lutte contre les stéréotypes de genre ont été mes fils conducteurs. Valoriser le principe d'égalité auprès des élèves, quel que soit leur niveau, est un travail que l'enseignant doit s'attacher à effectuer de manière quotidienne.

J'ai moi-même pris conscience, dans le cadre de ce mémoire de recherche, que les stéréotypes sont parfois encore très présents dans certains supports éducatifs. De façon naturelle, je prêterais dorénavant une attention particulière à la présence des stéréotypes de genre dans les supports que je pourrais utiliser auprès de mes futurs élèves. En effet, nous avons vu que certains albums, documentaires, jeux ou encore manuels scolaires mettent encore en avant certains stéréotypes de genre. De plus, l'enseignante avec qui j'ai travaillé dans le cadre de ce mémoire m'a confié qu'elle avait également pris conscience de la présence des stéréotypes de genre dans certains des supports éducatifs qu'elle avait pu utiliser au cours de sa carrière et qu'elle ferait dorénavant attention dans le choix de ces supports à l'avenir. Le fait de prêter attention aux stéréotypes de genre dans la pratique professionnelle permet de développer la compétence n°2 « Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système

---

<sup>27</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, février 2011 [consulté le 9 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école » du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant.

Comme expliqué précédemment, la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons et la lutte contre les stéréotypes de genre liés aux métiers ont été mes fils conducteurs. La transmission de ces valeurs par l'enseignant(e) doit s'effectuer le plus possible, de façon plus ou moins implicite, peu importe le niveau des élèves : en faisant attention à ses paroles ou encore en ne faisant pas de distinctions liées au genre. De plus, c'est un travail qui doit être effectué tout au long de la scolarité des élèves et pas simplement à un moment dans l'année. Entamer cette démarche avec les élèves de moyenne section – déjà bien influencés par les stéréotypes de genre à leur âge – a développé chez moi un véritable sentiment d'accomplissement. L'évolution de leurs représentations liées au genre et aux métiers tout au long de mes interventions m'a procuré le sentiment de leur avoir été utile en leur transmettant des valeurs importantes qu'ils travailleront tout au long de leur scolarité. C'est un sentiment qui n'en égale aucun autre, et que j'espère revivre tout au long de ma future carrière. Par la transmission de ces valeurs grâce à cette séquence pédagogique, la compétence n°1 « Faire partager les valeurs de la République » du référentiel des compétences professionnelles a été grandement développée.



## Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous avons décidé de nous intéresser aux stéréotypes de genre chez les élèves de moyenne section d'une classe de petite et moyenne sections, et nous avons décidé de cibler une catégorie particulière de stéréotypes : les stéréotypes de genre liés aux métiers. Nous nous sommes alors demandé quel serait le dispositif qui, dans une classe de cycle 1, permettrait de limiter l'impact des stéréotypes de genre sur les représentations des élèves liées aux métiers.

Après deux séances d'observation en classe qui nous ont permis de confirmer l'influence des stéréotypes de genre chez les élèves, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, après la mise en place de la séquence pédagogique et l'utilisation d'albums de jeunesse, les représentations des élèves sur les métiers seront globalement moins stéréotypées.

Afin de valider ou non cette hypothèse, un dispositif sous la forme d'une séquence pédagogique comportant cinq séances a été mis en place. Au cours de cette dernière, deux albums de jeunesse ont été abordés : *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger a permis la mise en route du processus de déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers tandis que l'étude de *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher a permis d'y mettre fin et de clôturer la séquence. De nombreux moments de langage ont été instaurés tout au long de cette séquence afin de déconstruire collectivement les stéréotypes de genre liés aux métiers, en prônant l'égalité entre les filles et les garçons, afin de faire comprendre aux élèves qu'une fille et un garçon peuvent faire le même métier et qu'il n'y a pas de métier réservé uniquement aux filles ou aux garçons, comme beaucoup le pensaient encore en début de séquence.

Grâce à l'évaluation des élèves en fin de séquence et aux comparaisons des résultats obtenus en séance n°1 et en séance n°5, nous avons pu affirmer qu'une évolution des représentations des élèves s'est produite : nous avons pu constater des représentations des métiers bien moins stéréotypées en fin de séquence qu'en début de séquence, tendant vers des représentations plus mixtes des métiers, et nous avons pu valider notre hypothèse de départ.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés aux stéréotypes de genre liés aux métiers ainsi qu'à leur déconstruction par grâce à des albums de littérature de jeunesse. Cependant, cette thématique pourrait en inspirer d'autres, comme l'étude des stéréotypes de genre liés au sport et leur déconstruction par l'enseignement de l'EPS afin d'évaluer le niveau d'imprégnation de ces stéréotypes et de trouver le moyen de les déconstruire.

## **Bibliographie et sitographie**

### **Monographies :**

BOUCHER, Michel. *Mais que vas-tu faire plus tard ?* Paris : Editions Albin Michel Jeunesse, 2002, 40 p.

CATRIX, Florine. *Production orale des élèves de cycle 1, en séance de langage, lors de la découverte d'un album à structure répétitive.* Education. 2012, (dumas-00757326).

CAMILLERI, Marianne. *La littérature jeunesse pour lutter contre les stéréotypes de genre.* Sciences de l'Homme et Société. 2018, (dumas-01915056).

DUFOIX, Audrey. *Comment remettre en question les stéréotypes de genre au sein d'une classe de CM2 ?* Sciences de l'éducation. 2017, (dumas-01791443).

MORIN-MESSABEL, Christine ; SALLE, Muriel. *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire.* Paris : L'Harmattan, 2013, 236 p.

ROGER, Marie-Sabine. *A quoi tu joues ?* Paris : Sarbacane, 2018, 26 p.

### **Chapitres dans un ouvrage :**

MARCHAND, J.-B. *Le sexuel, ses différences et ses genres : enjeu du sexuel dans les cultures contemporaines.* Paris : EDK, Groupe EDP Sciences, 2011. Chap. n°2, Différence des sexes ou distinction sexe/genre, p. 39-56.

### **Articles de périodiques :**

ANGELOT, Hélène ; BIJOT, Élodie ; BILLOT, Pierre ; QUILLIVIC, Marie ; SCHLIER, Adeline. « Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums ». *Le Français aujourd'hui*, 2008/4, n°163, p. 109-114.

DAFLON NOVELLE, Anne. « La littérature enfantine au prisme de genre ». *Cahiers Pédagogiques*, février 2011, n°487, p. 41.

DAFFLON NOVELLE, Anne. « La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 2002, n°24 (2), p. 309-326

DAFFLON NOVELLE, Anne. « Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone ». *Swiss Journal of Psychology*, 2002, n°61 (2), p. 85-103.

DARÉOUX, Evelyne. « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants ». *Empan*, 2007, n°65, p. 89-95.

DUMESNIL, Anissa ; CHATEIGNIER, Cindy ; CHEKROUN, Peggy. « Les femmes, le sens de l'orientation... et les stéréotypes : effet délétère de la menace du stéréotype sur les performances des femmes à une tâche d'orientation dans l'espace ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2016, n°112, p. 455-475.

FERREZ, Eliane ; DAFLON NOVELLE, Anne. « Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques ». *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2003, n°57, p. 23-38.

FISKE, Susan. (1998). « Stereotyping, prejudice, and discrimination » dans GILBERT, Daniel ; FISKE, Susan ; LINDZEY, Gardner (dir.), *The handbook of social psychology*, 1998, p. 357-411.

GAVOILLE, Franck ; LEBÈGUE, Typhaine ; PARNAUDEAU, Miia. « Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération ». *Question(s) de management*, 2014, n°6, p. 111-123.

HUGUET, Pascal ; RÉGNER, Isabelle, « Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat », *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009, n° 45, p. 1024-1027.

LE MANER-IDRISSI, Gaïd ; RENAULT, Laëtitia. « Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? ». *Enfance*, 2006, vol. n°58, p. 25-26.

MARTIN, C ; DUBLE, Diane. « Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development ». *Current Directions in Psychological Science*, 2004, vol. n°13, p. 67-70.

ROUYER, Véronique ; ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. « La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement » dans DAFFLON NOVELLE, Anne (dir.) ; *Filles – Garçons : Socialisation différenciée ?*, PUG, 2006, 399 p.

SEAVEY, Carol A. ; KATZ, Phyllis A. ; ZALK, Sue Rosenberg. « Baby X: The Effect of Gender Labels on Adult Responses to Infants ». *Sex Roles*, vol n°1/2, p. 103-109.

STEELE, Claude ; ARONSON J. « Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. n°695, 1995, p. 797-811.

STEVANOVIC, Biljana. « L'orientation scolaire ». *Le Télémaque*, 2008, n°34, p. 9-22.

### **Périodiques électroniques :**

ZAUCHE-GAUDRON Chantal ; ROUYER Véronique. « L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. 2002, vol. n°31, n°4, p. 523-533. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/osp/3400> [consulté le 18 décembre 2020].

**Pages dans un site :**

FILLIETTE, Karine. *L'éducation de Rousseau à Napoléon* [en ligne]. 2015. Clio-Texte, novembre 2015 [consulté le 20 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://clio-texte.clionautes.org/leducation-de-rousseau-a-napoleon.html>.

Franceinfo. *Ecole : les inégalités filles-garçons sont liées « à la formation des enseignants »* [en ligne]. Franceinfo, février 2017 [consulté le 11 mai 2021]. Disponible à l'adresse : [https://www.francetvinfo.fr/societe/education/polemique-sur-le-genre/ecole-les-inegalites-filles-garcons-sont-liees-a-la-formation-des-enseignants\\_2068919.html](https://www.francetvinfo.fr/societe/education/polemique-sur-le-genre/ecole-les-inegalites-filles-garcons-sont-liees-a-la-formation-des-enseignants_2068919.html).

FOURNIER, Brigitte. *Cycle 2 : des albums à structure répétitive pour produire de l'écrit* [en ligne]. Académie de Grenoble, octobre 2013 [consulté le 11 mai 2021]. Disponible à l'adresse : [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/albums\\_a\\_structure\\_repetitive\\_pour\\_le\\_cycle\\_2.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/albums_a_structure_repetitive_pour_le_cycle_2.pdf).

La Croix. « *Métiers d'homme* » ou « *métiers de femmes* », *les clichés ont la vie dure* [en ligne]. La Croix, décembre 2013 [consulté le 22 janvier 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.la-croix.com/Actualite/France/Metiers-d-homme-ou-metiers-de-femme-les-cliches-ont-la-vie-dure-2013-12-13-1075550>.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Egalité des filles et des garçons* [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, février 2020 [consulté le 3 janvier 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/egalite-des-filles-et-des-garcons-9047>.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Egalité entre les filles et les garçons* [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, mars 2021 [consulté le 11 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, de

la Jeunesse et des Sports, février 2021 [consulté le 9 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

Neurotic Physiology. *Baby Boy? Baby Girl? Baby X!* [en ligne]. Neurotic Physiology, mars 2011 [consulté le 20 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://scicurious.scientopia.org/2011/03/09/baby-boy-baby-girl-baby-x/>.

Observatoire des inégalités. *L'enseignement supérieur se féminise lentement* [en ligne]. Observatoire des inégalités, mars 2017 [consulté le 22 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.inegalites.fr/L-enseignement-superieur-se-feminise-lentement>.

Sarbacane. *A quoi tu joues ?* [en ligne]. Sarbacane [consulté le 11 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://editions-sarbacane.com/albums/a-quoi-tu-joues>.

**Ressources officielles en ligne :**

DIRECTION DE L'ANIMATION, DE LA RECHERCHE, DES ÉTUDES ET DES STATISTIQUES (DARES). *La répartition des hommes et des femmes par métiers : Une baisse de la ségrégation depuis 30 ans*. Paris : 2014. 13 p. Disponible à l'adresse : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2013-079.pdf>.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (EDUSCOL). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions au cycle 1 – Partie IV : La littérature de jeunesse à l'école maternelle* [en ligne]. Paris : 2017, 13 p. [consulté le 12 février 2021]. Disponible à l'adresse : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_cadre\\_774763.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadre_774763.pdf).

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (EDUSCOL). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions au cycle 1 – Partie IV.3 : La littérature de jeunesse*. Paris : 2017, 7 p. [consulté le 13 février 2021].

Disponible à l'adresse :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_apprendre\\_a\\_comprendre\\_recits\\_774761.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf).

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COHÉSION SOCIALE – SERVICE DES DROITS DES FEMMES ET A L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES (SDFE). *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes : Chiffres-clés - Edition 2015*. Paris : 2015. 20 p. [consulté le 17 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publications/droits-des-femmes/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-chiffres-cles-lessentiel-edition-2015/>.

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COHÉSION SOCIALE – SERVICE DES DROITS DES FEMMES ET A L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES (SDFE). *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes : Chiffre-clés - Edition 2017*. Paris : 2017. 94 p. [consulté le 17 février 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publications/droits-des-femmes/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-chiffres-cles-edition-2017/>.

HAUT CONSEIL A L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES. *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. Paris : 2017. 56 p. [consulté le 26 février 2021]. Disponible à l'adresse : [https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce\\_rapport\\_formation\\_a\\_l\\_egalite\\_2017\\_02\\_22\\_vf-2.pdf](https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf-2.pdf).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* [consulté le 10 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (BELGIQUE). *Sexes et Manuels : Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*. Bruxelles : Frédéric Delcor, 2012. 111 p. [consulté le 2 mars 2021]. Disponible à l'adresse :

[http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=7808fe4e708637e56ca6c08c849ea0c9da437042&file=uploads/tx\\_cfwbitemsdec/Sexes et manuels Publication\\_2\\_pages.pdf](http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=7808fe4e708637e56ca6c08c849ea0c9da437042&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Sexes_et_manuels_Publication_2_pages.pdf).

MINISTÈRE DES ARMÉES, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE ; DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION ; DE LA CULTURE ; DE L'AGRICULTURE ET DE L'ALIMENTATION ; SECRÉTAIRE D'ÉTAT CHARGÉ DE L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES ET DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS. *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Paris : 2019. 34 p. [consulté le 10 mai 2021]. Disponible à l'adresse : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale\\_Convention\\_Interminis\\_Egalite\\_Nov2019\\_1211116.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale_Convention_Interminis_Egalite_Nov2019_1211116.pdf).

**Décrets, lois, circulaires :**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Circulaire n°2015-003 du 20 janvier 2015 relative à la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École*. Bulletin officiel n°4 du 22 janvier 2015, 6 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; MINISTÈRE DE LA RECHERCHE. *Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002 pour les programmes de l'école primaire établis en 2002*. Journal Officiel du 10 février 2002, 94 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020 pour les enseignements primaire et secondaire* [en ligne]. Journal Officiel du 28 juillet 2020, 357 p.

**Documents audiovisuels :**

Le Blob, l'extra-média. *Comprendre la différence entre sexe et genre / Corine Fortier* [vidéo YouTube]. Janvier 2018.



# **Annexes**


**Annexe n°1 : Grille d'observation brute présentant les coloriages choisis par les élèves de moyenne section**

			Maîtresse	Coiffeuse	Cuisinière	Bricoleur	Jardinier	Pâtissier
1	♂	Elève M.				X		
2	♀	Elève E.	X					
3	♂	Elève S.						X
4	♀	Elève F. F.		X				
5	♀	Elève G. F.	X					
6	♂	Elève Y.				X		
7	♂	Elève B.				X		
8	♂	Elève N.						X
9	♀	Elève R.	X					
10	♂	Elève T.				X		
11	♂	Elève L.			X			

**Annexe n°2 : Grille d'observation brute présentant la répartition des métiers selon le genre selon les élèves de moyenne section lors du jeu des métiers**

			Astronaute	Coiffeur	Cuisinier	Docteur	Peintre	Policier	Pompier	Vétérinaire
1	♂	Elève M.	G	F	F	F	G	G	G	F+G
2	♀	Elève E.	G	F	F+G	G	G	G	G	F
3	♂	Elève S.	F+G	F+G	F	G	F	G	G	F+G
4	♀	Elève F. F.	F+G	F	F	F+G	F	F+G	G	G
5	♀	Elève G. F.	G	F	F	G	G	G	G	F+G
6	♂	Elève Y.	G	F	F	G	F+G	G	G	F
7	♂	Elève B.	G	F	F	G	G	G	G	F
8	♂	Elève N.	G	F	F	F+G	F	G	G	F+G
9	♀	Elève R.	G	G	F	G	G	G	G	G
10	♂	Elève T.	G	F	F	G	G	G	G	F+G
11	♂	Elève L.	G	F	F+G	G	F+G	G	G	F+G
<b>Total (11 élèves interrogés)</b>			<b>G : 9 F : 0 F+G : 2</b>	<b>G : 1 F : 9 F+G : 1</b>	<b>G : 0 F : 9 F+G : 2</b>	<b>G : 8 F : 1 F+G : 2</b>	<b>G : 6 F : 3 F+G : 2</b>	<b>G : 10 F : 0 F+G : 1</b>	<b>G : 11 F : 0 F+G : 0</b>	<b>G : 2 F : 3 F+G : 6</b>

### Annexe n°3 : Séquence pédagogique mise en œuvre

<u>Niveau, cycle :</u> Moyenne section, cycle 1	<u>Titre de la séquence :</u> <b>LES MÉTIERS</b>	<u>Nombre de séances :</u> 5 séances	
<u>Domaines d'apprentissage concernés :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</li> <li>• Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</li> </ul>			
<u>Objectif général de la séquence :</u> Effectuer une déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers grâce à deux albums de jeunesse			
<u>Objectifs spécifiques visés :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre et apprendre à partir d'histoires et de narrations ou d'explications</li> <li>• Echanger et réfléchir avec les autres grâce aux moments de langage</li> </ul>			
<u>Attendus de fin de cycle concernés :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre</li> <li>• Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter d'un point de vue</li> <li>• Participer verbalement à la production d'un écrit</li> </ul>			
N°	Objectif général de la séance		Déroulement de la séance
1	Découvrir quelques métiers généralement très stéréotypés et recueillir les choix de métier des élèves	35'	<p><b><u>Titre : La découverte des métiers (19/01/2021)</u></b></p> <p><u>Temps de découverte des métiers en coin regroupement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>er</sup> temps de recueil : <i>Pourquoi allez-vous à l'école ? Pour faire un métier ? Qu'est-ce qu'un métier ? Est-ce que quelqu'un sait quel métier il voudrait faire quand il sera grand ?</i> Préciser que ce n'est pas grave si les élèves n'ont pas d'idées et qu'ils pourront donner leur métier à la fin de la séance. Noter les idées de métiers sur une affiche. Présenter le diaporama des métiers : <i>Que voyez-vous ? Que fait-il/elle ? Comment appelle-t-on quelqu'un qui... ?</i></li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2<sup>ème</sup> temps de recueil après avoir montré le diaporama : En coin regroupement, poser à nouveau la question <i>Quel métier voudriez-vous faire quand vous serez grand ?</i> et compléter l’affiche.</li> </ul>
2	Aborder les stéréotypes de genre et entamer une déconstruction grâce à un premier album	45’	<p><b><u>Titre : Découverte de l’album <i>A quoi tu joues ?</i> et activité de création du mini-album des métiers (23/03/2021)</u></b></p> <p><u>Temps de découverte de l’album :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du livre et questionnement sur la couverture : <i>Que voyez-vous ? Que tiennent les enfants dans leurs mains ? Sont-ils tristes ou contents ?</i></li> <li>• Lecture de l’album sans ouvrir les rabats tout de suite : <i>Que voyez-vous ? Qui fait l’action ? Créer la surprise du rabat et déconstruire les stéréotypes : Que fait l’action sur cette page ? Un garçon ? Une fille ? Mais alors, un garçon ça peut faire de la danse aussi ?</i></li> </ul> <p><u>Temps d’activité avec le groupe bleu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revenir sur l’album et insister sur sa construction.</li> <li>• Présenter la base du mini-album que les élèves vont confectionner : <i>Ne pensez-vous pas qu’il manque quelqu’un ? Vous ne croyez pas qu’il manque des pages à l’album ?</i></li> <li>• Coloriage et collage des images dans le mini-album des métiers.</li> </ul>
3	Poursuivre le processus de déconstruction des	45’	<p><b><u>Titre : Reprise de l’album et activité de création du mini-album des métiers (25/03/2021)</u></b></p>

	stéréotypes de genre liés aux métiers		<p><u>Temps de rappel</u> : Reprise de <u><i>A quoi tu joues ?</i></u> en coin regroupement et demander aux élèves ce dont ils se souviennent → Moment de langage.</p> <p><u>Temps d'activité avec le groupe vert</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revenir sur l'album et insister sur sa construction.</li> <li>• Présenter la base du mini-album que les élèves vont confectionner : <i>Ne pensez-vous pas qu'il manque quelqu'un ? Vous ne croyez pas qu'il manque des pages à l'album ?</i></li> <li>• Coloriage et collage des images dans le mini-album des métiers.</li> </ul>
4	Rappeler tout ce qui a été vu jusque-là et vérifier la bonne déconstruction des stéréotypes initiée lors des séances précédentes	45'	<p><b><u>Titre : Lecture de <i>Mais que vas-tu faire plus tard ?</i> (29/03/2021)</u></b></p> <p><u>Temps de rappel</u> : En coin regroupement, effectuer le rappel de tout ce qui a été fait jusqu'ici avec l'album précédent et tout ce que les élèves ont appris → Moment de langage.</p> <p><u>Temps de découverte de l'album</u> : Présentation de <u><i>Mais que vas-tu faire plus tard ?</i></u> et lecture.</p> <p><u>Temps de recueil</u> : Approche des stéréotypes à travers l'album. <i>Uniquement les garçons ? Uniquement les filles ?</i> → Phase de vérification de la bonne déconstruction des stéréotypes de genre liés aux métiers.</p>
5	Créer un album de classe et justifier le choix du métier choisi autrement		<p><b><u>Titre : Création d'un album des métiers pour la classe et dictée à l'adulte (30/03/2021)</u></b></p> <p><u>Temps de rappel</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappel de la séance n°1 et de l'affiche réalisée.</li> </ul>

	qu'en émettant un lien avec le genre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proposer aux élèves de choisir le métier de leurs choix parmi les métiers qu'ils connaissent.</li></ul> <p><u>Temps d'activité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colorier l'image du métier choisi.</li><li>• Réalisation d'une phrase dictée à l'adulte sous chaque dessin de chaque élève sous la forme « Plus tard j'aimerais être... car j'aime... ».</li></ul>
--	--------------------------------------	---

**Annexe n°4 : Résumé de l'album A quoi tu joues ? de Marie-Sabine Roger**



Première de couverture du livre A quoi tu joues ? de Marie-Sabine Roger

Provenance : <https://catalogue.univ-orleans.fr/Record/673676>

**Résumé :** Les garçons, ça joue pas à la dinette, ça fait pas de la danse, ça saute pas à la corde et surtout, ça pleure jamais. Les filles, ça joue pas au foot, c'est pas bricoleur, ça peut pas piloter des avions et encore moins des fusées. Tout le monde sait ça. Sauf que ce n'est pas la réalité.

Une série de photos de reportage, cachées sous des rabats façon pied de nez, démontre avec humour et réalisme l'absurdité – et la fausseté – de ces idées reçues, qui dictent dès le plus jeune âge nos comportements. Indispensable et rafraichissant, dès 3 ans !



**Annexe n°5 : Résumé de l'album *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher**

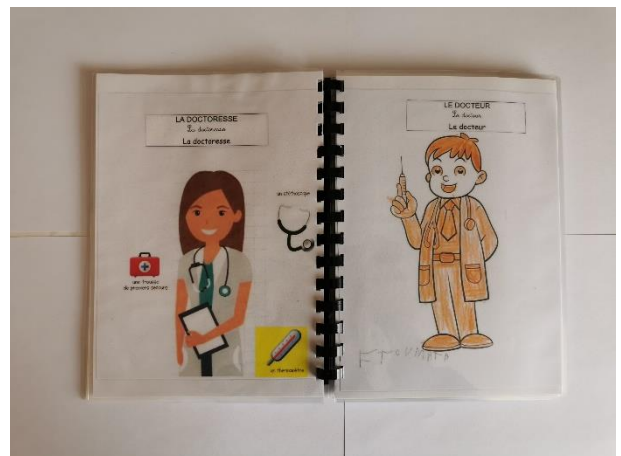
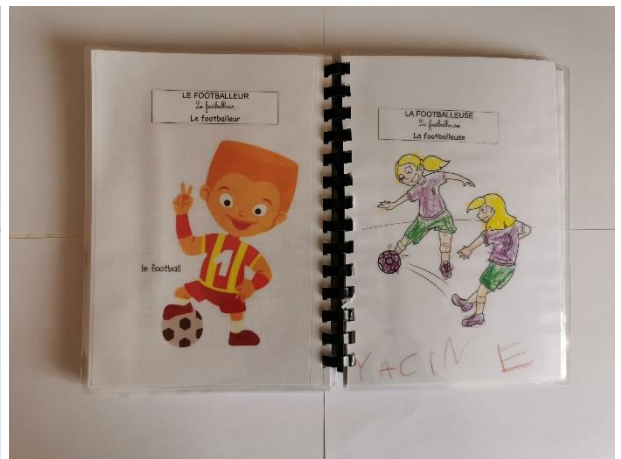
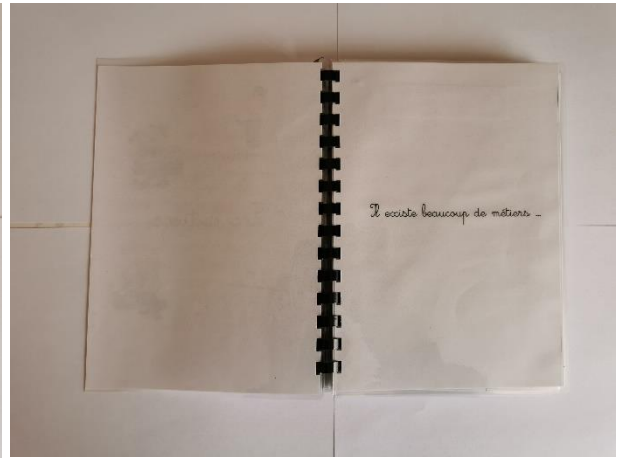


Première de couverture du livre *Mais que vas-tu faire plus tard ?* de Michel Boucher

Provenance : <https://catalogue.univ-orleans.fr/Record/310367>

Résumé : Mais que vas donc tu devenir plus tard, si tu appuies sur toutes les sonnettes du quartier ? Et bien, je serai... livreur de pizzas ! Un livre pour rire ensemble des petites bêtises de tous les jours et imaginer les vocations qu'elles pourraient faire naître.

**Annexe n°6 : Premier album des métiers réalisé au cours des séances n°2 et n°3**



**Annexe n°7 : Réponses obtenues à la question « Pourquoi as-tu choisi ce métier ? » lors de la dictée à l'adulte réalisée en séance n°5**

Elève M. : Plus tard j'aimerais être POLICIER CAR J'AIME ARRÊTER LES VOLEURS.

Elève E. : Plus tard j'aimerais être INFIRMIÈRE CAR J'AIME GUÉRIR LES ENFANTS.

Elève S. : Plus tard j'aimerais être DÉTECTIVE CAR J'AIME RETROUVER LES OBJETS ET LES INDICES.

Elève F. F. : Plus tard j'aimerais être BOULANGÈRE CAR J'AIME LE PAIN.

Elève G. F. : Plus tard j'aimerais être DENTISTE CAR J'AIME SOIGNER LES DENTS.

Elève Y. : **ABS**

Elève B. : Plus tard j'aimerais être POLICIER CAR J'AIME ARRÊTER LES MECHANTS POUR LA PRISON.

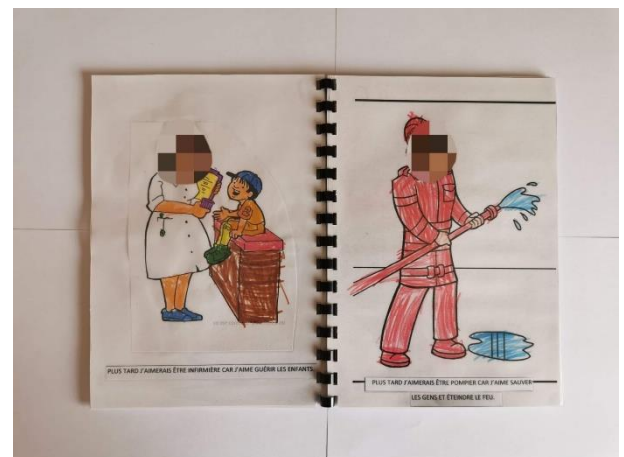
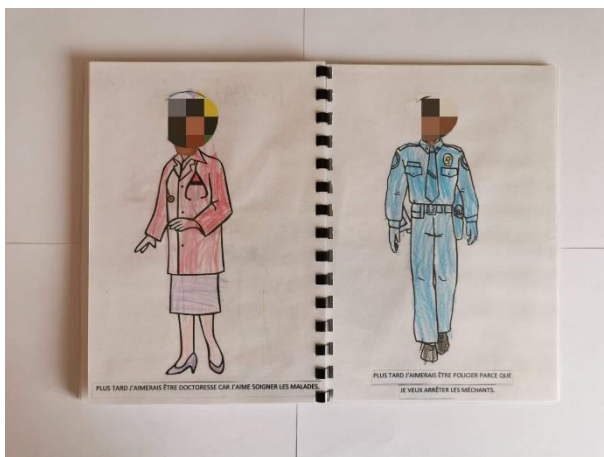
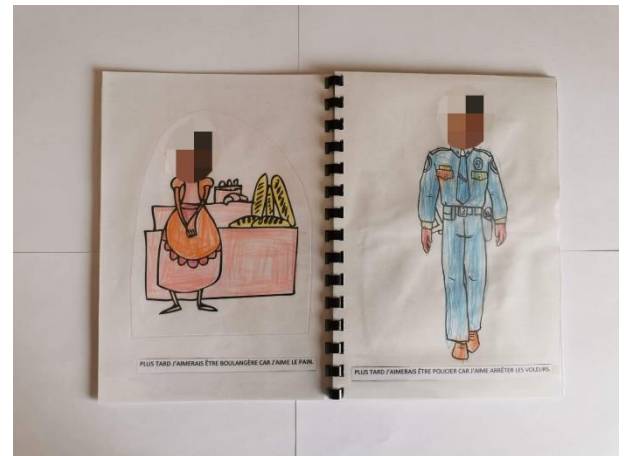
Elève N. : Plus tard j'aimerais être BOULANGER CAR J'AIME BIEN MANGER LE PAIN.

Elève R. : Plus tard j'aimerais être DOCTORESSE CAR J'AIME SOIGNER LES MALADES.

Elève T. : Plus tard j'aimerais être POMPIER CAR J'AIME SAUVER LES GENS ET ÉTEINDRE LE FEU.

Elève L. : Plus tard j'aimerais être DÉTECTIVE CAR J'AIME TROUVER LES OBJETS.

**Annexe n°8 : Second album des métiers réalisé en fin de séquence**



**Résumé :** L'égalité entre les garçons et les filles, les hommes et les femmes, est un principe majeur de l'éducation en France, rappelé de nombreuses fois dans les textes législatifs en vigueur. Ces derniers, ainsi que les programmes en vigueur, montrent à quel point il est important de mettre en œuvre des actions pour lutter contre les inégalités hommes-femmes, notamment en combattant les stéréotypes de genre, fondements de ces inégalités. C'est pourquoi, après avoir constaté une imprégnation des stéréotypes de genre chez des élèves de moyenne section, j'ai décidé d'entamer une démarche de déconstruction de ces stéréotypes en m'intéressant aux stéréotypes de genre liés aux métiers, ces derniers étant particulièrement touchés par les inégalités hommes-femmes. Pour déconstruire ces représentations stéréotypées, j'ai décidé de mettre en œuvre un dispositif reposant sur l'étude de deux albums de jeunesse, tout en initiant une introduction à l'égalité hommes-femmes, et par conséquent, subtilement, à l'Enseignement Moral et Civique.

**Summary:** Equality between boys and girls, men and women, is a major principle of education in France, reminded many times in the legislative texts in force. The latter, as well as current school curricula, show how important it is to implement actions to fight gender inequalities, by fighting gender stereotypes which are the basis of those inequalities. Therefore, after noticing that gender stereotypes were being imprinted on pupils of middle section at kindergarten, I decided to start a process of deconstructing these stereotypes related to jobs which are particularly affected by gender inequalities. To deconstruct these stereotypical representations, I decided to implement a system based on the study of two children's albums, while at the same time initiating an introduction to gender equality and consequently, subtly, to moral and civic education.