



**HAL**  
open science

# L'influence des stéréotypes de genre sur le choix de métier à l'école primaire

Enora Descamps

► **To cite this version:**

Enora Descamps. L'influence des stéréotypes de genre sur le choix de métier à l'école primaire. Education. 2021. dumas-03692978

**HAL Id: dumas-03692978**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03692978>**

Submitted on 10 Jun 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.

**Année universitaire 2020-2021**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

**Mention *Premier degré***

# L'influence des stéréotypes de genre sur le choix de métier à l'école primaire.

**Présenté par Enora Descamps**

Première partie rédigée en collaboration avec Lisa Gaude

**Mémoire de M2 encadré par Martine Pons**

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	1
<b>1. Etat de l'art</b> .....	2
1.1. Les enjeux de la différence femmes-hommes dans la société .....	2
1.1.1. Sexe et genre : deux notions centrales .....	2
1.1.2. Le genre à l'origine des différences sociétales entre hommes et femmes .....	3
1.1.3. Impact des stéréotypes sur les individus .....	4
1.2. Un monde du travail ségrégué .....	6
1.2.1. Une ségrégation horizontale .....	6
1.2.2. Une ségrégation verticale .....	7
1.2.3. Une différence de temps de travail .....	8
1.2.4. Inégalités salariales .....	8
1.3. Le système éducatif en proie aux stéréotypes de genre .....	9
1.3.1. L'apparition des stéréotypes de genre durant l'enfance .....	9
1.3.2. L'environnement des enfants marqué par les stéréotypes de genre .....	10
1.3.3. Le rôle de l'enseignant.e .....	11
1.3.4. L'orientation impactée par les stéréotypes .....	11
1.4. L'égalité hommes-femmes au cœur des politiques actuelles .....	13
1.4.1. Une scolarisation des filles plus tardive que celle des garçons .....	13
1.4.2. Les actions gouvernementales pour un système scolaire égalitaire et une orientation mixte .....	13
1.4.3. Les actions gouvernementales pour un monde du travail mixte .....	14
<b>2. Formulation de la problématique</b> .....	15
<b>3. L'élaboration de modèles non stéréotypés au cycle 2</b> .....	15
3.1. Participants .....	15
3.2. Mise en œuvre matérielle .....	16
3.2.1. Choix de métier des élèves .....	16
3.2.2. Classement de préférence des métiers proposés .....	17
3.3. Déroulement .....	18
<b>4. Résultats</b> .....	22
4.1. Des choix de métiers différents chez les garçons et chez les filles .....	22
4.2. Des préférences professionnelles en proie aux stéréotypes : un aperçu avant et après la mise en place du dispositif .....	23
4.2.1. Des préférences stéréotypées plus marquées chez les filles que chez les garçons en début de séquence .....	24
4.2.2. Des choix toujours impactés par les stéréotypes après la mise en place du dispositif .....	25
4.2.3. L'évolution entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative .....	26
4.3. Des données qualitatives .....	26

4.3.1.	Séance 2 : Une répartition des élèves dans les différents métiers suscitant le débat.....	26
4.3.2.	L'écriture des questions.....	28
4.3.3.	Visionnage des vidéos.....	28
<b>5.</b>	<b>Discussion et conclusion</b> .....	<b>29</b>
5.1.	Recontextualisation.....	29
5.2.	Première hypothèse : les stéréotypes de genre impactent le choix de carrière des élèves.....	29
5.3.	Deuxième hypothèse : la construction de modèles non stéréotypés atténue l'effet des stéréotypes sur le choix de carrière des élèves.....	30
5.4.	Les limites et perspectives d'évolution.....	31
5.5.	Conclusion.....	33
	<b>Bibliographie</b> .....	<b>34</b>

## Introduction

Dans notre mémoire, nous nous interrogeons sur la façon de lutter contre les stéréotypes de genre. Le stéréotype, le préjugé et la discrimination se placent à différentes échelles. Les stéréotypes ont une valeur de connaissance. Dans leur livre, Légal et Delouée (2015, p.9) citent Ashmore et Del Boca pour les définir : ce sont « un ensemble de croyances à propos d'un groupe social ». Les préjugés sont les attitudes, les réactions qu'un individu peut avoir lorsqu'il est confronté à un membre du groupe social visé. Ils revêtent une dimension affective. Pour finir, la discrimination se place à l'échelle du comportement. Il s'agit d'un « comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné. » (Légal et Delouée, 2015, p.9)

L'égalité hommes-femmes est un enjeu majeur dans notre société. Bien qu'il soit un objectif central de notre système éducatif, d'après le Global Gender Gap Report 2020 du World Economic Forum, la France recule à la quinzième place en matière d'égalité hommes – femmes. De plus, « *Selon l'OCDE (2009), de toutes les inégalités qui frappent le système éducatif, celle des sexes est la plus résistante notamment en termes de choix de matières et de résultats.* » (Fontanini, 2011, p.1). Tôt dans le développement, les enfants intériorisent les stéréotypes de genre. Les choix d'orientation des filles et des garçons en sont impactés. Alors que les filles réussissent généralement mieux dans le domaine scolaire, l'intégration de celles-ci dans le monde du travail reste plus difficile que pour les garçons. L'école joue un rôle accru dans la transmission de ces stéréotypes. Les enseignant.es doivent alors prendre connaissance des enjeux de ceux-ci et faire évoluer leurs pratiques professionnelles afin de limiter leur influence au sein de leur classe. Dans un monde imprégné par le stéréotype, l'école se doit d'être soucieuse de la construction des connaissances de l'enfant. Ainsi, dans notre étude, nous tâcherons d'élaborer des modèles non stéréotypés dont la fonction sera d'aider l'enfant dans ses futurs choix professionnels en le préservant des attentes genrées qui pèsent sur ce domaine.

En premier lieu, il s'agira de décliner les différentes notions théoriques en jeu dans notre problématique et d'en étudier les conséquences sur l'organisation du monde du travail. Deuxièmement, nous décrirons le dispositif mis à l'œuvre dans nos classes ainsi que les moyens à disposition pour récolter les données nécessaires à l'analyse de celui-ci. Dans une troisième partie, nous présenterons les résultats recueillis, puis nous les mettrons en relation avec nos hypothèses initiales. Dans cette dernière partie, nous aborderons également les limites et les perspectives de progression en lien avec notre pratique professionnelle.

# 1. Etat de l'art

## 1.1. Les enjeux de la différence femmes-hommes dans la société

### 1.1.1. Sexe et genre : deux notions centrales

Les termes de "sexe" et de "genre" sont fréquemment confondus, or il est nécessaire de les dissocier. Nous tâcherons donc dans cette première partie de les définir.

Une première définition de ces deux mots est celle de Théry (2007), citée par Cacouault-Bitaud & Combaz : « Le premier terme [le sexe] fait référence à la nature, aux différences anatomiques et biologiques entre hommes et femmes, mâles et femelles. Le second renvoie à la culture et concerne la classification sociale et culturelle entre masculin et féminin. Variable dans le temps et dans l'espace, le genre est ainsi « le sexe social », la différence des sexes construite socialement et culturellement » (2012, p. 10). Selon cette définition, le sexe serait donc biologiquement déterminé alors que le genre serait une construction sociale et culturelle. Johnson et Repta (2012) vont également dans ce sens en définissant le sexe par la variation des caractères anatomiques, physiologiques, hormonaux et génétiques d'une personne à une autre. Les auteurs apportent une précision supplémentaire en expliquant l'évolution de cette définition à travers les époques. Bien que le sexe soit largement attribué à une paire de chromosomes (i.e. XX et XY), actuellement, cette distinction est controversée par l'existence de configurations telles que XXX, XXY, XX mâle et XY femelle. A l'opposé, le genre se caractérise par les différents rôles et responsabilités attribués socialement à une personne en fonction de son sexe. Le genre est utilisé comme critère de catégorisation et évolue en fonction du temps.

Cette opposition que l'on retrouve entre sexe et genre, entre le biologique et le social n'est pas universellement admise. Dans son article *Comment interpréter le genre ?* (2009), Nicholson présente une seconde manière de concevoir le genre. Alors que dans la définition précédente le genre renvoie à ce qui est socialement acquis (e.g. les traits de personnalité, les comportements d'une personne), Nicholson avance que le genre désigne « toutes les constructions sociales relatives à la distinction masculin/féminin y compris celles qui séparent le corps « féminin » du corps « masculin ». Dans cette seconde approche, le sexe ne s'oppose plus au genre mais en fait partie. Elle s'appuie sur les propos de Joann Scott pour définir le genre comme « l'organisation sociale de la différence sexuelle » (Nicholson, 2009 , p.62). En résumé, le genre sert à catégoriser la population en plusieurs groupes en fonction des différences sexuelles sans pour autant en être à l'origine. Le genre est l'interprétation que nous faisons de la différence entre les sexes. En s'appuyant sur la thèse de Judith Butler, Audrey Baril (2008, p.63) présente le

sexe et le genre comme deux construits sociaux, culturels et politiques. En effet, « le genre précède le sexe car il donne une valeur à des traits physiologiques qui ont en eux-mêmes peu d'importance pour une catégorisation ».

### **1.1.2. Le genre à l'origine des différences sociétales entre hommes et femmes.**

#### *1.1.2.1. Définition et origine du stéréotype de genre*

Dans leur livre *Stéréotypes, Préjugés et Discrimination*, (Légal & Delouée, 2015) tentent de définir les stéréotypes en exposant les recherches de différents auteurs. Selon eux, ce concept est apparu dans les sciences sociales en 1922 avec Walter Lippmann. Le journaliste américain caractérise alors les stéréotypes d'« images dans la tête ». Ces images sont réductrices, rigides et biaisent notre façon de percevoir le monde. Aujourd'hui, les définitions telles que celles d'Aschmore et Del Boca (1981) ou de Zanna et Olson (1994) font consensus : les stéréotypes sont « l'ensemble des croyances d'un individu relatives aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe » (Légal & Delouée, 2015, p.14). Dans le cas des stéréotypes appliqués au genre, ce sont donc l'ensemble des caractéristiques attribuées à une personne en fonction de son genre (le genre féminin et le genre masculin). Ces stéréotypes influencent notre façon de percevoir et d'évaluer les autres. Les attentes que nous avons quant à une personne sont en relation avec les stéréotypes que nous avons du groupe auquel elle appartient (Ellemers, 2018). Pendant longtemps, les sociétés partaient du postulat que les différences entre masculin et féminin provenaient de faits totalement biologiques. Les précurseurs du féminisme de la seconde vague considéraient que cette idée était à la base du sexisme. Certes, comme le reconnaissent les féministes des années 60-70, il existe des phénomènes biologiques réels à l'origine de la distinction hommes / femmes (notamment le corps). Cependant, le corps ne peut expliquer l'ensemble des différences entre la féminité et la masculinité. Il faut pour cela prendre en compte d'autres données telles que la conception culturelle du corps (Nicholson, 2009).

#### *1.1.2.2. Les représentations sociétales de la féminité et de la masculinité*

Le stéréotype de genre est donc un ensemble de croyances socialement véhiculées et admises relatives aux caractéristiques ou aux attributs des femmes ou des hommes. Dans cette partie, nous tenterons de lister de façon non exhaustive les caractéristiques associées au genre féminin et celles associées au genre masculin.

#### *1.1.2.2.1. Des traits de personnalités masculins et féminins*

Williams et Bennett (1975, p.327) ont essayé de définir le stéréotype de genre. Pour eux, « male and female sex stereotypes may be defined as the constellation of psychological traits generally attributed to men and women respectively ». L'accent est ici exclusivement porté sur les traits psychologiques d'une personne. Dans leur étude, les auteurs cherchent à déterminer les caractéristiques généralement associées aux hommes et aux femmes. Pour cela, une liste de trois cents adjectifs issus de l'ACL (Adjective Check List) est présentée à 100 étudiants euro-américains dont 50 hommes et 50 femmes. Ils.elles reçoivent comme consigne d'inscrire si l'adjectif est généralement associé au sexe masculin ou au sexe féminin. Il en ressort que les hommes sont plus fréquemment qualifiés de personnes aventurières, confiantes, indépendantes, agressives, audacieuses, dominantes, vantardes et grossières alors que pour les femmes, les adjectifs tels que affectives, attirantes, reconnaissantes, émotionnelles, sentimentales, sensibles, inconstantes, pointilleuses, pleurnicheuses sont plus généralement évoqués.

#### *1.1.2.2.2. Des rôles genrés*

Selon qu'on soit un homme ou une femme, les attentes liées à notre rôle dans la société varient. En s'appuyant sur les propos de Johnson (2007) et Mahalik (2003), Johnson et Repta décrivent les rôles genrés comme « social norms, or rules and standards that dictate interests, responsibilities, opportunities, limitations, and behaviors for men and women » (2012, p.23). Ces différents rôles sont profondément ancrés dans nos sociétés et individuellement intériorisés. Ils influencent nos choix quotidiens, nos attentes et notre perception d'autrui (Johnson & Repta, 2012). Ainsi, la société escompte que les femmes priorisent leur vie familiale à défaut de leur vie professionnelle, qu'elles soient bienveillantes, chaleureuses et qu'elles prennent soin des autres. A contrario, les priorités des hommes doivent s'orienter vers la vie professionnelle. Ils seraient perçus comme plus compétents et favorisant les tâches de performance individuelle (Ellemers, 2018).

### **1.1.3. Impact des stéréotypes sur les individus**

#### *1.1.3.1. Des traitements différents allant jusqu'à la discrimination*

Les divergences entre les hommes et les femmes ont pendant longtemps été justifiées par des différences biologiques entre les deux sexes. Les hommes et les femmes sont traités différemment conformément aux attentes genrées intériorisées. Les femmes sont d'abord évaluées par rapport à leur apparence contrairement aux hommes jugés en premier lieu sur leur



réussite (Ellemers, 2018). De plus, les personnes ne se conformant pas au rôle qui leur est dévolu sont souvent victimes de discriminations (Johnson & Repta, 2012).

### *1.1.3.2. La menace du stéréotype*

Le menace du stéréotype est une théorie introduite par Steele & Aronson, (1995, p.797) arguant de l'existence de conséquences cognitives dues à l'activation de stéréotypes : « Stereotype threat is being at risk of confirming, as self-characteristic, a negative stereotype about one's group ». Dans une situation où une personne est confrontée à une tâche faisant intervenir un stéréotype négatif associé à son groupe d'appartenance sociale, sa performance se révèle plus faible. La menace du stéréotype agit comme une pression évaluative. Dans leur recherche, Steele et Aronson ont démontré que les performances des participants afro-américains étaient inférieures à celles des participants caucasiens lorsque la tâche était présentée comme un test de capacités intellectuelles alors que celles-ci étaient identiques lorsque la tâche était présentée comme une simple résolution de problème. Depuis, l'effet a également été constaté pour le stéréotype de genre. De nombreuses études démontrent l'effet de la menace du stéréotype sur les performances des filles lors de tâches impliquant de multiples compétences ciblées par un stéréotype négatif. Quand des femmes sont placées dans des situations telles qu'un stéréotype négatif est applicable, leurs performances dans les compétences telles que la conduite (Félonneau & Becker, 2011), l'orientation dans l'espace (Dumesnil et al., 2016) se voient diminuées et se conforment aux comportements prescrits par le stéréotype.

### *1.1.3.3. Les prophéties auto-réalisatrices*

Comme nous l'avons vu précédemment, les stéréotypes de genre influencent les attentes que nous avons envers une personne en fonction de son sexe. Or, les attentes ont une forte influence sur nos manières d'agir. Plusieurs effets démontrent leur ampleur sur le comportement d'autrui. On appelle prophétie auto-réalisatrice, effet Pygmalion ou effet Rosenthal lorsqu'un membre d'un groupe stéréotypé se conforme aux attentes d'autrui induites par le stéréotype impliqué. Ce phénomène s'applique à de nombreux domaines de la vie, y compris à l'éducation. C'est par ailleurs dans le domaine de l'enseignement que l'effet Rosenthal a été mis en évidence. En effet, les attentes d'un.e enseignant.e quant au niveau de ses élèves conditionnent sa manière de les évaluer et agissent sur les résultats réels de l'élève (Légal & Delouée, 2015). Les stéréotypes de genre sont encore largement répandus au sein de notre société, entraînant notamment des attentes stéréotypées sur les performances des élèves en fonction de leur sexe.

En 2011-2012, selon l'étude de Médiaprim présentée dans l'article de Marie Duru-Bellat, 30% des participants interrogés pensent que les garçons sont naturellement plus performants en mathématiques que les filles (et inversement pour la littérature). Ainsi, il est probable que les attentes des enseignant.es puissent différer en fonction du sexe de l'élève. Il s'ensuit une adaptation de leurs attitudes et de leurs comportements aux attentes stéréotypées. Par exemple, en mathématiques, le temps de l'enseignant accordé aux filles est plus faible que celui consacré aux garçons. Les filles sont moins stimulées, moins encouragées (Duru-Bellat, 1994).

## **1.2. Un monde du travail ségrégué**

En France, les métiers sont classés selon des familles professionnelles (FAP). En regroupant les professions qui utilisent les mêmes compétences, les FAP permettent à la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques) d'étudier le monde du travail. Ce dernier est marqué par la présence d'une double ségrégation professionnelle, c'est-à-dire « une situation où les travailleurs sont assignés, de droit ou de fait, à des professions différentes en fonction de leurs caractéristiques intrinsèques, comme leur sexe ou leur origine ethnique » (Briard, 2019, p.5). Les femmes et les hommes n'exercent en effet pas les mêmes métiers et n'occupent pas les mêmes postes.

### **1.2.1. Une ségrégation horizontale**

Bien que femmes et hommes représentent respectivement la moitié des salariés, ils.elles ne travaillent pas dans les mêmes sphères professionnelles ce qui a pour conséquence une non-mixité de la majorité des familles professionnelles. En effet, « il faudrait qu'un peu plus de la moitié des femmes (ou des hommes) changent de métier pour aboutir à une répartition égalitaire des femmes et des hommes dans les différents métiers » (Argouarc'h & Calavrezo, 2013, p.1).

#### *1.2.1.1. Un cantonnement professionnel*

La répartition des femmes dans le monde du travail diffère de celle des hommes. Près de la moitié des femmes salariées sont cantonnées dans uniquement dix familles professionnelles alors que les hommes se dispersent beaucoup plus. En effet, « les dix professions qui concentrent le plus d'hommes n'emploient que 31 % d'entre eux. ». Françoise Vouillot, dans *les métiers ont-ils un sexe?* souligne le fait que les secteurs professionnels sont aussi marqués par une ségrégation puisque « les femmes sont beaucoup plus concentrées dans le secteur tertiaire que les hommes qui sont, eux, plus nombreux dans le secteur de la production » (Vouillot, 2017, p.7). Et même si femmes et hommes sont très souvent présents dans chaque métier, une mixité entre les deux sexes est rarement atteinte. Pour prendre un exemple précis,

les femmes représentent 85 % des enseignant.es du premier degré en 2020 (Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2021) alors que les hommes occupent 90% des emplois du BTP. La DARES souligne cependant une baisse de cette ségrégation professionnelle depuis les années 1980. En effet, certains métiers n'étant pas accessibles aux femmes jusqu'alors le sont aujourd'hui.

#### *1.2.1.2. L'influence des stéréotypes de genre sur la ségrégation horizontale*

Les professions les plus marquées par une prédominance de femmes ou d'hommes sont celles qui sont les plus stéréotypées par la société. Les stéréotypes de genre justifient la division sexuée du monde du travail dans le sens où la société associe le même genre au métier que le genre de ceux.celles qui l'exercent. Ainsi, les « femmes sont sur-représentées dans les professions incarnant les « qualités féminines » (douceur, empathie) » et les hommes « dans les professions incarnant des « qualités viriles » (force, technicité) » (Vouillot, 2017, p.11).

### **1.2.2. Une ségrégation verticale**

En parallèle d'une mixité rarement atteinte dans les FAP, une autre ségrégation, cette fois-ci verticale, résumée par le phénomène du plafond de verre, a été mise en lumière. Femmes et hommes n'occupent pas les mêmes postes et n'ont pas les mêmes responsabilités.

#### *1.2.2.1. Le phénomène du plafond de verre*

Importé de l'anglais *glass ceiling* par la sociologue Jacqueline Laufer, le phénomène du plafond de verre traduit le fait que « les femmes sont de plus en plus rares au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie » (Laufer, 2004, p.1). Françoise Vouillot (2017, p.7) note que « plus de 60 % des cadres supérieurs et professions intellectuelles sont des hommes, 76 % des employés sont des femmes ». La ségrégation professionnelle sexuée poursuit donc deux axes différents. L'axe horizontal, dû au rôle attribué à chaque sexe, à une orientation sexuée et à une pression sociale cantonne la majorité des femmes à peu de métiers. L'axe vertical, illustré par le plafond de verre démontre une inégalité entre femmes et hommes concernant l'importance des postes occupés.

#### *1.2.2.2. L'influence des stéréotypes de genre dans le choix des femmes*

La sous-représentation des femmes dans des postes à haute responsabilité interroge. Borel et Soparnot en 2020 ont mis en évidence plusieurs comportements d'autolimitation professionnelle des femmes qui pourraient expliquer pourquoi elles sont minoritaires dans les postes à responsabilités. Les stéréotypes liés au genre semblent jouer un rôle dans ces

comportements d'autolimitation pour plusieurs raisons. En premier lieu, « l'intériorisation des stéréotypes conduit les femmes à remettre en question leurs compétences et leur efficacité » (Borel & Soparnot, 2020, p.69) et donc à se sous-estimer. Comme nous l'avons vu précédemment, le rôle genré qui incombe à la femme dans notre société est celui d'épouse et de mère. Ces attentes provoquent leur autolimitation professionnelle, dans le sens où les femmes ont tendance à favoriser leur vie familiale à défaut de leur carrière. Ainsi, « parce qu'accéder à plus de responsabilités suppose d'accorder plus de temps à leur travail, des déplacements plus fréquents et plus d'imprévus, les candidates potentielles préfèrent renoncer à une éventuelle promotion » (Borel & Soparnot, 2020, p.70).

### **1.2.3. Une différence de temps de travail**

Une autre différence se dessine dans le monde du travail entre femmes et hommes et réside dans le temps de travail. Selon l'INSEE, en 2019, 4,3 millions de salariés sont à temps partiel et les femmes représentent 79,5% de cette population. Cette large majorité peut être expliquée par le fait que les femmes ont tendance à choisir un métier où il est facile de concilier vie professionnelle et vie familiale (Briard, 2019). Un temps partiel peut être « contraint » c'est-à-dire imposé par le poste ou choisi c'est-à-dire demandé par l'employé.e. Les raisons qui poussent un.e salarié à demander un temps partiel diffèrent selon le sexe. En effet, les hommes sollicitent des temps partiels en vue d'exercer une autre activité professionnelle ou suivre une formation. Les femmes, quant à elles, le font pour des raisons personnelles ou familiales dans 49,8% des cas (contre 30,1% pour les hommes) dont 26,1% du temps pour s'occuper d'enfants (contre 6,2% pour les hommes). La division sexuée du travail domestique et le nombre d'enfants à charge ont visiblement un impact sur le temps de travail des femmes.

### **1.2.4. Inégalités salariales**

#### *1.2.4.1. Des hommes qui gagnent plus*

Les inégalités salariales sont toujours présentes en France à poste égal et pour un volume de travail identique, « les femmes salariées du secteur privé gagnent en moyenne 16,8 % de moins que les hommes » (Georges-Kot, 2020, p.1). Le cabinet international Korn Ferry, dans une étude réalisée sur les inégalités salariales entre les genres en 2016, met en avant différents niveaux de comparaison des salaires qu'il convient de ne pas confondre. Si l'on compare les salaires bruts moyens, les femmes gagnent en France en moyenne 17% de moins que les hommes. Si l'on considère les écarts de revenus entre des emplois de même niveau, les femmes gagnent alors 13% de moins. Si l'on affine encore l'étude et que l'on parle de l'écart de salaire

pour des emplois de même niveau dans une même entreprise, alors il est de 3,1%. Enfin, les hommes en France en 2016 gagnent 2,7% de plus que les femmes pour un emploi de même niveau et de même fonction dans une même entreprise (Hazad & Frost, 2016).

#### *1.2.4.2. La provenance de ces écarts salariaux*

Une partie des écarts de salaires existants peut être expliquée, et découle directement des différences mises en avant précédemment. Selon une enquête de l'INSEE en 2017, l'écart de salaire « augmente nettement avec le niveau de diplômes : il s'élève à 29,4 % pour les titulaires d'un Bac + 3 ou plus, contre 15,8 % pour les individus qui n'ont pas le baccalauréat » (Georges-Kot, 2020, p.2). Ce même article souligne aussi que les inégalités salariales « croissent également avec l'expérience professionnelle » : plus le temps de carrière est long, plus l'écart de salaire entre un homme et une femme augmente. Une des conséquences du phénomène du plafond de verre peut aussi expliquer les inégalités salariales entre hommes et femmes. En effet, « les femmes se concentrent souvent au bas de l'échelle des salaires d'un métier » (Chamkhi & Toutlemonde, 2015, p.4) et ont des difficultés à accéder aux emplois les mieux rémunérés. Comme le salaire dans une entreprise est étroitement lié au statut de l'employé et que les femmes ne parviennent guère aux postes à haute responsabilité, il devient évident que les hommes gagnent plus que les femmes. Enfin, le fait que les femmes travaillent plus souvent à temps partiel semble aussi jouer dans les écarts de salaires : les hommes travaillent plus donc gagnent plus. Cet écart de revenus entre les femmes et les hommes provient donc directement de la division sexuée du monde du travail. Cependant, une part de ces inégalités salariales demeure inexplicée : environ 2,7% en 2016 en France.

En conclusion, malgré une évolution permanente, le monde du travail français reste sexué et les différences entre les femmes et les hommes sont multiples.

### **1.3. Le système éducatif en proie aux stéréotypes de genre**

#### **1.3.1. L'apparition des stéréotypes de genre durant l'enfance**

Les stéréotypes de genre arrivent très tôt dans le développement de l'enfant. Selon Garrett, Ein et Tremaine (1977), s'appuyant sur de multiples recherches comme celle de Nadeléman, cette connaissance concerne les enfants âgés de 2 à 6 ans. Dans leur étude, ces auteurs s'intéressent au développement des stéréotypes de genre appliqués dans les activités professionnelles. A cet effet, ils présentent à des élèves en classe de CP, CE2 ou CM2 une liste de 40 métiers. Ils les questionnent « Qui penses-tu être capable d'être [métier] ? ». Les résultats de leur étude

montrent que tous les enfants, peu importe l'âge, fournissent des réponses stéréotypées. Ils remarquent cependant que la flexibilité du stéréotype augmente avec l'âge. Les images stéréotypées seraient plus rigides pour les élèves les plus jeunes bien qu'ils aient été moins longtemps exposés aux stéréotypes de par leur âge (Garrett et al., 1977). En plus de la connaissance, les stéréotypes agissent déjà prématurément sur les choix de carrière des enfants de maternelle. Les enfants vont généralement s'orienter vers des activités représentatives du rôle qui leur est attribué par la société en fonction de leur genre. En effet, selon Vouillot (2017 : p.21), « les filles manifestent plus d'intérêt pour les activités sociales, artistiques et tertiaires, et les garçons pour les activités scientifiques et techniques. Ils préfèrent rechercher, inventer, fabriquer, réaliser, produire, tandis qu'elles aiment aider, soigner, s'occuper des autres, informer, communiquer et enseigner ». Contrairement à ce qui a longtemps été pensé, ces choix ne relèvent pas de composantes biologiques incombant à un sexe ou à un autre. Les orientations des enfants s'appuient sur des modèles sociaux puissants qui dirigent les rôles traditionnels attribués à chacun des genres.

### **1.3.2. L'environnement des enfants marqué par les stéréotypes de genre**

De multiples facteurs entretiennent et transmettent les stéréotypes de genre dans la société. L'exposition des enfants aux stéréotypes de genre est constante et passe par la littérature jeunesse, les jouets, les dessins animés, la publicité... Ces images récurrentes vont influencer les enfants dans la construction de leur identité sexuelle. Dans son article, Daréoux cite Serge Chaumier qui s'exprime au sujet de ces « valeurs récurrentes »: « ces valeurs qui répètent toujours la même chose vont faire que les petits garçons vont se sentir à l'aise dans certains espaces et les petites filles à l'aise dans d'autres ou déplacées dans d'autres espaces en pensant que ce n'est pas le leur, ce n'est pas leur place » (Daréoux, 2007, p.93). Cette auteure met l'accent sur l'implication de la littérature enfantine, des jeux et des manuels scolaires dans la restriction des choix professionnels des élèves. En effet, elle fait le constat que dans la littérature enfantine, l'activité des personnages diffère en fonction de leur sexe. Les histoires mettent en scène des protagonistes qui agissent en adéquation avec les rôles genrés de la société. Les femmes sont principalement représentées dans la sphère familiale, dans le rôle de mère alors que les activités professionnelles sont réservées aux hommes. Il en est de même dans les manuels scolaires où les femmes sont limitées à un faible panel de métiers correspondant aux représentations de la société (e.g. employée de maison, enseignante, infirmière, coiffeuse...). Pour finir, elle s'appuie sur les propos du sociologue Serge Chaumier pour expliquer l'implication des jouets et jeux dans l'exposition des filles aux stéréotypes de genre. Le

sociologue classe les jeux et jouets proposés aux filles en trois groupes : la séduction (e.g. matériel pour se faire belle), la maternité (e.g. l'alimentation) et le domestique (e.g. matériel de ménage). Ainsi, l'environnement dans lequel grandissent les enfants est imprégné par les rôles traditionnels attribués à chaque genre, sans pour autant que ces jouets soient fidèles à la réalité et à l'évolution de nos sociétés. Dans leur article, Bosse et Guégnard (2007, p.28) s'appuient sur les propos de Ferrand, Imbert et Marry (1996). Ces auteures expliquent que la présence de modèles professionnels non-stéréotypés dans l'environnement proche de l'élève semble être un levier pour réduire l'effet des stéréotypes de genre chez les enfants puisque « la présence d'une femme scientifique dans la famille (mère, tante ou sœur aînée par exemple) permet de lever l'incompatibilité présumée entre femmes et sciences ».

### **1.3.3. Le rôle de l'enseignant.e**

Comme nous avons pu le montrer dans la partie dédiée aux conséquences des stéréotypes, l'enseignant.e est fortement impliqué.e dans leur transmission et dans leur stabilité. De ce fait, l'école joue un rôle dans la fabrication des inégalités entre les sexes. Selon l'étude de Christine Morin, Séverine Ferrière et Muriel Salle présentée dans l'article de Cacouault-Birtaud et Combaz (2012) les enseignant.es sont aussi affecté.es par les stéréotypes de genre liés aux compétences dans les disciplines scientifiques. De ce fait, les évaluations des filles et des garçons sont soumises à des biais perceptifs inhérents aux attentes stéréotypées. Ainsi, les professeurs tendent à surestimer la réussite des garçons dans le domaine des mathématiques. Françoise Vouillot se fonde sur les propos de Michel Huteau et nomme ce phénomène « l'effet bosse des maths ». L'effet est également constaté pour l'évaluation des filles en français (Vouillot, 2017). Ainsi, la formation des enseignant.es est un levier important dans la lutte pour l'égalité filles-garçons.

### **1.3.4. L'orientation impactée par les stéréotypes**

L'orientation scolaire est l'ensemble des choix d'orientation qui forment le parcours scolaire de chaque élève. Ces choix « reposent encore sur des stéréotypes portés par des acteurs pluriels : la famille, les jeunes eux-mêmes, le système éducatif, etc. » (Lemière & Silvera, 2014, p.3) et à cet égard il est possible de relever une division sexuée de cette orientation.

#### *1.3.4.1. Les performances scolaires : des filles qui réussissent mieux*

Les filles représentent 49,2% des élèves des premier et second degrés à la rentrée 2018. Concernant les performances scolaires, les filles « ont en moyenne des parcours d'études à la fois plus longs et plus rapides que les garçons » (Vouillot, 2017, p.13). En français, les filles

sont meilleures que les garçons dès le CP et ce jusqu'à la fin du cycle 3. Les résultats de l'étude *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2020*, (2021) montrent que les filles sont plus nombreuses que les garçons à obtenir un diplôme et présentent un meilleur taux de réussite. Le tableau ci-dessous illustre le taux de réussite des filles à différents diplômes.

	Pourcentage de diplômes délivrés à des filles	Taux de réussite des filles par rapport au taux de réussite des garçons
BREVET (DNB)	51,20%	91% (g : 84%)
BACCALAURÉAT (toutes sections confondues)	52,00%	91% (g:86%) <i>mention B ou TB : 25% (g:19%)</i>
LICENCE (générale ou professionnelle)	56,90%	
MASTER (professionnel ou de recherche)	60,20%	

Tableau 1 : Taux de réussite et pourcentage des diplômes délivrés aux filles (*MENESR DEPP 2020-21*)

#### 1.3.4.2. Filles et garçons : des choix d'orientation différents

Lors des nombreuses étapes d'orientation qui jalonnent son parcours scolaire, un élève doit faire un choix entre plusieurs branches aux spécialités distinctes. Les résultats de l'étude « filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » publiés par le gouvernement en 2020 mettent en évidence une orientation sexuée dès la troisième puisque les filles s'orientent plus vers l'enseignement général et technologique que les garçons. Concernant l'enseignement professionnel, même si l'on observe des évolutions, les filles y restent minoritaires puisqu'elles ne représentent que 43% des élèves. Le choix de spécialités est aussi très sexué étant donné que, dans l'enseignement professionnel, les filles représentent 65% des élèves dans le domaine des services contre seulement 15% dans le domaine de la production. On considère que « la division sexuée de l'orientation est une anticipation de la division sexuée du travail », et que cela peut expliquer que ce sont les mêmes domaines qui sont le plus impactés par les stéréotypes. Il est donc possible de conclure que « les filières professionnelles sont très marquées par les normes et les stéréotypes de sexe » (Vouillot, 2017, p.14). Dans l'enseignement général et technologique, le choix en fin de seconde est aussi sexué. Ainsi, en seconde GT, les filles représentent une large majorité des élèves dans les enseignements d'exploration santé et social, littérature et langues vivantes. Au contraire, elles sont très minoritaires en informatique et création numérique, en sciences de l'ingénieur et en création et innovation technologique. La mixité n'est pas plus atteinte lors de l'orientation pour un



enseignement universitaire, en effet les filles et les garçons semblent opérer les mêmes choix et préférer les mêmes spécialités que lors de l'orientation de fin de troisième et au lycée. Les filles vont donc être majoritaires dans les études de lettres, de langues et de santé mais vont désertier les classes préparatoires scientifiques et les spécialités de production en DUT et BTS.

#### *1.3.4.3. Les enjeux de l'orientation pour les élèves*

En plus de déterminer leur futur, l'orientation joue un rôle important pour les élèves dans le sens où leurs choix d'orientation « expriment leurs ambitions, leurs goûts mais aussi leur degré de conformité ou de transgression vis à vis des normes de sexe, de classe sociale ». (Vouillot, 2017, p.31). L'étude de Bosse et Guégnard en 2007 sur des lycéens prouve que la représentation genrée des métiers est encore largement répandue. Il en est de même pour l'idée de qualités innées de la femme ou de l'homme à exercer certains métiers. De plus, « selon le degré d'adhésion que l'adolescent(e) manifeste vis-à-vis des normes de sexe et des attentes sociales, son choix d'orientation sera plus ou moins conforme aux normes de sexe en vigueur » (Fontanini, 2016, p. 53-93).

### **1.4. L'égalité hommes-femmes au cœur des politiques actuelles**

#### **1.4.1. Une scolarisation des filles plus tardive que celle des garçons**

Historiquement, l'accès à la scolarisation et aux études pour les filles s'est toujours fait après les garçons. C'est à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle que l'éducation des filles devient un enjeu gouvernemental. Concernant l'enseignement primaire, c'est en 1833 avec la loi Guizot que chaque commune de plus de 500 habitants a l'obligation d'accueillir une école pour garçons et seulement en 1850 avec la loi Falloux une école pour filles. Pour l'enseignement secondaire, il y a un écart de 78 ans puisque les lycées pour garçons ouvrent en 1802 sous l'impulsion de Napoléon Bonaparte alors que les lycées pour filles n'apparaissent seulement qu'en 1880 avec la loi Camille Sée. Ce n'est qu'à partir de 1975 que la mixité devient obligatoire avec la loi Haby.

#### **1.4.2. Les actions gouvernementales pour un système scolaire égalitaire et une orientation mixte**

Le système scolaire constitue un levier majeur pour lutter contre la non-mixité du monde du travail. C'est à partir de 2000 que le gouvernement français met en place quatre conventions interministérielles successives (2000-2006, 2006-2013, 2013-2018, 2019-2024) en faveur de l'égalité filles-garçons dans le système éducatif. Ces conventions vont changer et élargir les

champs d'action du gouvernement puisqu'elles permettent « de passer d'une action centrée uniquement sur les filles à une action en direction des filles et des garçons » (Fontanini, 2016, p.53-93). C'est en 2006, dans le socle commun des connaissances et des compétences, que l'égalité filles-garçons est écrite comme compétence à acquérir. En effet, le domaine « La formation de la personne et du citoyen » stipule « l'apprentissage et l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations » (Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Les différentes conventions vont avoir pour but de former tant les élèves que la communauté éducative à travers la mise en place de formations, d'outils pédagogiques et de dispositifs. Mais certaines chercheuses mettent « en doute l'efficacité de ces conventions et campagnes, au regard du maintien quasi stable de la ségrégation professionnelle » (Lemière & Silvera, 2014, p.130).

### **1.4.3. Les actions gouvernementales pour un monde du travail mixte**

L'égalité professionnelle des femmes et des hommes constitue un champ d'action du gouvernement depuis les années 1980. Des lois importantes telles que la loi Roudy (1983), la loi Copé-Zimmermann (2011) et la loi pour l'égalité entre les femmes et les hommes (2014) permettent de faire progresser les choses. En 2013, le plan « Entreprendre au féminin » a pour objectif d'augmenter le taux de femmes entrepreneuses en France afin de briser ce « plafond de verre » évoqué plus haut. C'est en 2016 que sort le premier plan interministériel en faveur de l'égalité professionnelle (PIEP) entre les femmes et les hommes. Ce plan reprend toutes les actions mises en place précédemment et est rattaché à une stratégie européenne avec notamment le Pacte européen (2011-2020) pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Il poursuit quatre objectifs principaux :

- Lutter contre les stéréotypes sexistes et encourager la mixité professionnelle
- Accompagner le dialogue social et la mise en œuvre de la loi pour assurer l'égalité professionnelle
- Garantir les droits des femmes et promouvoir leur accès aux responsabilités professionnelles
- Rendre compte de l'action publique partenariale

Malgré tout, l'égalité professionnelle est loin d'être d'actualité comme le prouve le milieu politique (puisque « malgré la loi sur la parité votée en 2000, seulement 27% des députés, 22% des sénateurs et 14% des maires sont des femmes... » (Vouillot, 2017, p.8).

## **2. Formulation de la problématique**

Notre société est organisée sur la distinction hommes-femmes. Celle-ci a pendant longtemps été justifiée, et continue de l'être sur la base d'éléments biologiques. Cependant, la grande majorité des éléments différenciant l'homme de la femme résulte de mécanismes sociaux et culturels. L'organisation sociétale crée des attentes genrées qui contribuent à maintenir les stéréotypes car elles conditionnent nos manières d'agir et nos choix conformément à ce que prescrit notre genre. Ce phénomène est particulièrement visible lorsqu'on observe la répartition des hommes et des femmes dans le monde professionnel. Les choix professionnels reflètent les rôles attribués à chaque sexe par la société de par la nature du travail et la place de la carrière dans la vie de l'individu. Cette vision stéréotypée du monde du travail est conditionnée dès l'enfance et l'école y joue un rôle important malgré les différentes politiques gouvernementales actuellement à l'œuvre. Bien que la tendance évolue en faveur des femmes, les inégalités restent cependant marquées. Un des leviers identifiés dans nos lectures est l'exposition de l'enfant à un environnement moins stéréotypé. Nous arrivons donc à la question suivante : « En quoi l'élaboration de modèles professionnels non stéréotypés permet de diminuer l'influence des stéréotypes de genre dans le choix de métier des élèves ? ». Notre première hypothèse réside dans l'influence des stéréotypes de genre appliqués au monde du travail concernant la préférence professionnelle des élèves. Ainsi, nous pensons que les préférences des élèves de primaire en termes d'activité professionnelle se conforment aux attentes associées à leur genre. Nous supposons que les filles de nos classes vont montrer une préférence pour les métiers tels que coiffeur.se, infirmier.ière ou enseignant.e contrairement aux garçons qui vont opter pour des professions plus variées. Notre deuxième hypothèse est la suivante : la construction de modèles professionnels non stéréotypés diminue l'influence des stéréotypes dans le choix de carrière des élèves. De fait, à l'appui d'un dispositif que nous mettrons en place dans nos classes nous visons une évolution des préférences professionnelles des élèves après la mise place de la séquence pédagogique. Cette évolution devrait se traduire par la diminution de l'écart entre les choix de métiers des filles et ceux des garçons.

## **3. L'élaboration de modèles non stéréotypés au cycle 2**

### **3.1. Participants**

La séquence présentée ci-dessous a été mise en place dans la classe de CE1-CE2 de l'école élémentaire publique Stendhal à Voreppe. Celle-ci se situe dans un quartier résidentiel dont le

public est issu d'un milieu aisé. La classe est composée de 26 élèves âgés de 8 à 9 ans. La répartition est la suivante :

	Filles	Garçons	Total
CE1	8	7	15
CE2	4	7	11
Total	12	14	26

Tableau 2 : Répartition des élèves de la classe par niveau et par genre.

### **3.2. Mise en œuvre matérielle**

La présente étude porte sur les stéréotypes dans le monde professionnel et notamment sur leurs conséquences dans le choix de carrière des élèves. J'ai en premier lieu évalué les préférences des élèves au sujet de leur futur métier. Pour cela, j'ai utilisé deux types d'informations : le métier qu'ils.elles veulent exercer plus tard (choix libre) ainsi qu'un classement de métiers basé sur la préférence (choix contraint). Les préférences relatives à l'orientation professionnelle des élèves sont recueillies à deux moments : lors de l'évaluation diagnostique et lors de l'évaluation sommative.

#### **3.2.1. Choix de métier des élèves**

Les élèves ont dû répondre à l'écrit à la question « Quel métier voudrais-tu faire plus tard ? » à deux temps distincts de la séquence : au début puis à la fin. Il s'agit d'une question à choix libre, aucune catégorie de métiers n'est alors présentée. Les données récoltées sont classées en quatre groupes : métiers majoritairement occupés par des femmes, métiers mixtes, métiers majoritairement occupés par des hommes, réponse non renseignée. Lors de la première évaluation, le but est de déterminer si les filles s'orientent plus vers un métier ségrégué féminin et inversement pour les garçons. Je détermine si le métier choisi est majoritairement féminin ou masculin à l'aide du tableau de synthèse présentant la part des femmes par famille professionnelle réalisé par DARES analyse en décembre 2013 à partir des données de l'INSEE (Argouarc'h & Calavrezo, 2013). Conformément à ma première hypothèse, je m'attends à ce que les filles sélectionnent un métier classé comme féminin et que les garçons sélectionnent un métier classé comme masculin. Afin d'évaluer mon dispositif, la même organisation sera mise en place à l'occasion d'une évaluation sommative en fin de séquence. Le but est d'évaluer l'évolution du choix de carrière des élèves après l'action pédagogique. Les données seront analysées en comparaison avec celles récoltées en début de séquence. En conséquence, j'espère

constater une diminution de la ségrégation professionnelle genrée dans le choix de réponse des élèves.

### 3.2.2. Classement de préférence des métiers proposés

Dans un second temps, les élèves reçoivent la consigne de numéroter huit métiers par ordre de préférence. Pour recueillir ces données, j'ai préalablement sélectionné des professions à dominance féminine et à dominance masculine dans le tableau de synthèse de DARES Analyse. Je les ai ensuite triés afin de sélectionner ceux dont l'intitulé serait connu et maîtrisé par mes élèves. Les noms des métiers sont présentés aux élèves dans un tableau servant de support à leurs réponses (cf Annexe 1). Le nombre de métiers figurant dans notre évaluation diagnostique est équitablement réparti entre métiers principalement occupés par les hommes et métiers principalement occupés par les femmes. De ce fait, quatre d'entre eux sont exercés majoritairement (à plus de 70%) par des femmes (i.e. coiffeur.se, vendeur.se, professeur.e des écoles et infirmier.ère), et les quatre autres sont exercés majoritairement par des hommes (à plus de 70%) (i.e. pompier.ère, maçon.nne, agriculteur.rice et mécanicien.ne). L'ordre d'apparition des professions dans la grille a été défini aléatoirement.

A0Z	P4Z	W0Z	V1Z	R1Z	T0Z	G0B	B2Z
Agriculteur .rice	Pompier .ière	Enseignant.e	Infirmier. ère	Vendeur.se	Coiffeur.se	Mécanicien. ne	Maçon.ne
27,1%	14,8%	65,5%	87,7%	73,5%	87,7%	2,1%	2,1%

Tableau 3 : La part des femmes en pourcentage en 2011 dans les différentes familles professionnelles de l'évaluation diagnostique (Argouarc'h & Calavrezo, 2013)

Lors de l'évaluation sommative, les métiers de la première phase ont été substitués par des professions similaires. Ils font partie de la même famille professionnelle ou relèvent d'activités semblables. Il s'agit ainsi d'éviter tout effet d'apprentissage ou effet du contrat didactique, le but étant d'évaluer l'incidence du dispositif sur les préférences professionnelles des élèves. Les métiers proposés aux élèves sont policier.ère, routier.ère, plombier.ère et bûcheron.ne pour les métiers dits « masculins » et esthéticien.ne, fleuriste, assistant.e maternelle et maïeuticien.ne pour les métiers dits « féminins ».

A0Z	P4Z	T2Z	V1Z	R1Z	T0Z	J3Z	B4Z
Bûcheron	Policier. ère	Assistant.e maternelle	Maïeuticien .ne	Fleuriste	Esthéticien. ne	Routier.ère	Plombier. ère
27,1%	14,8%	97,7%	97,7%	73,5%	87,7%	10,5%	2,2%

Tableau 4 : La part des femmes en pourcentage dans les différentes familles professionnelles de l'évaluation sommative (Argouarc'h & Calavrezo, 2013)

L'objectif est d'observer l'évolution des préférences professionnelles des élèves après la mise en place du dispositif. Pour chaque métier, des moyennes de préférence seront calculées avant et après l'action pédagogique en fonction du genre de l'élève. Il s'agira pour chacun des métiers d'additionner les rangs de classement établis par les filles et par les garçons et le diviser par le nombre de participants de chaque groupe. Une moyenne avoisinant 1 signifiera que le métier est un métier considéré comme attractif par le groupe filles ou le groupe garçons. Au contraire, un métier dont la moyenne se rapproche de 8 sera jugé non attractif. Conformément aux hypothèses formulées, je m'attends à ce que les élèves placent les métiers majoritairement occupés par des personnes de leur genre à un rang de classement de 1 à 4 (et donc une moyenne supérieure à 4 pour le groupe) lors de l'évaluation diagnostique. Après mise en place du dispositif, j'espère constater une évolution de la préférence des élèves vers un choix de métier ne tenant pas compte des stéréotypes de genre. Ainsi, la différence des moyennes entre métiers stéréotypés masculins et métiers stéréotypés féminins devrait s'égaliser pour les deux groupes de genre.

### 3.3. Déroulement

La séquence pédagogique s'inscrit dans les programmes d'enseignement moral et civique du cycle 2. Il s'agit pour les enfants de « connaître les valeurs et les principes de la République française » à travers le thème de l'égalité entre les filles et les garçons (MENESR, 2020, p. 45). Elle a été mise en place au cours de la quatrième période (mars-avril). Elle est composée de 5 séances d'apprentissage à raison d'une séance par semaine. La durée de chaque séance varie entre 30 et 45 minutes.

	09/03	17/03	23/03	26/04	28/04
<b>Séance 1</b> : Evaluation diagnostique					
<b>Séance 2</b> : Les métiers ont-ils un genre ?					
<b>Séance 3</b> : Ecriture des questions					
<b>Séance 4</b> : Réponse des professionnel.les					
<b>Séance 5</b> : Evaluation sommative					

Tableau 5 : Chronogramme des séances

## **Séance 1** : Présentation des métiers et évaluation diagnostique

Pour débiter, j'ai voulu évaluer si l'orientation professionnelle des élèves était en adéquation avec les stéréotypes de genre appliqués aux professions. Afin d'éviter que notre analyse ne soit biaisée par d'autres facteurs, l'objectif réel de la séance n'est pas connu des élèves. La séance est présentée telle une leçon visant la connaissance de certains métiers. En introduction, la classe tente de définir ensemble le mot « métier ». Les élèves répondent collectivement à la question « qu'est-ce que selon vous un métier ? ». Une fois parvenus à un consensus, ils reçoivent la consigne d'écrire sur les lignes le métier qu'ils voudraient faire plus tard. Je précise qu'ils doivent sélectionner le métier qu'ils préféreraient exercer, même s'ils ne sont pas sûrs de réellement le faire plus tard. Afin que le choix reste libre et non induit, le tableau qui recense l'ordre de préférence des métiers étudiés n'est pas visible. Pour s'assurer que les élèves ont une connaissance suffisante des professions présentées, nous étudions en premier lieu les différentes missions de chacun des professionnel.les. Ces missions sont définies grâce au site de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP). Cette présentation repose sur un diaporama composé d'un texte résumant les activités réalisées suivi de deux images : celle d'un homme et celle d'une femme exerçant le métier dans leur environnement de travail (cf Annexe 2). Je vérifie la bonne compréhension des élèves en les faisant résumer et reformuler. Pour finir, ils reçoivent la consigne de numéroter les métiers de 1 à 8 en fonction de leur préférence : « 1 c'est pour le métier que vous préféreriez faire et 8 pour celui que vous aimeriez le moins faire ». J'ajoute qu'il s'agit d'un travail individuel, qu'il n'y a ni bonne réponse ni mauvaise réponse.

## **Séance 2** : Le travail de groupe au service de la déconstruction des stéréotypes

Cette séance a pour but de rendre compte de l'influence des stéréotypes de genre dans le choix d'un métier mais aussi de dissocier celui-ci du genre en déterminant quels en sont les avantages. Dans un premier temps, les différentes missions des professionnel.les présentées lors de la séance précédente sont rappelées. Je demande ensuite aux élèves de se positionner en dessous d'une des images fixées préalablement aux quatre coins de la salle de classe (les images sont identiques à celles utilisées dans le diaporama). Pour cette séance, j'ai décidé de garder uniquement les métiers suivants : pompier.ière, professeur.e des écoles, agriculteur.rice et coiffeur.se. Le choix de garder les deux premières professions s'expliquent par la suite. Les deux autres ont été déterminées aléatoirement. La consigne donnée est la suivante « vous allez

vous lever et vous placer à côté de l'image du métier que vous préféreriez faire ». Les réponses lors de l'évaluation diagnostique laissent prévoir que la majorité des filles se placeront en dessous des images de coiffeur et coiffeuse ou professeur et professeure des écoles et inversement pour les garçons avec les images d'agriculteur et agricultrice ou de pompier et pompière. Nous comptons ensemble le nombre de filles et de garçons pour chaque métier. Les élèves sont ensuite invités à retourner s'asseoir et nous entamons un débat à partir de la question suivante : « à votre avis, pourquoi plus de filles préfèrent le métier de coiffeur.se et de professeur.e des écoles et plus de garçons préfèrent le métier d'agriculteur.rice et de pompier.ère ? ». Je me place en posture de lâcher prise et laisse débattre les élèves entre eux, dans le respect des règles d'échange. Par la suite, les élèves vont devoir discuter en groupe des avantages liés à l'exercice de chacun des quatre métiers. Afin de s'assurer de la compréhension de la consigne, un exemple est réalisé avec le métier d'agent immobilier, une profession où la répartition hommes-femmes est équitable. Ensuite, les élèves sont disposés en 5 groupes de 4 à 5 élèves (2 groupes de 4 et 3 groupes de 5). Chacun des groupes comporte au moins une fille afin d'inciter le contact inter-groupe. Lors de cette séance, quatre filles de la classe n'ont pas pu participer à l'activité. Un élève preneur de notes est nommé, il reçoit la consigne de noter l'avantage ciblé quand tous les membres du groupe donnent leur accord. Après 15 minutes de réflexion, une mise en commun est organisée et nous réalisons des affiches sur les métiers avec les avantages trouvés par chacun des groupes.

### **Séance 3** : Elaboration de modèles non stéréotypés

Cette séance a pour but de déconstruire les stéréotypes en présentant des contre-exemples : l'exemple de trois hommes exerçant le métier de professeur.e des écoles (métier à dominance féminine) et d'une femme exerçant le métier de pompier.ère (métier à dominance masculine). Tout d'abord, nous effectuons en classe entière un rappel des missions de chacun des métiers étudiés ainsi que des avantages remarquables lors de la semaine précédente. L'objectif du jour va être de compléter les affiches pour les métiers de professeur.e des écoles et de pompier.ère. J'explique aux élèves que deux personnes vont nous aider pour cela. En effet, trois vidéos de professeurs des écoles et une vidéo d'une pompière ont été préalablement préparées. Dans ces vidéos, j'ai demandé aux personnes de présenter leur métier ainsi que leur environnement de travail. Les élèves les visionnent. A la suite de cette présentation, j'encourage les enfants à réagir sur ce qu'ils viennent de voir : ont-ils été surpris de voir un homme enseignant ? Cela les a-t-il intéressés ? S'ensuit un travail de recherche en collectif sur la formulation des questions



qu'ils pourraient poser aux professionnel.les dans le but de compléter notre affichage. Nous mettons en commun les questionnements de la classe et rédigeons une lettre aux intervenants.

#### **Séance 4** : Phase de structuration : présentation des réponses

La séance 4 a été retardée du fait de la fermeture des écoles le 06/04. Entre la séance 3 et la séance 4, la pompière et les professeurs des écoles réalisent une vidéo répondant aux questions des élèves. L'objectif de cette séance est de construire des images de professionnel.les qui vont à l'encontre des stéréotypes de genre. Au début de la séance, je montre à nouveau les questions ainsi que les affiches réalisées sur la base de la deuxième séance. Nous regardons collectivement les vidéos apportant les réponses aux questions. J'incite les élèves à réagir à posteriori. Je leur demande ensuite ce que l'on peut retenir des deux vidéos et des avantages listés ensemble. Le but est d'arriver à la conclusion que le choix d'un métier doit être dicté par nos envies et non par notre entourage. Ensuite, afin de montrer aux élèves que les filles et les garçons peuvent aimer les mêmes activités, je leur dicte les avantages établis lors de la séance 2 ainsi que des avantages trouvés sur l'ONISEP sous la forme de « Qui aime ... ? ». Par exemple « Qui aime travailler à l'extérieur ? ». Les élèves notent le numéro de la question énoncée au préalable sur leur ardoise s'ils aiment l'aspect évoqué. A la fin de cette phase, j'invite les élèves à se lever pour chaque phrase donnée. Nous relierons ensuite l'avantage à un ou plusieurs métiers.

Exemples d'avantages associés aux métiers :

- Avoir le sens du contact (coiffeur.se, vendeur.se)
- Être utile aux autres (infirmier.e, pompier.e)
- Travailler à l'extérieur (agriculteur.trice)
- Travailler avec ses mains (agriculteur.trice, mécanicien.ne)

#### **Séance 5** : Evaluation sommative

Pour finir, il s'agira d'évaluer l'effet du dispositif sur le choix et les préférences de carrière des élèves. Pour commencer, je présente huit nouveaux métiers similaires aux précédents aux élèves. Afin de s'assurer qu'ils possèdent les connaissances suffisantes de chacun des métiers, un pré-test est réalisé antérieurement à l'évaluation. Les élèves sont amenés à relier collectivement le nom de la profession à la description de celle-ci (élaborée à l'aide du site ONISEP). Ensuite, un questionnaire similaire à celui de l'évaluation diagnostique est distribué. En premier lieu, les élèves répondent à la question : « Quel métier voudrais-tu faire plus tard ? ». J'explique aux élèves que nous avons travaillé sur les métiers, et qu'ils ont le droit de

changer leur réponse à cette question mais que ce n'est pas une obligation. Une fois la réponse rédigée pour l'ensemble des élèves, je redonne les mêmes consignes que lors de la première évaluation : « Vous devez numéroter les métiers de 1 à 8. 1 c'est pour le métier que vous préféreriez faire et 8 pour celui que vous aimeriez le moins faire ».

## 4. Résultats

### 4.1. Des choix de métiers différents chez les garçons et chez les filles

Dans une première phase et à deux reprises, les élèves devaient répondre à la question « Quel métier voudrais-tu faire plus tard ». Lors de la première évaluation, une famille professionnelle se démarque des autres. En effet, 9 élèves dont 8 garçons et 1 fille répondent vouloir devenir sportif professionnel ou animateur sportif (V5Z, Professionnels de l'action culturelle, sportive et surveillants). En grande majorité (9/14), les garçons s'orientent vers des métiers impliquant la pratique d'un sport au niveau professionnel. S'agissant des filles, les choix de carrière sont plus hétérogènes. Les réponses des filles sont les suivantes : pâtissière (S0Z) ; coiffeuse, maquilleuse (T0Z) ; Vétérinaire (V2Z) ; directrice de crèche, policière (P4Z), vendeuse (R1Z). Certains élèves ont inscrit plusieurs métiers sur leur fiche. J'ai pris en compte dans le tableau suivant la première profession de la liste qu'ils avaient établie.

Types de métier	Evaluation diagnostique		Evaluation sommative	
	Garçons (/14)	Filles (/12)	Garçons (/14)	Filles (/11)
Métiers mixtes	8	3	7	2
Métiers associés au genre masculin	3	3	3	3
Métiers associés au genre féminin	0	4	0	5
Métiers non répertoriés	3	0	4	0
Champ non renseigné	0	2	0	1

Tableau 6 : Métiers sélectionnés par les élèves regroupés par stéréotypes avant et après la mise en place du dispositif.

Parmi les professions relevées, certaines sont classées comme mixtes, d'autres stéréotypées masculines et d'autres stéréotypées féminines. Dans la catégorisation suivante, les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage de femmes occupant la fonction communiqué par la DARES.

- Mixtes : V2Z médecins et assimilés (48,4%), V5Z Professionnels de l'action culturelle, sportive et surveillants (59,7%)

- Majoritairement occupées par des hommes : S0Z Bouchers, charcutiers, boulangers (18%), P4Z Policiers, pompiers, armée (14,8%), A0Z Agriculteurs, éleveurs, sylviculteurs, bûcherons (27,1%)
- Majoritairement occupées par des femmes : T0Z coiffeurs, esthéticiens (87,7%), V2Z Vendeurs (73,5%), V1Z Infirmiers, sage-femmes (97,7%)

Les garçons et les filles choisissent des métiers différents. Seuls une fille et un garçon sélectionnent le même métier lors de l'évaluation diagnostique (policier). Comme nous le montre le tableau 6, les filles se répartissent équitablement entre les trois catégories de métiers. Les garçons, quant à eux, choisissent en majorité un métier neutre (8/12), les autres se tournent vers des métiers dits « masculins » (3/12). Aucun garçon ne choisit de métiers dits « féminins ». Parmi ceux ayant sélectionné un métier non répertorié dans le tableau de la DARES, deux puis trois d'entre eux choisissent la carrière de youtubeur et le dernier paléontologue.

Certaines filles n'ont pas répondu à la question : « ? », « je me laisse le temps de savoir ce que je veux faire plus tard ».

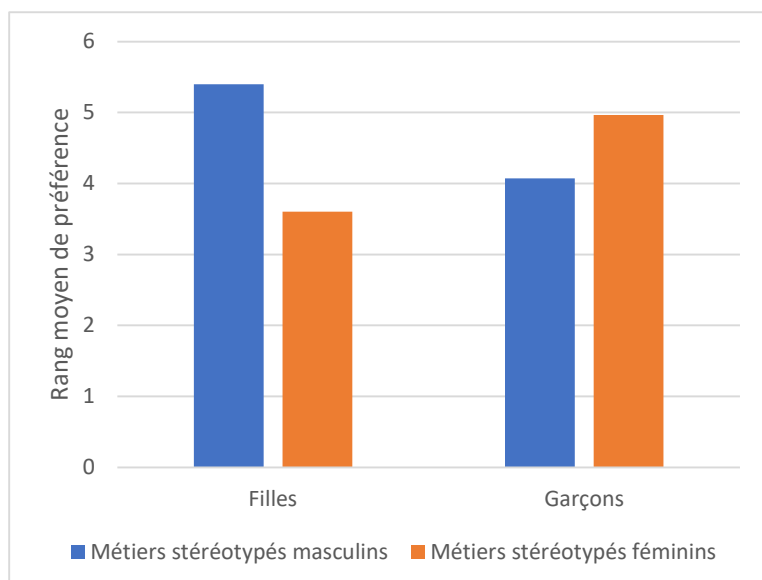
L'évolution entre les choix de réponses des élèves est faible. Le changement de métier concerne huit des élèves. Deux d'entre eux ont noté plusieurs métiers et ont modifié l'ordre d'inscription. Les changements concernent donc six élèves dont trois filles et trois garçons.

#### **4.2. Des préférences professionnelles en proie aux stéréotypes : un aperçu avant et après la mise en place du dispositif.**

Lors des évaluations, les élèves ont classé les huit métiers proposés selon leur préférence. Ils ont reçu pour consigne de numéroter les professions dans un ordre précis : de celle qu'ils préféreraient (1) à celle qu'ils aimeraient le moins (8). Ces données ont été répertoriées dans un tableau. J'ai ensuite calculé les moyennes des rangs attribués par les garçons et par les filles pour chacun des métiers, puis je les ai regroupées en type de métier (métier dit masculin ou métier dit féminin). Plus le rang moyen est élevé (se rapprochant de 1), plus le métier est jugé attrayant par les élèves. A l'inverse, plus le rang est faible, c'est-à-dire qu'il se rapproche de 8, plus le métier déplaît aux élèves.

#### 4.2.1. Des préférences stéréotypées plus marquées chez les filles que chez les garçons en début de séquence

Le graphique 1 expose la moyenne du rang attribué par les filles et les garçons pour chaque type de métier proposé. Comme nous le montre le graphique 1, les filles classent mieux les métiers genrés féminins que les métiers genrés masculins. Les métiers associés à un stéréotype féminin sont entre la troisième et quatrième position dans leur classement de préférence (rang moyen de 3,6) alors que les métiers associés à un stéréotype masculin sont rangés entre la cinquième et la sixième position (rang moyen de 5,4). Les garçons ont également placé à un meilleur rang les métiers associés à leur genre (4,07 contre 4,9 pour les métiers associés au genre féminin). La différence de préférence entre les deux types de métiers est moins grande pour les garçons que pour les filles.



Graphique 1 – Rang moyen attribué lors du classement des métiers stéréotypés par les filles et les garçons à l'évaluation diagnostique

Comme le montrent les tableaux 7 et 8, l'analyse du rang moyen de préférence des filles et des garçons pour chacun des métiers, non regroupés par stéréotypes, révèle une disparité entre les professions. Alors que certains métiers sont classés de manière similaire par les deux groupes (pompier.ière, agriculteur.trice, professeur.e des écoles), d'autres présentent une différence plus marquée. C'est le cas pour le métier de garagiste, de maçon.ne, de coiffeur.se ou encore de vendeur.se.

Participants.es	Agriculteur.trice	Pompier.ière	Garagiste	Maçon.ne
Filles	4,9	4,2	6,3	6,2
Garçons	5,1	3,7	4,3	3,2
<b>Total général</b>	<b>5</b>	<b>3,9</b>	<b>5,3</b>	<b>4,7</b>

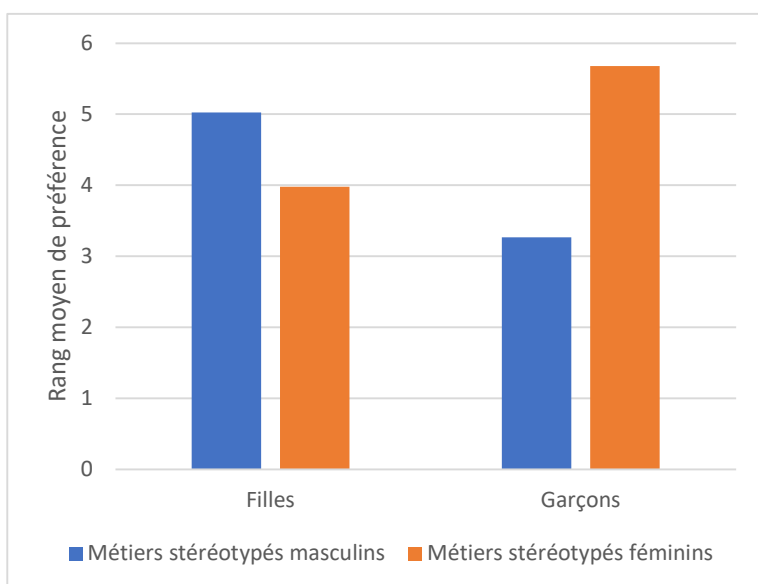
Tableau 7 – Moyenne du rang obtenu pour chacun des métiers dits masculins avant la séquence

Participants.es	Infirmier.e	Coiffeur.se	Vendeur.se	Professeur.e des écoles
Filles	4,1	2,7	3,3	4,3
Garçons	5,6	4,7	5,3	4,2
<b>Total général</b>	<b>4,9</b>	<b>3,7</b>	<b>4,3</b>	<b>4,25</b>

Tableau 8 - Moyenne du rang obtenu pour chacun des métiers dits féminins avant la séquence

#### 4.2.2. Des choix toujours impactés par les stéréotypes après la mise en place du dispositif

A la fin de la séquence, les élèves classent de nouveaux métiers selon leur préférence. En moyenne, les filles placent les métiers associés à leur genre à un rang plus élevé que les métiers stéréotypés masculins. Les métiers jugés féminins obtiennent la quatrième position dans la liste de préférence des filles (rang moyen de 4) alors que les métiers jugés masculins se voient attribuer la cinquième place. Il en va de même pour les garçons. Ils accordent aux professions majoritairement occupées par des hommes un rang moyen de 3,3 contre 5,7 pour les professions généralement exercées par les femmes.



Graphique 2 – Rang moyen attribué lors du classement des métiers stéréotypés par les filles et par les garçons à l'évaluation sommative

L'analyse des résultats par métier montre des différences entre le rang moyen de préférence des filles et des garçons pour toutes les professions proposées. Comme nous le montre le tableau 10, un métier se distingue des autres de par son meilleur classement général. En effet la carrière de policier est préférée par l'ensemble de la classe. En moyenne les élèves la place entre la deuxième et la troisième position dans leur classement de préférence bien que l'écart entre les filles et les garçons persiste (première place pour les garçons et troisième place pour les filles).

Participants	Maïeuticien.ne	Assistant.e	Fleuriste	Esthéticien.ne
Filles	4,8	4	3,4	3,7
Garçons	6,1	5,4	5,6	5,6
<b>Total général</b>	<b>5,5</b>	<b>4,7</b>	<b>4,5</b>	<b>4,7</b>

Tableau 9 - Moyenne du rang obtenu pour chacun des métiers dits féminins après la séquence

Participants	Policier.ière	Routier.ière	Plombier.ière	Bûcheron.ne
Filles	3,4	5,9	5,1	5,6
Garçons	1,6	4,1	4	3,4
<b>Total général</b>	<b>2,5</b>	<b>5</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>

Tableau 10 - Moyenne du rang obtenu pour chacun des métiers dits masculins après la séquence

#### 4.2.3. L'évolution entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative

Lorsqu'on compare les graphiques 1 et 2, on constate que la différence entre le rang moyen pour les métiers de type féminin et celui pour les métiers de type masculin n'a connu qu'une légère diminution après la mise en place du dispositif s'agissant des filles. Quant aux garçons, le rang moyen augmente pour les métiers stéréotypés masculins en passant de 4,1 à 3,3. Les professions associées à leur genre sont mieux classées après la mise en place du dispositif. A contrario, les métiers dits féminins subissent une baisse dans le classement de préférence. Avant le dispositif, ils étaient en moyenne classés en cinquième position de préférence, ils sont alors classés en sixième place (rang moyen de 5,8) après la séquence.

### 4.3. Des données qualitatives

Un dictaphone a été utilisé à différents moments de la séquence pour rendre compte de l'évolution des comportements au sein de la classe.

#### 4.3.1. Séance 2 : Une répartition des élèves dans les différents métiers suscitant le débat

Lors de la seconde séance, les élèves ont dû se placer sous l'image du métier qu'ils préféreraient exercer. Nous avons constaté la répartition suivante :

	pompier.ère	professeur.e des écoles	agriculteur.rice	coiffeur.se
Filles	0	4	0	7
Garçons	7	4	3	0

Tableau 11 : Répartition des élèves en termes de préférence dans les métiers proposés

Les élèves remarquent rapidement la disparité apparue entre pompier.ère et coiffeur.se. Leurs explications divergent. D'emblée, Anna<sup>1</sup> prend la parole pour dire « les coiffeurs et les coiffeuses, y avait plus de filles parce que peut être que les filles ont plus les cheveux longs et les garçons ils préféreraient les pompiers parce que... il y a pas de métiers pour les filles et les garçons ». Les élèves me disent rapidement que les garçons préfèrent le sport et que pour cette raison ils préfèrent être pompier. Je demande alors à la classe si elle approuve ces propos. Une grande partie répond par l'affirmative mais quelques non discrets apparaissent chez les filles. J'interroge alors directement l'ensemble des filles de la classe pour connaître leur point de vue mais peu de filles souhaitent s'exprimer. Seule Chloé témoigne de son intérêt pour la natation. Le débat s'oriente alors vers le métier de pompier. Nathan prend la parole « moi je veux être pompier parce que j'aime me sacrifier pour la vie des gens », je demande alors si cette attitude est différente pour les filles. Un autre garçon me répond « elles sont pas courageuses ». Lorsque je pose des questions aux filles « c'est vrai que les filles ne sont pas courageuses ? », les réponses sont généralement données par les garçons qui approuvent. Je reformule et demande si sauver les gens ne concerne que les garçons. Florian répond « bah non sinon y aurait pas de pompier fille ». Deux des garçons s'étant placés dans la catégorie « professeur des écoles » expliquent l'avoir fait car ils aiment « diriger, décider tout ». Lorsque l'on récapitule, je pose la question « est-ce que les filles ont le droit d'aimer le sport », l'ensemble de la classe répond « oui ». A la question « est-ce que les garçons ont le droit d'aimer s'occuper de leurs cheveux » une grande majorité des élèves répondent par la négative. J'interroge un élève qui ajoute « moi je dis que j'ai pas le droit parce qu'en fait j'aime pas du tout ». Timothé prend alors la parole pour souligner que « coiffeuse c'est pas que pour les filles ». Tous les élèves s'accordent à dire qu'il n'existe pas de métiers d'hommes ni de métiers de femmes. Anna précise que « le métier c'est un choix personnel ». Léa prend alors la parole pour exprimer son désaccord. Elle rajoute qu'elle pense que les garçons préfèrent le sport aux filles en stipulant que c'est son droit. Les autres élèves s'appuient sur des exemples de leur entourage pour prouver à Léa le contraire. S'ensuit une phase de travail en groupe mixte visant à identifier les avantages de chaque métier. J'attribue le rôle de scripteur à un élève de chaque groupe en m'assurant de le répartir équitablement entre les filles et les garçons. Trois patterns de comportements sont alors observés. Dans certains groupes, je relève une conversation essentiellement menée entre les garçons avec des filles en retrait. J'observe également des groupes travaillant en harmonie. Des tensions apparaissent dans l'un des groupes car une fille et un garçon n'arrivent pas à se mettre

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms cités sont fictifs

d'accord. Les productions des élèves présentent des similitudes. Seul ce dernier groupe présente plusieurs avantages écrits par différentes personnes. Les premiers divergent des réponses de la classe et font référence aux règles : être pompier pour « griller les feux rouges », être professeur des écoles pour « décider et punir ». Les deuxièmes s'accordent avec les arguments communément avancés par les autres groupes.

#### **4.3.2. L'écriture des questions**

Après le visionnage des vidéos de présentation des professeurs des écoles (la pompière étant présentée à l'oral sans vidéo), les élèves sont invités à poser des questions aux professionnels. Peu de questions émergent pour le métier de professeur.e des écoles. Elles concernent principalement la difficulté du métier et les choix personnels des personnes (« Aimes-tu ton métier ? Pourquoi ? »). Les prises de parole des élèves pour la profession de pompière témoignent d'une plus grande curiosité. Beaucoup de questions sont posées sur son environnement de travail et sur ses interventions : (« As-tu déjà vu une inondation ? », « Est-ce qu'elle est grande la caserne ? » « As-tu éteint beaucoup de feux ? »).

#### **4.3.3. Visionnage des vidéos**

Une longue période s'est écoulée entre cette séance et la séance précédente. Les élèves peinent à se rappeler le travail entamé mais se souviennent des professionnels présentés. Après le visionnage des vidéos réponses, nous faisons un point avec les élèves sur ce qu'ils ont compris, et retenu. Un des professeurs des écoles explique dans sa vidéo qu'il aime enseigner des choses aux élèves parce qu'il veut leur permettre de faire ce qu'ils aiment dans la vie. Le discours des élèves se base en majorité sur ces paroles. Ils concluent que le choix de métier doit se faire en fonction de nos préférences dans la vie. J'explique alors que dans la société, certains métiers sont plus occupés par des filles et d'autres par des garçons. Je rajoute que nous travaillons sur les métiers pour essayer d'en comprendre la raison et leur permettre de faire ce qui réellement leur plaît indépendamment du constat réalisé. Les élèves ciblent rapidement les stéréotypes de la société en s'appuyant sur les exemples qu'ils rencontrent quotidiennement. Par exemple, Léo explique que le plus souvent ce sont des coiffeuses qui coupent les cheveux, mais que vu que le mot coiffeur existe, ce n'est pas un métier de femmes. Nicolas explique son expérience dans un parc, où il a entendu quelqu'un se moquer d'un autre parce qu'il faisait de la danse et que ce n'était pas pour les garçons. Il nous explique que ces propos l'ont surpris car il n'en saisissait pas l'origine.



## **5. Discussion et conclusion**

### **5.1. Recontextualisation**

Le but de la présente étude était de réduire l'impact des stéréotypes sur les futurs choix de carrière d'élèves de CE1-CE2. À cet effet, j'ai mis en place un dispositif visant à élaborer des exemples contre-stéréotypés. Deux hypothèses ont été formulées. Je pensais premièrement, que les réponses des élèves en termes de choix de métier et de préférence seraient en accord avec le stéréotype associé à leur genre. Deuxièmement, les réponses apparaîtraient certainement plus stéréotypées avant la mise en place du dispositif qu'après, ce qui devrait s'exprimer par des classements similaires entre les garçons et les filles pour les différents métiers proposés.

### **5.2. Première hypothèse : les stéréotypes de genre impactent le choix de carrière des élèves**

Plusieurs données tendent à démontrer que les résultats valident la première hypothèse. En effet, en moyenne, le classement des professions lors des évaluations montre que les filles préfèrent davantage les métiers majoritairement exercés par des femmes en comparaison aux métiers stéréotypés masculins. Lorsqu'on leur demande de choisir leur futur métier, l'impact des stéréotypes semble moindre. En effet, leurs choix sont hétérogènes et oscillent entre professions neutres (3/12), professions dites féminines (4/12) et professions dites masculines (3/12). Pour ce qui est des garçons, l'analyse des choix effectués démontre que les stéréotypes influencent leur choix de carrière. Ainsi, huit garçons sur quatorze sélectionnent un métier en rapport avec l'activité physique. Bien que les femmes et les hommes occupent à part égale la famille professionnelle à laquelle appartiennent les professions énoncées, quelques réflexions sont cependant à émettre. En effet, la catégorie V5Z « Professionnels de l'action culturelle, sportive et surveillants » recense plusieurs métiers. Presque tous les garçons choisissent le métier de sportif de haut niveau (basketteur, hockeyeur, footballeur, pongiste). Seul un garçon s'oriente vers un métier d'accompagnement et de surveillance (guide de haute montagne), comme l'a fait la fille (maître nageuse). Dans les stéréotypes de genre, les activités physiques sont largement attribuées au sexe masculin. De ce fait, les stéréotypes ont bien influencé le choix de carrière des garçons. Cependant, l'étude des préférences en termes de métiers lors de l'évaluation diagnostique ne montre qu'une légère préférence pour les métiers dits masculins en comparaison avec les métiers dits féminins. Les préférences suivent en moyenne un schéma stéréotypé lors de la deuxième évaluation. Une explication à cela sera donnée dans la partie suivante. Chez les enfants de CE1-CE2, les stéréotypes en termes d'activité professionnelle se conforment aux attentes associées à leur genre et semblent plus robustes chez les garçons que

chez les filles. Ce phénomène est en accord avec les propos de Vouillot (2017, p.16) selon lesquels les garçons seraient « plus résistants à s’engager dans des professions dites féminines ». Ceci a par ailleurs été démontré lors du débat réalisé en deuxième séance. Bien que les élèves (plus précisément les garçons) pensent que le sport est une activité plus largement préférée par les garçons, ils admettent que les filles ont également le droit d’apprécier cette discipline. Le discours n’est pas le même dans le sens inverse. Ceux-ci ont plus de difficulté à envisager que les garçons puissent aimer s’occuper de leurs cheveux. Les réponses lors de ce débat sont unanimes alors que les réponses individuelles durant les phases suivantes montrent plus d’hétérogénéité. De ce fait, lors des prises de paroles collectives, où les garçons prédominent en nombre et en occupation du temps de parole, l’individu se substitue au groupe et les stéréotypes sont d’autant plus marqués et admis. De plus, aucun des garçons ne choisit une profession dite féminine alors que les filles se répartissent équitablement dans les différentes catégories de métiers.

Pour finir, les choix des garçons en termes de métier peuvent être considérés comme plus ambitieux que ceux des filles. Alors que celles-ci visent des métiers faisant partie de notre quotidien (pâtissier.ère, vétérinaire...), les garçons investissent des métiers menant à la célébrité tels que sportif professionnel ou youtuber.

### **5.3. Deuxième hypothèse : la construction de modèles non stéréotypés atténue l’effet des stéréotypes sur le choix de carrière des élèves**

Les résultats invalident la deuxième hypothèse. Nous nous attendions à constater un effet du dispositif sur les préférences et les choix de métiers des élèves de sorte à ce que leurs réponses soient moins stéréotypées. Pour les filles, cette tendance ne s’est pas confirmée. Bien qu’un léger changement soit apparu, leurs choix lors de l’évaluation sommative restent similaires à ceux réalisés lors de l’évaluation diagnostique. S’agissant des garçons, nous observons même l’effet inverse. Alors qu’ils affichaient une attirance égale pour les métiers dits féminins et les métiers dits masculins lors de l’évaluation diagnostique, la différence de rang moyen de préférence s’est accentuée lors de l’évaluation sommative. En effet, les métiers associés à leur genre étaient mieux classés à la fin de la séquence. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce phénomène. Tout d’abord, si l’on s’intéresse au score de préférence pour chacun des métiers lors de l’évaluation diagnostique, on s’aperçoit rapidement qu’une profession se distingue des autres. En effet, le métier de professeur.e des écoles est en moyenne classé en quatrième place pour les filles et les garçons. L’équilibre entre les deux classements peut être justifié par la composition de l’équipe enseignante de l’école. La majorité des élèves avait pour

professeur un homme lors de leur deuxième année de maternelle, leur fournissant ainsi un modèle non stéréotypé. Les stéréotypes ne semblent donc pas agir sur cette profession. Cet argument se confirme lorsque l'on s'intéresse à la réaction des élèves aux vidéos des professeurs des écoles. Les élèves comparent un des enseignants à leur maître de maternelle. De plus, quand on analyse les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative, le métier de policier.ère semble être plus attrayant pour l'ensemble des enfants. Les garçons le placent en majorité en première position et les filles entre la troisième et la quatrième place. Pour résumer, lors de l'évaluation de début de séquence, l'activité professeur.e des écoles est évaluée de la même façon par les filles et par les garçons. Ceci peut contribuer au fait que les garçons classent de manière assez similaire les métiers stéréotypés masculins et les métiers stéréotypés féminins (comprenant la profession d'enseignant.e). Lors de la dernière évaluation, le métier de policier.e est jugé plus attrayant par tous les enfants. De ce fait la préférence pour les métiers dits masculins pour les garçons ainsi que pour les filles va s'accroître. Ainsi, les garçons rangent globalement les métiers majoritairement occupés par des hommes à une meilleure place lors de l'évaluation sommative. Pour ces raisons, je pense que le dispositif n'a pas eu d'impact positif ou négatif sur les stéréotypes en place.

#### **5.4. Les limites et perspectives d'évolution**

La construction de modèles non stéréotypés me semble être un levier efficace dans la lutte contre les stéréotypes de genre. En effet, dans les diverses situations orales, les élèves s'appuient sur leur environnement, ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent pour s'exprimer. Cependant, plusieurs limites sont à mettre en évidence dans l'étude. Tout d'abord, l'effectif des participants ne permet pas de rendre les résultats généralisables. Les analyses réalisées ne le sont qu'à titre exploratoire, l'utilisation de tests statistiques n'étant pas adaptée à l'échantillon. De plus, le nombre de participants garçons est supérieur voir largement supérieur au nombre de participantes. Alors que chez les CE1, les effectifs sont équilibrés (8 filles et 7 garçons), c'est en CE2 que la différence se creuse (4 filles et 7 garçons). Ainsi, lors des débats, il est fréquent que les réponses des participants masculins prennent le pas sur celles des participantes. Cet écart est d'autant plus fort qu'aux différents temps de l'expérience, il manquait un nombre significatif de filles. En effet, lors de la phase de déconstruction des stéréotypes impliquant un travail de groupe sur les avantages des métiers, une fille était absente, deux autres ont dû quitter le cours pendant le débat, et une quatrième a refusé de participer au travail. De ce fait, lors d'une phase essentielle du dispositif qui nécessitait une présence équilibrée des deux sexes, quatorze garçons sont présents et seulement huit filles. J'ai donc formé cinq groupes de quatre

ou cinq élèves comportant au moins une fille. En général, dans les groupes déséquilibrés au niveau des effectifs, les garçons prenaient souvent l'ascendant en termes de temps de parole et en termes de décision finale sur les filles. Dans les groupes équilibrés, la discussion fonctionnait davantage, même si des tensions sont apparues. Des tensions externes au sujet traité entre deux élèves étaient également présentes lors des débats. De ce fait, ces temps de collaboration entre les élèves n'ont pas eu l'effet escompté car ils réactivaient des problématiques externes.

Après la phase de déconstruction des stéréotypes qui a donné lieu à une discussion sur les différents avantages de chaque métier indépendamment du sexe, s'ensuit une phase de construction de modèles non stéréotypés. Une limite réside dans le choix des modèles présentés. En effet, pour cette étude, j'ai recruté des volontaires facilement accessibles dans mon entourage. Ainsi, trois professeurs des écoles et une pompière ont accepté de se filmer pour répondre aux questions de mes élèves. Or, comme le montrent les résultats, le métier de professeur.e des écoles est le seul métier pour lequel les réponses des garçons et des filles sont fortement similaires. Ainsi, pour les élèves, il ne représente pas un métier stéréotypé et il concerne aussi bien les hommes que les femmes. Il s'agit d'une profession connue des élèves, ce qui explique leur désintérêt à son égard au profit du métier de pompier.ère lors de l'écriture des questions en séance 3.

Pour finir, suite aux annonces gouvernementales entraînant la fermeture des écoles, j'ai été contrainte de différer les dernières séances. Les élèves au retour des vacances n'avaient que peu de souvenirs des métiers étudiés et du travail effectué en amont.

En accord avec les limites établies, j'ai listé quelques pistes de modification afin de rendre le dispositif efficace. Ainsi, je pense recentrer l'attention de l'élève autour de la création de modèles non stéréotypés en diversifiant les professions présentées. Tout au long de la séquence, les élèves se sont appuyés sur ce qu'ils voyaient en général dans leur entourage pour argumenter leur point de vue (« mon coiffeur est un homme », « mon tonton est pompier »). Face au nombre bien supérieur d'exemples stéréotypés, le nombre de modèles construits semble dérisoire. Si la situation sanitaire l'avait permis, j'aurais pu organiser une rencontre des élèves et des professionnels à l'école, voire éventuellement sur le lieu de travail. Je pense alors que les réactions auraient été différentes. Il faudrait également affiner la sélection vers les métiers les plus stéréotypés (e.g. coiffeur.se, maçon.ne). De plus, cinq séances pour lutter contre des stéréotypes visiblement ancrés depuis la petite enfance semblent être largement insuffisantes. Dans l'optique de rendre ce dispositif performant, il faudrait étendre le temps d'exposition aux modèles non stéréotypés et inscrire cet apprentissage dans la démarche de projet, rendant ainsi

les élèves acteurs de la déconstruction des stéréotypes. La répétition est un mécanisme primordial dans l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Ainsi, il s'agit d'un travail à exploiter tout au long de la scolarité des élèves afin d'intérioriser les nouveaux modèles. En tant qu'enseignant.e, il s'agira d'être vigilant.e à l'environnement présenté au sein de la classe (e.g. les jouets, les manuels, les livres proposés).

Dans l'état de l'art, j'ai montré que l'enseignant joue un rôle important dans la transmission des stéréotypes. Jusqu'ici, j'essayais à mon échelle d'exposer le moins possible mes élèves aux attentes genrées de la société. Cela passait par la présentation d'énoncés non stéréotypés ou lors de discussions sur le sport et le genre dans la cour de récréation. Il m'est apparu lors de l'expérimentation que les élèves avaient intériorisé des usages langagiers que moi-même je n'utilisais pas. J'ai été surprise par la compréhension de l'écriture inclusive immédiate par mes élèves sans aucune explication de ma part. Les élèves se sont montrés sensibles à l'utilisation du langage inclusif et l'ont largement employé. Si par moments je n'employais que la forme féminine ou masculine d'un métier, ils me le faisaient rapidement remarquer. Il m'a donc semblé évident que ma pratique professionnelle n'était pas autant dépourvue de stéréotypes que ce que je pensais. A l'avenir, l'emploi du langage et de l'écriture inclusive suscitera davantage mon attention (dans les limites fixées par le gouvernement). De plus il me semblait jusqu'alors interagir de la même façon avec les filles et les garçons. Cependant, lors de l'écoute des enregistrements audios, je me suis rendu compte de la place dominante des garçons dans la répartition du temps de parole en classe. Ainsi, les résultats m'apprennent que de multiples facteurs porteurs de stéréotypes m'échappent encore dans ma pratique en classe. Les nombreuses lectures présentées dans l'état de l'art sur les divergences de traitement entre les filles et les garçons vont alimenter ma réflexion. Ainsi, cette formation me paraît être un levier considérable pour l'avènement d'une école plus égalitaire.

## **5.5. Conclusion**

Bien que le monde du travail soit de moins en moins divisé et que les secteurs initialement perçus comme masculins s'ouvrent aux femmes, les étudiant.es, filles et garçons, continuent d'emprunter des voies professionnelles différentes. L'orientation des élèves reste donc un enjeu majeur dans notre système éducatif. Les enfants se développent en reproduisant les modèles issus de l'environnement. L'étude avait pour but de présenter des modèles professionnels non stéréotypés à des élèves de primaire afin de rendre leur choix de carrière indépendant de leur genre. L'effet n'a cependant pas été observé. Il s'agira alors de poursuivre sur cette voie en augmentant la durée d'exposition et l'implication des enfants à travers une démarche de projet.

## Bibliographie

- Argouarc'h, J., & Calavrezo, O. (2013). La répartition des hommes et des femmes par métiers. Une baisse de la ségrégation depuis 30 ans. *Dares Analyses*, 79.  
<http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/20352>
- Baril, A. (2008). De la construction du genre à la construction du « sexe » : Les thèses féministes postmodernes dans l'œuvre de Judith Butler. *Recherches féministes*, 20(2), pp. 61-90.  
<https://doi.org/10.7202/017606ar>
- Borel, P., & Soparnot, R. (2020). De l'autocensure professionnelle ou quand les femmes sont prétendues responsables des inégalités qu'elles subissent. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, 9(40), pp. 68-78.  
<https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/rimhe.040.0068>
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 27-46.  
<https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>
- Briard, K. (2019). Ségrégation professionnelle entre les femmes et les hommes : Quels liens avec le temps partiel ? *Dares*, 234.  
<https://dares.travail-emploi.gouv.fr/index.php/publications/segregation-professionnelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-quels-liens-avec-le>
- Cacouault-Bitaud, M., & Combaz, G. (2012). La formation et le genre. *Recherche et formation*, 69, pp. 9-14.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1664>
- Chamkhi, A., & Toutlemonde, F. (2015). Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes-hommes. *Dares Analyses*, 82.  
<https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/segregation-professionnelle-et-ecarts-de-salaires-femmes-hommes>
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 1(65), pp. 89-95.  
<https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Dumesnil, A., Chateignier, C., & Chekroun, P. (2016). 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*, 4(112), pp.455-475.  
<https://doi.org/10.3917/cips.112.0455>
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, pp. 111-141.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275-298.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Félonneau, M.-L., & Becker, M. (2011). « Femmes au volant, danger au tournant » Les conductrices sont-elles victimes d'une menace de stéréotype ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(4), pp. 314-329.  
[https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30105-4](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30105-4)
- Fontanini, C. (2011). Égalité filles-garçons : Où en est-on ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15).  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.708>

- Fontanini, C. (2016). Orientations différenciées selon le genre dans l'enseignement secondaire. In *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur* (p. 53-93). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.  
<http://books.openedition.org/purh/1569>
- Garrett, C. S., Ein, P. L., & Tremaine, L. (1977). The development of gender stereotyping of adult occupations in elementary school children. *Child Development*, 48(2), pp. 507-512.  
<https://doi.org/10.2307/1128646>
- Georges-Kot, S. (2020). Écarts de rémunération femmes-hommes : Surtout l'effet du temps de travail et de l'emploi occupé. *Insee Première*, 1803.  
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4514861>
- Hazad, P., & Frost, B. (2016). *The real gap : Fixing the gender pay divide*.  
 Récupéré à <https://www.kornferry.com/insights/articles/the-real-gap-fixing-the-gender-pay-divide> le 19/04/2021
- Johnson, J. L., & Repta, R. (2012). Sex and gender. In J. Oliffe & L. Greaves (Eds) *Designing and conducting gender, sex, and health research*, pp. 17-34. Newbury park : Sage Publications.
- Laufer, J. (2004). Femmes et carrières : La question du plafond de verre. *Revue française de gestion*, 30(151), pp. 117-128.  
<https://doi.org/10.3166/rfg.151.117-128>
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Malakoff : Dunod.
- Lemière, S., & Silvera, R. (2014). 6. Où en est-on de la ségrégation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 121-136.  
<https://doi.org/10.3917/rce.015.0121>
- MENESR. (2020). *Programmes d'enseignement du cycle 2*.  
 Récupéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm> le 13/05/2021
- MENESR. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.  
 Récupéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> le 19/04/2021
- MENESR, DEPP. (2021). *Repères et références statistiques 2020*.  
 Repéré à <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> le 19/04/
- MENESR. (2021, avril 16). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2020*.  
 Récupéré à <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2020-289508> le 19/04/2021
- Nicholson, L. (2009). Comment interpréter le genre. *Nouvelles Questions Feministes*, 28(3), pp. 62-88.  
<https://doi.org/10.3917/nqf.283.0062>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), pp. 797-811.  
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.5.797>
- Vouillot, F. (2017). *Les métiers ont-ils un sexe ? : Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Paris : Humensis.
- Williams, J. E., & Bennett, S. M. (1975). The definition of sex stereotypes via the adjective check list. *Sex Roles*, 1(4), pp. 327-337.  
<https://doi.org/10.1007/BF00287224>

## Annexes

### Annexe 1 – Le support des réponses des élèves lors de l'évaluation diagnostique

Prénom : .....

Quel métier voudrais-tu faire plus tard ?


.....

Numérote ces métiers de celui que tu préférerais faire (1) à celui que tu aimerais le moins faire (8)

<b>Infirmier.ière</b>	
<b>Professeur.e des écoles</b>	
<b>Pompier.ière</b>	
<b>Garagiste</b>	
<b>Maçon.ne</b>	
<b>Vendeur.se</b>	
<b>Coiffeur.se</b>	
<b>Agriculteur.trice</b>	



**Annexe 2 – Un exemple d'image issu du diaporama présenté aux élèves**



PROFESSEUR.E DES ÉCOLES

**Année universitaire 2020-2021**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** L'influence des stéréotypes de genre sur le choix de métier à l'école primaire

**Auteur :** Enora Descamps

**Résumé :** La répartition des hommes et des femmes dans les différentes familles professionnelles en France reflète encore les attentes genrées issues de la société. Dans un tel contexte, les enfants se développent dans un monde où le stéréotype de genre est omniprésent. Notre étude vise à trouver un moyen de diminuer son impact sur les choix de carrière des élèves. Nous nous sommes alors demandé si l'élaboration de modèles professionnels non stéréotypés pourrait jouer ce rôle. Dans cette optique, nous avons présenté à une classe de 26 élèves de CE1-CE2 des professionnels dont le sexe ne concorde pas avec le stéréotype rattaché au métier. Les préférences des élèves quant à leur choix de profession ont été recueillies avant et après la séquence pédagogique. Les résultats prouvent l'existence d'une influence s'exerçant sur les préférences des élèves. Bien que la présentation de modèles non stéréotypés semble être un levier efficace, sa mise en place n'a eu d'impact sur les choix de carrière des élèves. Des modifications dans la sélection des professions exposées, dans la durée de l'action pédagogique et dans la posture de l'élève sont à envisager dans le but de changer durablement les représentations

**Mots clés :** stéréotype de genre, activité professionnelle, cycle 2, CE1-CE2

**Abstract:** The distribution of men and women in the different professional families in France still reflects the gender expectations of society. Therefore, children are growing in a world where the gender stereotype is everywhere. Our study aimed to find a way to decrease its impact on the primary school pupil's career choices. Thus we argued that the development of non-stereotypical models could be a means to reach our goal. The study takes place in a class of 26 primary school student aged 7 to 9 years old. To this end, we showed them examples of workers who do not conform to the stereotypes associated with their occupation. The results show that gender stereotypes have an impact on the career choice of the pupils. Even if the exposition of non-stereotypical models seems to be an effective way to decrease the influence of stereotypes, it does not work as attempted in our study. Changes in the proposed professions, in the duration of the educational action and in the student's implication during the course should be considered to improve our project.

**Keywords:** gender stereotype, professional activity, primary school