

ÉDUCATION & FORMATIONS

► L'égalité entre les
filles et les garçons,
entre les femmes
et les hommes, dans
le système éducatif

Volume 2 – suite du n° 96

n° 97
sept. 2018





ÉDUCATION & FORMATIONS

- ▶ **L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif**

Volume 2 – suite du n° 96

n° **97**
sept. 2018



Cet ouvrage est édité par :

le ministère de l'Éducation nationale

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

La revue Éducation & formations comprend des articles publiés, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations adressées aux auteurs. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), direction de publication de la revue, rappelle que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-152665-5 / e-ISBN 978-2-11-152666-2
Dépôt légal : septembre 2018

► **L'égalité entre les filles et les garçons,
entre les femmes et les hommes,
dans le système éducatif – Volume 2**

5 Les filles et les garçons face aux sciences
Les enseignements d'une enquête dans les lycées franciliens
Thomas Breda, Julien Grenet, Marion Monnet, Clémentine Van Effenterre

31 Genre et lutte contre le harcèlement à l'école
Les enseignements de trois expérimentations soutenues
par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
Aude Kerivel

53 Formation supérieure ou emploi, un faux choix
Imbrication des normes de genre et fonctionnement
du système d'emploi local tessinois
Maël Dif-Pradalier, Danusia Tschudi

75 Les métiers de la petite enfance
Quelles sont les connaissances des élèves de troisième
et de terminale sur ces métiers ?
Christine Fontanini

93 L'inspection dans l'enseignement primaire
Une voie professionnelle qui favorise l'égalité entre les femmes
et les hommes ?
Gilles Combaz

► **Hors-thème**

113 Enquête de 2015 sur les collèves connectés
Ce que les collégiens, connectés ou non, disent de l'utilisation
du matériel numérique
François Alluin, Leïla Benaddou



LES FILLES ET LES GARÇONS FACE AUX SCIENCES

Les enseignements d'une enquête dans les lycées franciliens

Thomas Breda

CNRS et PSE – École d'économie de Paris

Julien Grenet

CNRS et PSE – École d'économie de Paris

Marion Monnet

PSE – École d'économie de Paris

Clémentine Van Effenterre

Harvard Kennedy School

Si les femmes sont aujourd'hui plus diplômées en moyenne que les hommes en France, comme dans la plupart des pays développés, elles restent largement sous-représentées dans les filières et les métiers scientifiques et techniques, notamment ceux liés aux mathématiques, à la physique ou à l'informatique. Les écarts de compétences entre les filles et les garçons dans les matières scientifiques sont faibles et ne peuvent expliquer qu'une petite partie de ces écarts d'orientation. La confiance en soi, les normes sociales et les stéréotypes de genre sont en revanche de plus en plus invoqués comme des facteurs explicatifs prépondérants. À partir d'une vaste enquête par questionnaire menée auprès de 8 500 lycéens franciliens, cette étude vise à objectiver l'existence de ces facteurs, et à les relier aux choix d'orientation. Elle documente d'abord l'ampleur des différences entre filles et garçons en termes de goût déclaré pour les sciences et de confiance en soi dans les matières scientifiques. Elle révèle ensuite que la prévalence des stéréotypes concernant les métiers scientifiques et la place des femmes au sein de ces métiers est loin d'être négligeable en milieu scolaire. Cependant, lorsqu'on met en relation les choix d'études des élèves avec leur niveau en mathématiques et en français, leur goût déclaré pour les sciences, leur confiance en soi, et leurs représentations stéréotypées, on trouve que le niveau en mathématiques et les stéréotypes ne parviennent à expliquer qu'une toute petite partie des différences d'orientation des filles et des garçons vers les filières scientifiques. À l'inverse, le goût déclaré pour les sciences et la confiance en soi en mathématiques, quel que soit l'indicateur retenu pour la mesurer, permettent d'expliquer une part importante des écarts d'orientation vers les sciences selon le genre.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les femmes sont aujourd'hui plus diplômées en moyenne que les hommes [OCDE, 2016a], mais restent sous-représentées dans les filières et les métiers scientifiques et techniques [TURNER et BOWEN, 1999 ; FISKE, 2012]. La France ne fait pas exception en la matière. D'après le dernier rapport de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) consacré aux parcours scolaires et universitaires des filles et des garçons, 30 % des filles s'orientent vers une première scientifique après la seconde en 2014, contre 39 % des garçons. À l'inverse, les filles ont une probabilité trois fois plus forte de s'orienter vers une première littéraire (14 % contre 4 % parmi les garçons) [MENESR-DEPP, 2017b]. Dans l'enseignement supérieur, alors que les filles représentent 55 % des effectifs (42 % en CPGE et 59 % à l'université hors IUT et formations d'ingénieurs), elles ne représentent que 27 % des élèves en formation d'ingénieur, et 29 % en classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques.

La sous-représentation des femmes dans les filières scientifiques représente un obstacle à la réduction des inégalités salariales entre les femmes et les hommes. De nombreux travaux de recherche ont en effet montré que l'absence de parité dans les carrières scientifiques explique une part importante des écarts de salaire observés entre les femmes et les hommes diplômés du supérieur [BROWN et CORCORAN, 1997 ; WEINBERGER, 1999, ARCIDIACONO, 2004 ; ELLISON et SWANSON, 2010 ; HASTINGS, NEILSON, ZIMMERMAN, 2013 ; KINSLER et PAVAN, 2015 ; KIRKEBØEN, LEUVEN, MOGSTAD, 2016]. S'intéresser aux déterminants des choix d'orientation des filles et des garçons constitue donc un enjeu central des politiques publiques visant à faire progresser l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes.

Les différences de genre¹ en matière de choix éducatifs sont parfois attribuées à des différences d'aptitude, qu'elles soient considérées comme innées ou acquises. Cette hypothèse est cependant battue en brèche par un grand nombre d'études démontrant qu'il n'existe pas de prédisposition de genre à un type d'études en particulier et que les différences de compétences, notamment en mathématiques, ne peuvent expliquer qu'une faible part des différences de choix d'études des filles et des garçons [HALPERN, 1986 ; EAGLY, 1995 ; HYDE, 2005 ; SPELKE, 2005].

Les travaux de recherche en psychologie, en sociologie et en économie, portant sur la différenciation des parcours scolaires selon le genre se sont donc attachés à documenter d'autres facteurs explicatifs, en particulier le rôle central joué par les normes sociales et les stéréotypes de genre. L'environnement familial et la communauté éducative dans son ensemble contribuent en effet à transmettre une vision stéréotypée des rôles masculins et féminins [DEAUX et LA FRANCE, 1998 ; CARR, JESSUP, FULLER, 1999 ; TIEDEMANN, 2000] qui, en influençant les choix éducatifs, participent à la perpétuation d'une forte ségrégation entre les sexes dans les filières [BAUDELLOT et ESTABLET, 1992 ; GLICK, WILK, PERRAULT, 1995 ; DELALANDE, 2003]. Ces pressions sociales et ces stéréotypes de genre ne prennent pas nécessairement la forme d'une discrimination explicite [CECI et WILLIAMS, 2011 ; BREDA et LY, 2015 ; BREDA et HILLION, 2016]. Ils semblent être en revanche largement intériorisés par les élèves, à travers notamment le comportement qu'ils adoptent dans des environnements compétitifs [NIEDERLE et VESTERLUND, 2007], la perception qu'ils ont de leurs propres performances scolaires, ou encore leur propension à l'autocensure [DURU-BELLAT, 1990].

1. Si le terme « sexe » est utilisé pour désigner les différences biologiques entre les femmes et les hommes, le terme « genre » est un concept utilisé en sciences sociales pour désigner les différences sociales entre les deux sexes ayant potentiellement des implications économiques, démographiques ou encore politiques.

À notre connaissance, rares sont les études qui ont pu montrer de manière robuste le lien entre la prévalence des stéréotypes et la manière dont ils affectent les choix d'orientation des élèves, dans la mesure où il est très difficile de mesurer les représentations stéréotypées des élèves [LAVY et SAND, 2015 ; HUILLERY et GUYON, 2017]. Dans le contexte français, HUILLERY et GUYON [2017] sont parmi les premières à montrer que les aspirations scolaires des élèves sont influencées par leurs représentations stéréotypées, qui tendent à varier significativement avec l'origine sociale. La présente étude vise à compléter la littérature sur les liens entre les perceptions et les choix d'orientation, en apportant un éclairage nouveau sur l'influence qu'exerce le genre des élèves sur les idées préconçues sur les sciences et la poursuite d'études scientifiques.

Notre étude se propose d'analyser les attitudes des filles et des garçons face aux sciences et aux métiers scientifiques, en s'appuyant sur les résultats d'une vaste enquête par questionnaire menée au cours de l'année 2015-2016 auprès d'environ 8 500 élèves de seconde générale et technologique et de terminale scientifique d'une centaine de lycées publics et privés d'Île-de-France². Dans le cadre de cette enquête, les lycéens ont été interrogés sur leur goût pour les sciences, leur niveau perçu dans les différentes matières, leur intérêt pour les métiers scientifiques, leurs choix d'orientation, ainsi que sur leurs perceptions vis-à-vis de la place des femmes en sciences. L'appariement des données de l'enquête avec les fichiers de gestion des académies franciliennes, d'une part, et les informations collectées via la plateforme Admission Post-Bac (APB), d'autre part, permettent de mettre en relation les perceptions des filles et des garçons face aux sciences et aux métiers scientifiques avec leurs choix d'études au cours de l'année suivant la passation de l'enquête.

L'analyse des résultats de l'enquête montre que les filles déclarent beaucoup moins souvent que les garçons aimer les mathématiques, alors même qu'elles obtiennent des résultats équivalents à ces derniers. Les filles sous-estiment également davantage que les garçons leur niveau en mathématiques et ressentent beaucoup plus fréquemment de l'inquiétude vis-à-vis de cette discipline. La prévalence des stéréotypes relatifs aux métiers scientifiques et à la place des femmes au sein de ces métiers est loin d'être négligeable. Par exemple, près de 30 % des garçons et 18 % des filles de seconde générale et technologique sont d'accord avec l'affirmation « *les hommes sont plus doués que les femmes en mathématiques* ». En cohérence avec les statistiques nationales sur la différenciation des parcours scolaires selon le genre, on retrouve dans notre échantillon que les garçons s'orientent beaucoup plus souvent que les filles vers les filières scientifiques après la terminale, notamment celles liées aux mathématiques, à la physique ou à l'informatique. Cependant, ce différentiel d'orientation n'apparaît que faiblement relié aux stéréotypes sur les métiers scientifiques et sur la place des femmes dans ces métiers, tels qu'ils sont exprimés par les élèves. Il s'agit là de l'un des principaux enseignements de cette étude. À l'inverse, le goût déclaré pour les matières scientifiques et la confiance en soi en mathématiques expliquent une large part des différences d'orientation vers les filières scientifiques selon le genre.

Après une rapide description de l'enquête et des données mobilisées, l'étude décrit les attitudes des filles et des garçons face aux sciences à travers plusieurs dimensions : goût pour

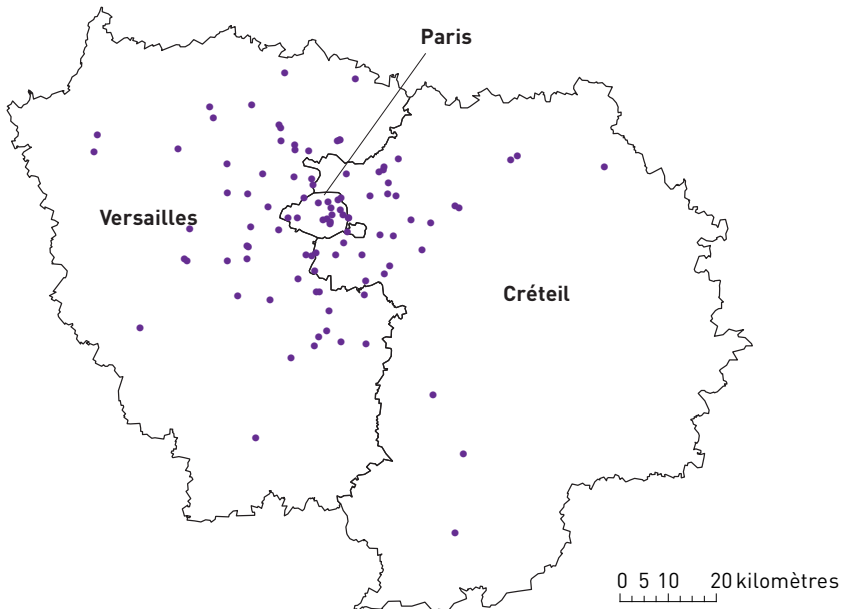
2. Cette enquête a été financée par la Fondation L'Oréal dans le cadre d'une convention de partenariat signée en 2015 avec le ministère en charge de l'éducation nationale. L'objet de ce partenariat est l'évaluation par assignation aléatoire du programme de sensibilisation « Pour les Filles et la Science » de la Fondation L'Oréal dans les lycées d'Île-de-France, en particulier ses effets sur l'orientation scolaire et sur les perceptions des élèves vis-à-vis des sciences. La réalisation de l'enquête a été confiée à l'Institut des politiques publiques, avec le soutien technique des rectorats des trois académies de Créteil, Paris et Versailles.

les sciences, auto-évaluation par les élèves de leur niveau dans les différentes matières enseignées au lycée, perceptions relatives aux métiers scientifiques et à la place des femmes en sciences. La seconde partie de l'étude est consacrée à l'analyse de la différenciation des choix scolaires des filles et des garçons. Elle examine dans quelle mesure les différentes dimensions mesurées par l'enquête, qu'il s'agisse des performances scolaires, de la confiance en soi, ou encore de la prévalence des stéréotypes de genre, peuvent être reliées aux choix d'orientation.

UNE VASTE ENQUÊTE MENÉE DANS UNE CENTAINE DE LYCÉES D'ÎLE-DE-FRANCE

Les analyses présentées dans cette étude sont issues de l'exploitation statistique d'une enquête réalisée au cours de l'année 2015-2016 dans les classes de seconde générale et technologique (GT) et de terminale scientifique (S) de 97 lycées généraux et technologiques d'Île-de-France. Cette enquête a volontairement été effectuée à deux moments décisifs du parcours des élèves du point de vue de leur orientation. C'est en seconde que s'effectuent les premiers choix difficilement réversibles pour les élèves n'ayant pas bifurqué vers une filière professionnelle. Les choix d'études post-bac des bacheliers scientifiques induisent quant à eux une forte ségrégation entre les sexes au sein de l'enseignement supérieur.

📍 **Figure 1** Répartition géographique des 97 lycées ayant participé à l'enquête



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : chacun des 97 lycées ayant participé à l'enquête est symbolisé par un point.

Champ : lycées généraux et technologiques publics et privés ayant participé à l'enquête dans les trois académies de Créteil, Paris et Versailles en 2015-2016.

Source : enquête par questionnaire et fichier géolocalisé des établissements d'enseignement des premier et second degrés.

Méthodologie de l'enquête

Les trois académies concernées par l'enquête (Créteil, Paris et Versailles) regroupent près de 20 % des effectifs scolarisés dans le second degré en France [MENESR-DEPP, 2017a]. La répartition géographique des 97 lycées généraux et technologiques publics et privés qui ont participé à l'enquête est indiquée sur la carte de la **figure 1**.

Le support de l'enquête est un questionnaire de huit pages qui a été complété en classe par les élèves entre les mois de janvier et avril 2016, sous la surveillance du professeur principal et en conditions d'examen. L'objet du questionnaire était de mesurer les perceptions des élèves par rapport aux sciences et à la place des femmes en sciences, dans le cadre de l'évaluation par assignation aléatoire du programme « Pour les Filles et la Science » de la Fondation L'Oréal, qui vise à promouvoir les carrières scientifiques auprès des jeunes filles, à travers des interventions en classe d'une heure dispensées par des jeunes femmes exerçant un métier scientifique. La réalisation de cette enquête a bénéficié du soutien technique du ministère en charge de l'éducation nationale et des rectorats des trois académies franciliennes.

Pour les besoins de l'évaluation, les chefs d'établissement des lycées volontaires pour participer à l'expérimentation ont été invités à proposer entre quatre et huit classes de secondes GT et entre deux et quatre classes de terminale S susceptibles de bénéficier de l'intervention. Ces classes ont été aléatoirement réparties entre un groupe « test », regroupant la moitié des classes où une intervention a été programmée, et un groupe « témoin », constitué de l'autre moitié des classes qui n'ont bénéficié d'aucune intervention particulière. La présente étude reporte les résultats issus de l'exploitation secondaire des questionnaires remplis par les élèves des 286 classes « témoin ». Ce groupe témoin n'ayant pas été concerné par le dispositif évalué, il peut être considéré comme un point de référence pour l'analyse des perceptions des élèves³.

Échantillon de l'étude

L'échantillon de l'étude est composé de 8 548 lycéens, dont 5 878 élèves de seconde GT et 2 670 élèves de terminale S. Les élèves de l'échantillon sont raisonnablement représentatifs de la population des élèves de seconde GT et de terminale S scolarisés en Île-de-France, bien que la proportion de lycées privés parmi les établissements inclus dans l'échantillon (17,5 %) soit plus faible que dans l'ensemble de l'Île-de-France, où elle s'élève à 34 % **Tableau 1** p. 10. La proportion de filles et d'élèves boursiers ainsi que la répartition des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), selon le regroupement en quatre catégories proposé par la DEPP, sont très proches des valeurs moyennes observées en Île-de-France. Les données dont nous disposons ne nous permettent néanmoins pas de conclure quant à la représentativité de l'échantillon au niveau national.

Le taux de réponse à l'enquête est considéré comme très élevé, puisqu'un peu plus de 91 % des élèves scolarisés des classes participantes ont complété le questionnaire.

3. Les questionnaires ont été remplis par l'ensemble des classes dans un délai allant d'un à quatre mois après la visite de la jeune femme scientifique dans les classes « test ». Un effet de contagion de l'intervention pourrait être à craindre du fait des interactions entre les élèves de différentes classes, ce qui, le cas échéant, biaiserait nos résultats. Il semble pourtant que cette contagion soit restée assez limitée dans le cas présent. En effet, seuls 2,4 % des élèves des classes « témoin » déclarent avoir « beaucoup entendu parler » de la visite d'une scientifique dans le lycée.

📄 **Tableau 1 Composition de l'échantillon de l'étude par rapport à la moyenne francilienne**

| | Élèves de seconde GT et de terminale S | |
|---|---|---|
| | Académies de Créteil, Paris et Versailles | Échantillon de l'étude (classes témoin) |
| Nombre de lycées | 489 | 97 |
| % lycées privés | 34,0 % | 17,5 % |
| A. Élèves de seconde générale et technologique | | |
| Nombre d'élèves | 115 878 | 5 878 |
| Nombre de classes | 3 627 | 196 |
| % Filles | 52,5 % | 53,3 % |
| % Boursier/boursière | 11,1 % | 10,5 % |
| % PCS très favorisées | 39,9 % | 38,3 % |
| % PCS favorisées | 12,3 % | 13,4 % |
| % PCS moyennes | 23,9 % | 24,3 % |
| % PCS défavorisées | 24,0 % | 24,0 % |
| Rang percentile moyen au DNB : mathématiques | 57,7 | 59,3 |
| Rang percentile moyen au DNB : français | 57,2 | 58,2 |
| B. Élèves de terminale scientifique | | |
| Nombre d'élèves | 38 594 | 2 670 |
| Nombre de classes | 1 267 | 90 |
| % Filles | 45,9 % | 49,7 % |
| % Boursier/boursière | 11,5 % | 13,7 % |
| % PCS très favorisées | 52,1 % | 44,5 % |
| % PCS favorisées | 12,2 % | 14,2 % |
| % PCS moyennes | 19,8 % | 22,0 % |
| % PCS défavorisées | 16,0 % | 19,3 % |
| Rang percentile moyen au DNB : mathématiques | 76,3 | 74,4 |
| Rang percentile moyen au DNB : français | 70,8 | 69,4 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : l'échantillon de l'étude compte 24,0 % d'élèves de PCS défavorisées parmi les classes de seconde GT ayant participé à l'enquête. Cette proportion est identique parmi l'ensemble des classes de seconde GT des trois académies d'Île-de-France (Créteil, Paris et Versailles).

Note : le rang percentile est compris entre zéro et cent, et correspond à la position de l'élève dans la distribution des notes (triées préalablement par ordre croissant).

Champ : ensemble des classes de seconde GT et de terminale S des lycées franciliens et des lycées ayant participé à l'enquête.

Sources : enquête par questionnaire, bases élèves des académies de Créteil, Paris et Versailles (2015-2016) et base Ocean-DNB (sessions 2010 à 2015).

Contenu du questionnaire

Le questionnaire d'enquête a été conçu pour recueillir un ensemble important d'informations sur les goûts, les traits de personnalité, les intentions d'orientation et les perceptions des élèves par rapport aux sciences, aux études et aux métiers scientifiques.

La première partie du questionnaire porte sur les activités périscolaires (fréquentation des réseaux sociaux, pratique d'un sport de compétition, etc.) et invite les élèves à s'auto-évaluer dans les différentes matières et à indiquer à quel point ils apprécient ces dernières.

La deuxième partie du questionnaire porte sur les goûts des élèves pour les sciences et les différentes disciplines enseignées au lycée, ainsi que sur leurs souhaits d'orientation :

envisagent-ils d'exercer un métier scientifique plus tard ? Trouvent-ils que certains métiers scientifiques sont intéressants ? S'imaginent-ils exercer certaines professions en lien avec les sciences et les technologies, comme informaticien, ingénieur, technicien en énergie renouvelable ou designer industriel, ainsi que certaines professions non scientifiques telles que psychologue ou avocat ?

Le questionnaire vise ensuite à mesurer la prévalence des stéréotypes ou représentations les plus répandues au sujet des métiers scientifiques et de la place des femmes au sein de ces métiers. Les élèves sont invités à choisir parmi quatre modalités comprises entre « 1. *Tout à fait d'accord* » et « 4. *Pas du tout d'accord* » pour qualifier leur opinion vis-à-vis de plusieurs affirmations telles que : « *il est difficile d'être scientifique et d'avoir une vie de famille épanouie* » ou « *les métiers scientifiques sont solitaires* », ou encore « *les hommes sont plus doués pour les mathématiques que les femmes* », « *les cerveaux des femmes et des hommes sont différents* », « *les femmes progressent moins vite dans les carrières scientifiques que les hommes* », « *les femmes aiment moins les sciences que les hommes* ».

Enfin, plusieurs questions portent sur la confiance en soi dans les matières scientifiques (« *Je suis inquiet-e quand je pense aux mathématiques* », « *Je me sens perdu-e quand j'essaie de résoudre un problème de mathématiques* ») et sur le niveau perçu de l'élève à la fois par rapport aux filles de sa classe (« *Je dirais que mon niveau en mathématiques est... plus élevé / plus faible / comparable aux filles dans ma classe* ») et par rapport aux garçons (« *Je dirais que mon niveau en mathématiques est... plus élevé / plus faible / comparable aux garçons dans ma classe* »).

Données mobilisées

Les données issues du questionnaire d'enquête ont été appariées avec un ensemble riche de données administratives obtenues auprès des services statistiques des académies franciliennes et du ministère en charge de l'éducation nationale, sur la base d'un identifiant élève anonyme commun aux différentes sources de données.

Les informations relatives aux caractéristiques sociodémographiques des élèves et à leur parcours scolaire ont été extraites des bases élèves académiques (BEA) qui sont gérées par les rectorats franciliens. Les données des BEA permettent en particulier de connaître la situation d'études des élèves de seconde GT à la rentrée suivante. Les résultats des élèves aux épreuves finales de français et de mathématiques du diplôme national du brevet (DNB) proviennent de la base Ocean-DNB de la DEPP. Enfin, les informations relatives aux choix d'études supérieures des élèves de terminale S (vœux de préinscription et résultats d'admission) ont été extraites des données de la plateforme Admission Post-Bac (APB) pour les admissions à la rentrée 2016-2017.

GOÛT POUR LES SCIENCES, CONFIANCE EN SOI ET STÉRÉOTYPES : DES DIFFÉRENCES MARQUÉES ENTRE FILLES ET GARÇONS

Nous commençons par décrire les différences entre les réponses des filles et des garçons aux questions portant sur leur goût pour les sciences et sur la perception de leur niveau dans les matières enseignées au lycée, séparément pour les élèves de seconde GT et de terminale S. L'enquête permet également de documenter, pour la première fois en milieu scolaire,

la prévalence chez les lycéens des opinions stéréotypées sur les sciences et sur la place des femmes en sciences ↘ **Tableau 2.**

Chez les filles, un goût moins prononcé pour les sciences dites « dures »

Le premier constat que l'on peut tirer de la lecture du **tableau 2** (partie A) est que les goûts exprimés par les filles pour les sciences et les métiers scientifiques diffèrent sensiblement de ceux exprimés par les garçons, bien que ces écarts soient nettement moins prononcés en terminale S qu'en seconde GT. En seconde, près de 80 % des garçons déclarent aimer les sciences et ils sont près de 60 % à envisager d'exercer plus tard un métier scientifique, contre respectivement 67 % et 47 % des filles. Ces écarts s'atténuent considérablement en terminale S, ce qui s'explique vraisemblablement par le fait que les filles qui s'orientent en filière scientifique sont probablement celles qui ont une appétence plus élevée pour les sciences.

Le constat précédent vaut également pour les matières scientifiques enseignées au lycée : sur une échelle de 0 (n'aime pas du tout la matière) à 10 (aime beaucoup la matière), les garçons des classes de seconde GT attribuent une note moyenne de 6,6 aux mathématiques et 6,5 à la physique-chimie, contre respectivement 5,6 et 5,3 parmi les filles, ces différences étant statistiquement significatives au seuil de 1 %. La différence filles-garçons est nettement moins marquée pour les sciences de la vie et de la Terre (SVT) parmi les élèves de seconde (la note moyenne attribuée étant de 6,3 pour les garçons contre 5,9 pour les filles). En terminale S, la distinction entre les mathématiques et la physique-chimie, d'une part, et les SVT, d'autre part, est encore plus marquée, puisque les filles continuent d'attribuer des notes en moyenne significativement moins bonnes que les garçons pour les deux premières matières (- 0,5 et - 0,4 point) tandis qu'elles attribuent des notes supérieures à celles des garçons en SVT (de 1 point en moyenne). Ces différences dans les goûts exprimés sont cohérentes avec le constat, largement documenté, que les filles qui poursuivent des études scientifiques se détournent des sciences dites « dures » (physique, mathématiques, informatique) au profit de la biologie, de la médecine et des sciences de la vie et de la Terre, où elles sont surreprésentées [National Science Foundation, 2017 ; MENESR-DEPP, 2017b]. Elles illustrent le fait que la composition relativement équilibrée par sexe des classes de première et de terminale S (où les filles représentent environ 47 % des effectifs [MENESR-DEPP, 2017b]) n'est pas un indicateur suffisant pour mesurer la représentation des filles au sein de l'ensemble des filières scientifiques.

Un manque de confiance et une sous-estimation par les filles de leurs capacités en mathématiques

L'analyse des questions relatives à la confiance en soi des élèves et à l'auto-évaluation de leur niveau dans les différentes matières (partie B du **tableau 2**) fait également ressortir des différences marquées selon le genre. Alors que les performances réelles en mathématiques des filles et des garçons de notre échantillon sont très proches⁴, comme en témoigne la

4. Dans notre échantillon, les résultats des filles et des garçons aux épreuves écrites de mathématiques du DNB ne sont significativement différents ni parmi les élèves de seconde GT (un rang percentile d'écart en faveur des garçons), ni parmi les élèves de terminale S (deux rangs percentiles d'écart en faveur des garçons).

Tableau 2 Attitudes et perceptions des filles et des garçons par rapport aux sciences

| Réponses au questionnaire d'enquête | Élèves enquêtés | | | | | |
|---|--|--------|----------------|-----------------------------------|--------|----------------|
| | Classes de seconde générale et technologique | | | Classes de terminale scientifique | | |
| | Garçons | Filles | Différence F/G | Garçons | Filles | Différence F/G |
| A. Goût pour les sciences et intérêt pour les métiers scientifiques | | | | | | |
| Aime les maths (échelle de 0 à 10) | 6,6 | 5,6 | - 1,0*** | 7,1 | 6,6 | - 0,5*** |
| Aime la physique-chimie (échelle de 0 à 10) | 6,5 | 5,3 | - 1,2*** | 6,7 | 6,2 | - 0,4*** |
| Aime les sciences de la vie et de la Terre (échelle de 0 à 10) | 6,3 | 5,9 | - 0,3*** | 6,5 | 7,5 | + 1,0*** |
| Aime le français (échelle de 0 à 10) | 4,8 | 6,0 | + 1,1*** | - | - | - |
| Aime la philosophie (échelle de 0 à 10) | - | - | - | 4,8 | 5,3 | + 0,5*** |
| Aime les sciences : d'accord (%) | 79,6 | 66,5 | - 13,2*** | 92,9 | 91,5 | - 1,4 |
| Certains métiers scientifiques intéressants : d'accord (%) | 85,8 | 84,8 | - 1,0 | 93,9 | 96,0 | + 2,1** |
| Se voit faire un métier scientifique : d'accord (%) | 59,4 | 46,8 | - 12,7*** | 76,3 | 71,6 | - 4,6** |
| B. Perception du niveau et confiance en soi | | | | | | |
| Niveau en maths : bon (%) | 48,3 | 36,9 | - 11,4*** | 45,2 | 31,5 | - 13,6*** |
| Niveau en physique-chimie : bon (%) | 46,2 | 32,1 | - 14,2*** | 42,2 | 29,9 | - 12,3*** |
| Niveau en sciences de la vie et de la Terre : bon (%) | 47,4 | 40,9 | - 6,5*** | 50,6 | 57,3 | + 6,8*** |
| Niveau en français : bon (%) | 28,3 | 43,1 | + 14,9*** | - | - | - |
| Niveau en philosophie : bon (%) | - | - | - | 21,8 | 25,8 | + 4,0** |
| Niveau en maths comparé aux filles : meilleur (%) | 42,0 | 28,5 | - 13,5*** | 39,4 | 26,8 | - 12,5*** |
| Niveau en maths comparé aux garçons : meilleur (%) | 40,2 | 27,1 | - 13,2*** | 37,1 | 25,7 | - 11,5*** |
| Niveau en français comparé aux filles : meilleur (%) | 18,5 | 25,3 | + 6,7*** | - | - | - |
| Niveau en français comparé aux garçons : meilleur (%) | 30,6 | 46,9 | + 16,2*** | - | - | - |
| Perdu(e) devant des exercices de maths : d'accord (%) | 32,9 | 54,2 | + 21,4*** | 32,2 | 48,2 | + 16,1*** |
| Inquiet(e) en pensant aux maths : d'accord (%) | 40,9 | 61,1 | + 20,2*** | 37,5 | 55,7 | + 18,2*** |
| Peut réussir si fait des efforts : d'accord (%) | 88,7 | 84,5 | - 4,2*** | 95,2 | 94,0 | - 1,2 |
| C. Perception des métiers scientifiques | | | | | | |
| Meilleurs salaires dans les métiers scientifiques : d'accord (%) | 66,0 | 63,1 | - 2,9** | 57,0 | 52,7 | - 4,2** |
| Études scientifiques sont longues : d'accord (%) | 84,9 | 83,8 | - 1,1 | 72,2 | 66,4 | - 5,8*** |
| Métiers scientifiques sont monotones : d'accord (%) | 30,8 | 28,1 | - 2,7* | 23,2 | 17,2 | - 6,0*** |
| Métiers scientifiques difficiles à concilier avec vie de famille : d'accord (%) | 27,4 | 29,3 | + 1,9 | 16,5 | 22,5 | + 5,9*** |
| Métiers scientifiques solitaires : d'accord (%) | 30,0 | 32,3 | + 2,3* | 20,4 | 23,4 | + 3,0 |
| D. Perception de la place des femmes en sciences | | | | | | |
| Plus d'hommes dans les métiers scientifiques : vrai (%) | 62,4 | 63,1 | + 0,7 | 72,1 | 71,9 | - 0,2 |
| Hommes plus doués en maths : vrai (%) | 29,4 | 18,3 | - 11,1*** | 27,2 | 16,2 | - 11,0*** |
| Cerveaux hommes-femmes sont différents : vrai (%) | 20,2 | 20,6 | + 0,3 | 18,4 | 15,1 | - 3,3* |
| Les femmes aiment moins les sciences : vrai (%) | 19,1 | 15,4 | - 3,7*** | 14,9 | 7,4 | - 7,5*** |
| Les femmes progressent moins vite dans les carrières scientifiques : vrai (%) | 52,4 | 60,6 | + 8,2*** | 59,6 | 62,3 | + 2,7 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 48,3 % des garçons des classes de seconde GT déclarent avoir un bon niveau en mathématiques, contre 36,9 % parmi les filles. Cette différence est significative au seuil de 1 %.

Note : les différences statistiquement significatives entre filles et garçons sont indiquées au moyen d'étoiles (en corrigeant les écarts-types de la corrélation intra-lycée par la correction de Huber-White).

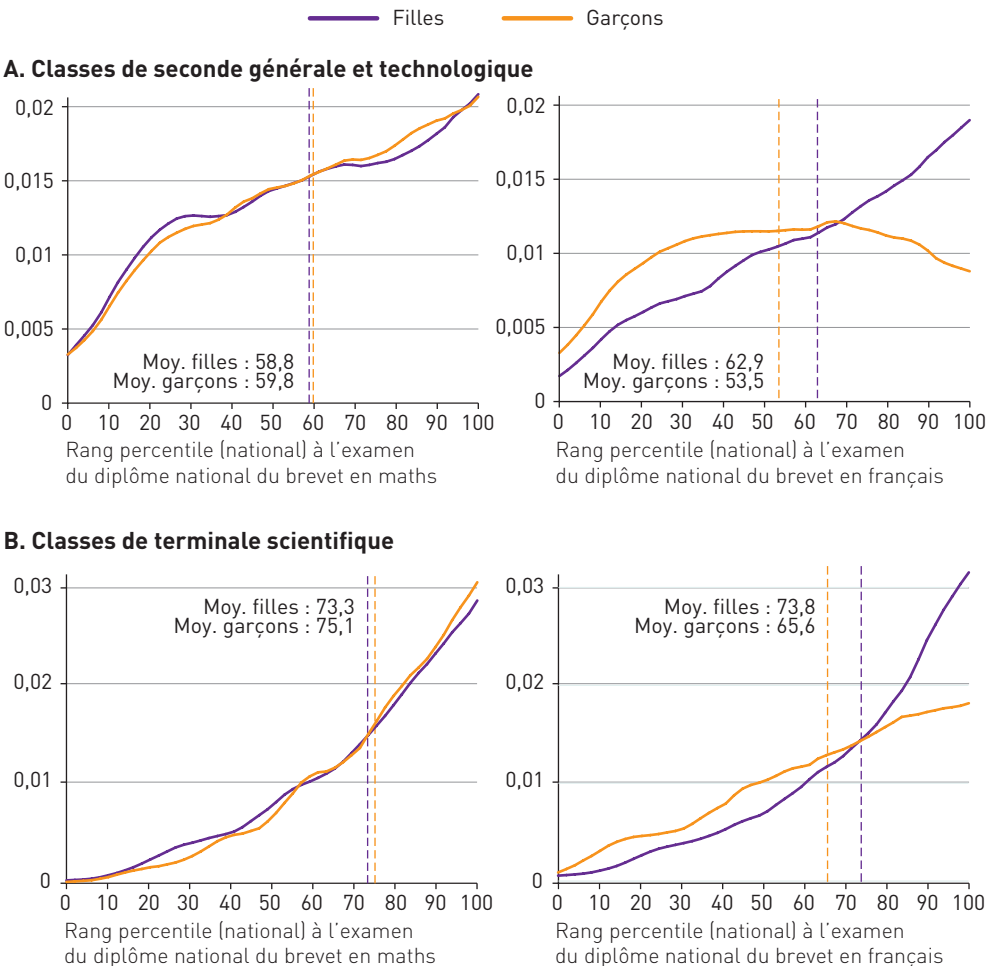
Champ : classes témoin de seconde GT et de terminale S ayant participé à l'enquête par questionnaire.

Source : enquête par questionnaire.

distribution des notes obtenues dans cette matière aux épreuves écrites du DNB), les filles déclarent nettement moins souvent avoir un bon niveau en mathématiques que les garçons (entre 11 et 14 points d'écart), ainsi qu'en physique-chimie (entre 12 et 14 points d'écart), quelle que soit la classe considérée (seconde GT ou terminale S) ↘ **Figure 2.**

Les filles se perçoivent également comme moins douées que leurs camarades de classe en mathématiques et en physique, cette sous-estimation de leur niveau réel étant observée non seulement lorsqu'elles se comparent aux garçons de leur classe, mais également lors-

↘ **Figure 2** Distribution des notes de mathématiques et de français au diplôme national du brevet parmi les élèves ayant participé à l'enquête



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : cette figure présente la distribution des rangs percentiles aux épreuves finales de mathématiques et de français du diplôme national du brevet, séparément pour les filles et les garçons des classes de seconde GT et de terminale S ayant participé à l'enquête.

Champ : classes témoin de seconde générale et technologique et de terminale scientifique ayant participé à l'enquête.

Sources : enquête par questionnaire, bases élèves académiques de Créteil, Paris et Versailles (2015-2016) et base Ocean-DNB (sessions 2010 à 2015).

qu'elles se comparent aux autres filles : en seconde GT, seules 27 % d'entre elles se considèrent meilleures que les garçons de leur classe et 29 % meilleures que les autres filles. En terminale S, ces proportions sont respectivement de 26 % et de 27 %. À l'inverse, les garçons de seconde GT sont près de 40 % à se considérer meilleurs en maths que les garçons et 42 % meilleurs que les filles, ces proportions étant respectivement de 37 % et de 39 % en terminale S. Ces écarts suggèrent l'existence d'une forme particulièrement sournoise d'intériorisation des stéréotypes de genre chez les filles : elles ne semblent pas tant se sous-estimer *collectivement* en tant que filles (ce que confirment leurs réponses aux questions portant sur les prédispositions des femmes et des hommes pour les sciences, analysées plus loin), qu'*individuellement*, ce qui les conduit à sous-estimer leurs compétences dans les matières scientifiques par rapport à leurs camarades, indépendamment du genre de ces derniers. À l'inverse, lorsqu'elles sont invitées à évaluer leurs performances en français, les filles de seconde GT affirment plus fréquemment être meilleures dans ces matières que les garçons, ce qui est cohérent avec le fait qu'elles sont effectivement plus performantes dans ces matières ↘ **Figure 2.**

Enfin, si l'on s'intéresse aux questions directement liées à la confiance en soi, les filles se déclarent plus souvent perdues devant un problème de mathématiques que les garçons (l'écart se situant entre 16 et 21 points de pourcentage) et plus souvent inquiètes en pensant aux mathématiques (entre 18 et 20 points d'écart). Ces statistiques descriptives corroborent les résultats de plusieurs études qui tendent à montrer qu'à niveau égal, les filles ont tendance à sous-estimer leurs capacités dans les matières scientifiques et à manquer de confiance en elles relativement aux garçons [NIEDERLE et VESTERLUND, 2007 ; OCDE, 2016b].

Une prévalence non-négligeable des opinions stéréotypées sur les femmes et les sciences


Notre enquête permet également – de manière inédite à notre connaissance – de mesurer la prévalence des stéréotypes associés aux métiers scientifiques et à la place des femmes en sciences. Les statistiques reportées dans les parties C et D du **tableau 2** p. 13 indiquent que ces représentations stéréotypées sont encore largement répandues aussi bien chez les filles que chez les garçons. Entre un cinquième et un tiers des élèves considère, par exemple, que les métiers scientifiques sont monotones, solitaires, et difficilement conciliables avec une vie de famille épanouie, et une très large majorité d'entre eux associe les études scientifiques à des études longues. De la même manière, la proportion d'élèves qui déclarent être d'accord avec des affirmations telles que « *les cerveaux des hommes et des femmes sont différents* » ou « *les hommes sont naturellement plus doués en mathématiques que les femmes* », oscille entre 15 % et 30 %.

Les idées reçues les plus prégnantes ne sont néanmoins pas les mêmes chez les filles et les garçons. Les stéréotypes relatifs à la moindre prédisposition des femmes pour les sciences sont plus fréquents chez les garçons : près de 30 % d'entre eux considèrent que les hommes sont plus doués en mathématiques que les femmes, contre un peu plus de 15 % des filles. Les garçons sont par ailleurs plus enclins à considérer que les femmes n'aiment pas les sciences autant que les hommes. Les filles sont, quant à elles, plus sensibles aux questions directement liées aux métiers scientifiques et ont plus souvent tendance à penser qu'il est difficile de concilier une carrière scientifique avec une vie de famille épanouie. Elles semblent être également moins bien informées que les garçons sur les perspectives de salaires offertes

par les métiers scientifiques, particulièrement parmi les filles de terminale S, qui sont 53 % à considérer que les salaires sont plus élevés dans les métiers scientifiques, contre 57 % parmi les garçons⁵.

Enfin, il est intéressant de noter que la majorité des élèves de seconde GT et de terminale S considère que les femmes progressent moins vite que les hommes dans les carrières scientifiques. Ce sentiment est plus prononcé parmi les filles, particulièrement en seconde GT où 61 % d'entre elles se déclarent d'accord avec cette affirmation contre 52 % des garçons. En terminale S, les écarts sont plus resserrés, 62 % des filles considérant que les femmes connaissent une évolution plus lente, contre 60 % des garçons.

Des écarts filles-garçons qui varient peu selon l'origine sociale et le niveau scolaire

Le croisement des données de l'enquête avec les informations extraites des données de gestion des académies permet d'évaluer si les écarts de perceptions filles-garçons varient selon l'origine sociale et le niveau scolaire des élèves  **Figure 3**. Le principal enseignement de cette analyse est que si l'intensité des stéréotypes et l'appréhension des élèves pour les sciences sont fortement corrélées à leur niveau en mathématiques et à leur origine sociale, les différences de perceptions entre filles et garçons ne varient guère selon ces deux dimensions.

Sans surprise, les élèves se situant au-dessus du niveau médian en mathématiques (calculé séparément parmi les élèves de seconde GT et de terminale S de l'échantillon) déclarent plus souvent apprécier cette matière, y obtenir de bons résultats et envisagent davantage d'exercer un métier scientifique que leurs camarades plus en difficulté en mathématiques. En revanche, les écarts filles-garçons en termes de niveau déclaré et de goût pour les sciences sont proches parmi les élèves performants et parmi les élèves moins performants, et parmi les élèves socialement favorisés par rapport aux élèves défavorisés.

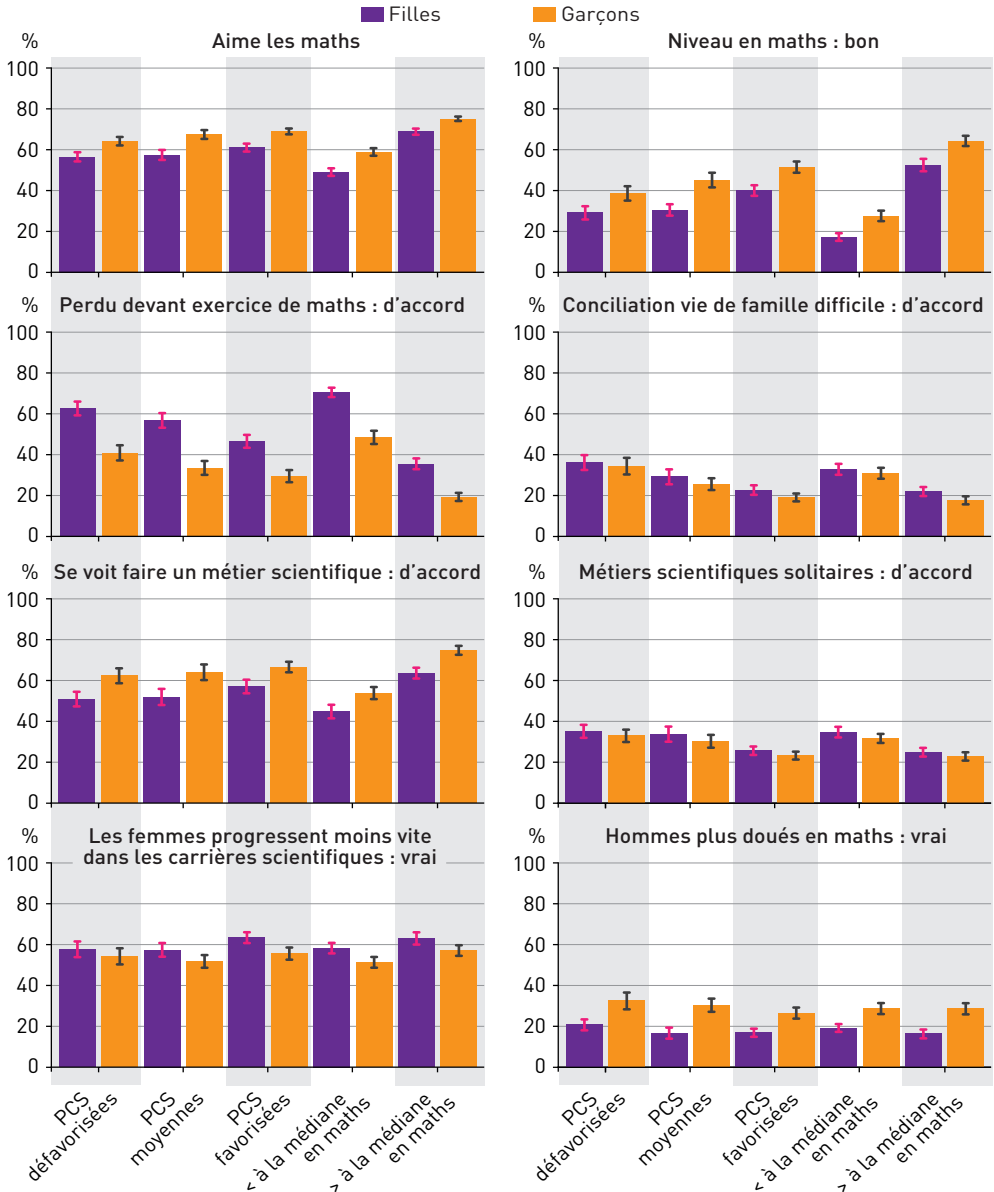
Les idées reçues sur les métiers scientifiques sont moins répandues chez les élèves ayant de bons résultats en mathématiques : ils déclarent moins souvent que les élèves situés en dessous du niveau médian qu'il est difficile de concilier une carrière scientifique avec une vie de famille épanouie ou que les métiers scientifiques sont monotones (les écarts étant de l'ordre de 10 points de pourcentage pour ces questions). Ces résultats valent également, bien que dans une moindre mesure, lorsqu'on compare les élèves en fonction de leur origine sociale⁶. Cependant, les différences de perception entre filles et garçons ne varient guère en fonction du profil social et scolaire des élèves.

Lorsqu'on considère les stéréotypes associés aux différences de goûts et d'aptitudes en sciences selon le genre, aucune corrélation nette ne se dégage en fonction de l'origine sociale ou du niveau en mathématiques parmi les filles et les garçons : un peu moins de 30 % des garçons considèrent que les hommes sont plus doués en mathématiques contre environ 20 % des filles.

5. Les calculs que nous avons effectués à partir des statistiques compilées par MARTINELLI et PROST [2010] confirment les meilleures perspectives salariales offertes par les professions scientifiques : en début de carrière, à nombre d'années d'étude égal, les salariés diplômés d'une filière scientifique ont des salaires supérieurs d'environ 15 % et une probabilité d'être au chômage environ 25 % plus faible que les salariés diplômés de filières non scientifiques.

6. En revanche, lorsqu'on contrôle également pour le niveau en mathématiques au DNB (en plus des contrôles pour l'origine sociale), les écarts entre élèves de milieux sociaux différents disparaissent presque entièrement, ce qui signifie que les différences entre PCS sont principalement imputables aux écarts de performance des élèves en fonction de leur origine sociale.

Figure 3 Attitudes des filles et des garçons face aux sciences, en fonction de l'origine sociale et du niveau en mathématiques, classes de seconde GT et de terminale S



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : cette figure indique la proportion de filles et de garçons choisissant chacune des modalités, en fonction de leur origine sociale (en distinguant les PCS très favorisées et favorisées, les PCS moyennes et les PCS défavorisées) et de leur niveau en mathématiques (inférieur ou supérieur à la note médiane à l'épreuve finale de mathématiques du DNB, calculée séparément parmi les élèves de seconde GT et de terminale S de l'échantillon). Ainsi, parmi les élèves des classes de seconde GT et de terminale S ayant participé à l'enquête, 50,8 % des filles issues de PCS défavorisées déclarent envisager d'exercer un métier scientifique contre 62,2 % de garçons issus de la même PCS. Les intervalles de confiance à 95 % autour des moyennes sont indiqués par des barres verticales.

Champ : classes témoin de seconde générale et technologique et de terminale S ayant participé à l'enquête.

Sources : enquête par questionnaire, bases élèves académiques de Créteil, Paris et Versailles (2015-2016) et base Ocean-DNB (années 2010 à 2015).

DES PERCEPTIONS SEXUÉES QUI CONTRIBUENT À LA DIFFÉRENCIATION DES CHOIX D'ÉTUDES SELON LE GENRE

Les différences de perceptions des filles et des garçons quant à leurs compétences dans les matières scientifiques, ainsi qu'à leur rapport aux sciences et aux métiers scientifiques conduisent naturellement à s'interroger sur la contribution de ces dimensions à la différenciation des choix d'orientation selon le genre. L'appariement des données de l'enquête avec les bases de gestion des académies, d'une part, et les données de la plateforme APB, d'autre part, nous permet de reconstituer avec précision le devenir des élèves enquêtés un an après la passation du questionnaire⁷. Il est ainsi possible de mettre en relation les réponses fournies aux questions de l'enquête avec l'orientation réellement observée à la rentrée scolaire suivante (2016-2017). Nous commençons par décrire les choix d'orientation des élèves, avant d'analyser ces choix à l'aune des dimensions mesurées par le questionnaire, à savoir le goût pour les sciences, la confiance en soi et les perceptions à l'égard des métiers scientifiques et de la place des femmes en sciences.

Une orientation fortement différenciée selon le genre

Le **tableau 3** compare les choix d'orientation de l'ensemble des filles et garçons ayant participé à l'enquête, en distinguant les classes de seconde GT et de terminale S, ainsi que différents sous-groupes définis en fonction de l'origine sociale et du niveau en mathématiques mesuré par les résultats au DNB.

Les écarts filles-garçons constatés dans notre échantillon en matière de poursuite d'études dans les filières scientifiques sont comparables à ceux observés à l'échelle nationale et présentés dans l'introduction : alors que 44 % des garçons de seconde GT s'orientent vers une première S l'année suivante, ce n'est le cas que de 35 % des filles. Il est intéressant de noter que cet écart est plus important parmi les élèves de PCS favorisées ou très favorisées (11 points) que parmi les élèves de PCS moyennes ou défavorisées (7 points)⁸. C'est parmi les élèves ayant le meilleur niveau en mathématiques que les écarts en point de pourcentage sont les plus marqués : l'orientation vers la première S concerne 66 % des garçons au-dessus de la médiane en mathématiques contre 56 % des filles. Ce constat vaut également pour les élèves qui s'orientent vers la voie technologique : seules 2 % des filles des classes de seconde GT sont scolarisées l'année suivante dans une première technologique à dominante scientifique (séries STI2D et STL⁹) contre près de 14 % des garçons.

Concernant la différenciation des choix d'études selon le genre après la terminale S, nous retrouvons également les constats déjà établis pour l'ensemble des élèves scolarisés en France : cette différenciation s'opère davantage selon une distinction entre les formations dominées par

7. Le suivi en 2016-2017 des élèves ayant participé à l'enquête en 2015-2016 est quasi exhaustif, puisqu'on retrouve 94,1 % des élèves de seconde GT dans les bases élèves académiques l'année suivante (les 6 % manquants ayant soit déménagé en dehors de l'Île-de-France, soit quitté le système éducatif), et que 97 % des élèves de terminale S ont saisi des vœux de préinscription dans l'enseignement supérieur via la plateforme Admission Post-Bac.

8. Ce constat est en accord avec une étude de 2002 du ministère de l'Éducation nationale qui indique une différence de 20 points de pourcentage entre la proportion de filles et de garçons s'orientant en CPGE parmi les bacheliers S « à l'heure » lorsqu'ils sont enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures, contre 10 points d'écart parmi les bacheliers S enfants d'ouvriers [MEN, 2002, Tableau V, p. 6].

9. STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable ; STL : sciences et technologies de laboratoire.

Tableau 3 Choix d'études selon le genre, l'origine sociale et le niveau en mathématiques

| | Élèves enquêtés | | | | | | | | | |
|---|-----------------|-------------|-----------------------------------|-------------|------------------------------|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | Ensemble | | PCS très favorisées et favorisées | | PCS moyennes et défavorisées | | Niveau en mathématiques (DNB) inférieur à la médiane | | Niveau en mathématiques (DNB) supérieur à la médiane | |
| | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles |
| Élèves de seconde générale et technologique : situation à la rentrée 2016-2017 | | | | | | | | | | |
| Première S | 43,7 | 34,5 | 51,5 | 40,7 | 34,9 | 28,3 | 19,0 | 13,5 | 66,3 | 55,7 |
| Première L | 2,9 | 12,4 | 2,7 | 13,3 | 3,0 | 11,5 | 4,3 | 16,4 | 1,6 | 8,3 |
| Première ES | 17,2 | 26,9 | 17,9 | 28,5 | 16,5 | 25,1 | 17,7 | 25,7 | 16,8 | 28,1 |
| Première technologique scientifique (STI2D, STL) | 13,9 | 2,3 | 10,9 | 1,5 | 17,4 | 3,1 | 20,3 | 3,6 | 8,2 | 1,0 |
| Autres premières technologiques (STD2A, STMG, ST2S, TMD, hôtellerie) | 14,0 | 17,9 | 10,2 | 11,6 | 18,2 | 24,4 | 25,4 | 31,5 | 3,4 | 4,4 |
| Autre orientation | 8,2 | 6,1 | 6,8 | 4,4 | 10,0 | 7,6 | 13,1 | 9,5 | 3,8 | 2,7 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Élèves de terminale scientifique : vœu d'admission Admission Post-Bac | | | | | | | | | | |
| CPGE MPSI/PCSI/PTSI | 13,4 | 5,9 | 15,1 | 6,9 | 10,1 | 4,1 | 4,5 | 1,6 | 21,1 | 9,8 |
| Écoles d'ingénieur avec prépa intégrée | 11,7 | 4,8 | 14,0 | 6,4 | 7,6 | 2,3 | 7,2 | 2,5 | 15,6 | 6,9 |
| CPGE BCPST | 1,0 | 2,0 | 1,5 | 2,5 | 0,4 | 1,1 | 0,3 | 0,5 | 1,7 | 3,3 |
| Filières scientifiques à l'université (STEM) | 11,7 | 5,9 | 3,0 | 4,9 | 3,4 | 7,0 | 15,0 | 6,8 | 8,9 | 5,2 |
| Filières scientifiques à l'université (Biologie) | 3,3 | 5,9 | 7,9 | 5,5 | 16,5 | 6,3 | 4,2 | 7,7 | 2,5 | 4,2 |
| BTS DUT DEUST scientifique | 7,2 | 3,6 | 4,8 | 3,4 | 10,4 | 3,8 | 8,4 | 3,9 | 6,3 | 3,3 |
| Médecine | 10,7 | 26,7 | 10,4 | 24,6 | 10,6 | 28,3 | 11,0 | 24,8 | 10,4 | 28,5 |
| <i>Total filières scientifiques</i> | <i>59,0</i> | <i>54,8</i> | <i>56,7</i> | <i>54,2</i> | <i>59,0</i> | <i>52,9</i> | <i>50,6</i> | <i>47,8</i> | <i>66,5</i> | <i>61,2</i> |
| <i>dont : classes préparatoires aux écoles d'ingénieur</i> | <i>25,1</i> | <i>10,7</i> | <i>29,1</i> | <i>13,3</i> | <i>17,7</i> | <i>6,4</i> | <i>11,7</i> | <i>4,1</i> | <i>36,7</i> | <i>16,7</i> |
| CPGE ES ou Littéraire | 2,8 | 4,1 | 3,4 | 5,5 | 1,8 | 1,8 | 1,6 | 2,2 | 3,9 | 5,8 |
| Éco-gestion-droit (y.c. écoles de commerce) | 5,1 | 7,4 | 4,6 | 6,7 | 5,4 | 7,9 | 5,6 | 8,0 | 4,6 | 6,8 |
| Sciences humaines et sociales | 5,8 | 4,9 | 5,7 | 5,1 | 5,6 | 4,3 | 7,7 | 6,9 | 4,2 | 3,0 |
| Autre filière | 6,8 | 10,2 | 10,3 | 12,4 | 7,2 | 12,0 | 7,0 | 12,0 | 6,4 | 8,7 |
| Admis dans aucune formation | 20,5 | 18,6 | 19,3 | 16,1 | 21,0 | 21,1 | 27,5 | 23,1 | 14,4 | 14,5 |
| <i>Total filières non scientifiques</i> | <i>41,0</i> | <i>45,2</i> | <i>43,3</i> | <i>45,8</i> | <i>41,0</i> | <i>47,1</i> | <i>49,4</i> | <i>52,2</i> | <i>33,5</i> | <i>38,8</i> |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : 43,7% des garçons de seconde interrogés dans le cadre de l'enquête sont scolarisés en classe de première S à la rentrée suivante, contre 34,5 % des filles. Parmi les élèves de PCS favorisées, les proportions sont respectivement de 51,5 % et 40,7 %.

Champ : classes témoin de seconde GT et de terminale S ayant participé à l'enquête par questionnaire.

Sources : enquête par questionnaire, bases élèves des académies de Créteil, Paris et Versailles (2015-2016), base Ocean-DNB (sessions 2010 à 2015) et données de la plateforme Admission Post-Bac 2016.

les mathématiques et la physique, d'un côté, et les formations davantage dominées par les sciences de la vie et de la Terre, de l'autre, qu'entre les filières scientifiques et non scientifiques. Quel que soit leur sexe, les élèves de terminale S de notre échantillon s'orientent majoritairement vers des filières scientifiques¹⁰ après le bac (59 % des garçons et 55 % des filles, soit un écart relativement limité de 4 points). En revanche, les filles de terminale S qui poursuivent un cursus scientifique après le bac se détournent massivement des classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs (MPSI, PCSI, PTSI¹¹ et classes préparatoires intégrées), des filières scientifiques de l'université (hors biologie et médecine) ainsi que des BTS et formations techniques (BTS, DUT, DEUST¹²) au profit des études de médecine ou de biologie (BCPST¹³ et licences de biologie). Ainsi, parmi les élèves de terminale S ayant participé à l'enquête, 20 % des filles ont été admises sur un vœu APB de préinscription correspondant à l'une ou l'autre des formations scientifiques du premier groupe, contre 44 % des garçons ; à l'inverse, 35 % des filles ont été admises sur un vœu de préinscription en médecine ou en biologie contre 15 % des garçons. Les écarts filles-garçons en fonction de la spécialisation des filières scientifiques sont comparables quels que soient le milieu social et le niveau des élèves en mathématiques.

Le contraste le plus saillant concerne l'écart filles-garçons en matière d'accès aux classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs, que ces classes préparatoires soient classiques (MPSI, PCSI, PTSI) ou intégrées : alors que 25 % des garçons sont admis dans l'une ou l'autre de ces filières, ce n'est le cas que de 11 % des filles. L'admission dans ces filières étant sélective, il n'est pas surprenant de constater que les élèves de niveau inférieur à la médiane en mathématiques (au DNB) sont très peu nombreux à y être admis, ce qui limite mécaniquement les différences filles-garçons. En revanche, parmi les élèves de niveau supérieur à la médiane en mathématiques, les écarts filles-garçons sont considérables : les filles sont deux fois moins nombreuses que les garçons à être admises dans ce type de classes préparatoires que les garçons (17 % contre 37 %)¹⁴.

Perceptions vis-à-vis des sciences et choix d'orientation

Dans quelle mesure les perceptions différenciées des filles et des garçons vis-à-vis des sciences et des métiers scientifiques contribuent-elles à la différenciation de leurs choix d'études ? Pour tenter de répondre à cette question, notre étude s'appuie sur la méthode de décomposition développée par OAXACA [1973] et BLINDER [1973] ↘ **Encadré 1** p. 22. Cette approche statistique consiste à décomposer les différences moyennes observées entre deux groupes distincts (en l'occurrence, les choix d'études des filles et des garçons) en une partie qui peut être « expliquée » par les différences entre les caractéristiques observables des deux groupes (par exemple, leurs performances moyennes en mathématiques) et une partie

10. Dans le **tableau 3** p. 19, on distingue les filières scientifiques suivantes parmi les formations post-bac : les CPGE MPSI/PCSI/PTSI, les CPGE BCPST, les filières scientifiques à l'université (hors biologie), les licences de biologie, les écoles d'ingénieur, les BTS-DUT-DEUST scientifiques et les études de médecine.

11. MPSI : mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur ; PCSI : physique, chimie et sciences de l'ingénieur ; PTSI : physique, technologie et sciences de l'ingénieur.

12. BTS : brevet de technicien supérieur ; DUT : diplôme universitaire de technologie, DEUST : diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.

13. BCPST : biologie, chimie, physique et sciences de la Terre.

14. Les chiffres reportés dans cette partie concernent les formations dans lesquelles les élèves ont été admis et reflètent à la fois les préférences des élèves et la manière dont ils ont été classés par les formations demandées. Toutefois, les différences entre filles et garçons persistent lorsqu'on considère les premiers vœux des candidats sur APB, qui peuvent être plus directement interprétés comme l'expression de leurs préférences : seules 3 % des filles demandent une CPGE MPSI/PTSI/PCSI en premier vœu contre 8 % des garçons.

dite « inexplicquée », qui provient des écarts de rendements de ces caractéristiques (si, par exemple, le choix des filles de poursuivre ou non des études scientifiques est davantage influencé par leurs performances en mathématiques que celui des garçons).

Les différences d'orientation des filles et des garçons sont appréhendées à travers les contrastes qui, à l'issue de l'analyse descriptive précédente, nous sont apparus comme les plus marqués : parmi les élèves de seconde GT, on compare la probabilité pour les filles et les garçons de s'orienter vers une première S ; parmi les élèves de terminale S, on compare leur probabilité de s'orienter vers une classe préparatoire aux écoles d'ingénieur (qu'elle soit intégrée ou non).

Les caractéristiques observables retenues dans l'analyse sont les suivantes : le niveau réel en mathématiques et en français (mesuré par le rang percentile de l'élève aux épreuves écrites du DNB) ; le goût pour les mathématiques (tel que déclaré par l'élève sur une échelle de 0 à 10) ; deux indicateurs de la confiance de l'élève en ses capacités, calculés séparément à partir de deux questions portant sur le niveau (estimé) et sur le degré d'anxiété ressenti face à un exercice de mathématiques¹⁵. Nous considérons enfin les variables mesurant les perceptions de l'élève vis-à-vis des études et des métiers scientifiques, les représentations stéréotypées concernant les aptitudes relatives des femmes et des hommes en mathématiques, ainsi que l'opinion de l'élève sur les discriminations éventuellement subies par les femmes en sciences.

Les résultats de la décomposition de Oaxaca-Blinder (**tableau 4** p. 24)¹⁶ indiquent que les variables retenues permettent de rendre compte de 85 % des 9,5 points d'écart séparant la proportion de filles et de garçons de seconde GT que l'on retrouve en première S l'année suivante¹⁷. Le pouvoir explicatif des variables retenues est en revanche plus faible pour les élèves de terminale S : un tiers seulement des écarts d'admission en classe préparatoire aux écoles d'ingénieur observés entre les filles et les garçons de terminale S peuvent être expliqués par les variables utilisées dans la décomposition¹⁸.

15. Nous construisons ces indicateurs de confiance en soi à partir du niveau déclaré de l'élève en mathématiques et de sa réponse à la question « *Je me sens perdu-e face à un exercice de mathématiques* ». Les réponses données par l'élève à ces questions étant susceptibles d'être influencées à la fois par son niveau réel en mathématiques et par son degré de confiance en soi, l'approche retenue consiste à purger ces variables de l'influence du niveau réel en calculant le résidu de la régression linéaire de chaque variable sur notre mesure de performance en mathématiques (rang percentile de l'élève à l'épreuve finale de mathématiques du DNB). Ces résidus sont ensuite utilisés comme indicateurs de confiance en soi dans la décomposition d'Oaxaca-Blinder.

16. Le **tableau 4** reporte les résultats de la décomposition de Oaxaca-Blinder estimée au moyen d'un modèle *probit*. L'estimation d'un modèle *logit* a également été testée et donne des résultats similaires, qui ne sont donc pas reproduits ici. Les résultats des estimations intermédiaires sont reportés en **annexe 1** p. 26.

17. Les écarts d'orientation filles-garçons indiqués dans le **tableau 4** ne correspondent pas exactement à ceux reportés dans le **tableau 3**, car l'échantillon utilisé pour réaliser la décomposition de Oaxaca-Blinder est restreint aux élèves pour lesquels toutes les variables sont renseignées, ce qui revient à exclure environ 19,5 % des élèves de seconde et 18 % des élèves de terminale S. Des tests d'égalité de moyenne montrent que les élèves boursiers ainsi que les élèves de PCS défavorisée sont surreprésentés (entre cinq et sept points de pourcentage d'écart entre les deux groupes) dans l'échantillon des élèves retenus pour la décomposition, aussi bien en seconde GT qu'en terminale S. Les élèves considérés pour la décomposition ont également un niveau initial plus élevé en mathématiques et en français tel que mesuré par le rang au DNB (+ 6 à 7 rangs percentiles de plus en moyenne). Nos résultats sur cet échantillon, s'ils restent informatifs, ne sont donc pas directement généralisables à la population des élèves de seconde et de terminale S.

18. Il est possible que la moindre capacité du modèle à expliquer les différences d'orientation filles-garçons après la terminale S soit en partie liée au caractère relativement grossier de la mesure utilisée pour appréhender le niveau des élèves en mathématiques (note au DNB), alors que ce dernier constitue un facteur déterminant de l'orientation vers une classe préparatoire aux écoles d'ingénieur.

LA MÉTHODE DE DÉCOMPOSITION DE OAXACA-BLINDER

La méthode de décomposition développée par OAXACA [1973] et BLINDER [1973] est couramment utilisée pour expliquer les différences moyennes observées entre deux groupes distincts à partir d'un ensemble de caractéristiques observées pour les membres de ces groupes. Initialement développée pour analyser les écarts de salaires entre les femmes et les hommes, cette approche statistique consiste à décomposer les écarts constatés en une part dite « expliquée », qui provient des différences entre des caractéristiques observables des deux groupes (par exemple, le diplôme ou l'expérience professionnelle) et une part dite « inexpliquée », qui n'est pas imputable aux caractéristiques observables mais provient des différences de « rendement » de ces caractéristiques (si, par exemple, les salaires des femmes sont plus sensibles à leur niveau de diplôme que ceux des hommes).

La méthode de décomposition de Oaxaca-Blinder repose sur l'estimation de régressions linéaires (dans le cas de variables continues) ou d'un modèle de régressions binomiales tels que les modèles *logit* ou *probit*, plus adaptés aux variables dépendantes dichotomiques, comme dans la présente étude. Les estimations sont réalisées en considérant dans un premier temps l'ensemble de la population étudiée (équation 1), puis chacun des deux sous-groupes séparément, en l'occurrence les filles (équation 2) et les garçons (équation 3) :

$$Y_i = \alpha + X_i\beta + \epsilon_i \tag{1}$$

$$Y_{i,F} = \alpha_F + X_{i,F}\beta_F + \epsilon_{i,F} \tag{2}$$

$$Y_{i,G} = \alpha_G + X_{i,G}\beta_G + \epsilon_{i,G} \tag{3}$$

La variable dépendante Y_i vaut 1 si l'élève s'oriente vers un cursus scientifique et 0 sinon ; X_i désigne le vecteur des caractéristiques observables retenues dans l'analyse (niveau en mathématiques, goût pour les sciences, etc.) ; α désigne la constante de régression et β un vecteur de coefficients mesurant l'effet de chacune des variables sur la probabilité de s'orienter vers un cursus scientifique ; ϵ_i désigne le terme d'erreur capturant toutes les caractéristiques inobservables.

Les équations (1) à (3) sont ensuite utilisées pour décomposer les différences moyennes de choix d'orientation comme suit :

$$\overline{Y_G} - \overline{Y_F} = \beta(\overline{X_G} - \overline{X_F}) + (\hat{\beta}_G - \hat{\beta})\overline{X_G} - (\hat{\beta}_F - \hat{\beta})\overline{X_F} + (\hat{\alpha}_G - \hat{\alpha}_F) \tag{4}$$

Le premier terme, $\hat{\beta}(\overline{X_G} - \overline{X_F})$, mesure la part des écarts de choix d'orientation filles-garçons qui sont imputables aux différences entre les caractéristiques moyennes de ces deux groupes d'élèves ; le second terme, $(\hat{\beta}_G - \hat{\beta})\overline{X_G} - (\hat{\beta}_F - \hat{\beta})\overline{X_F}$, mesure quant à lui la différence de « rendement » de ces caractéristiques entre les élèves de sexe opposé ; enfin, le terme $(\hat{\alpha}_G - \hat{\alpha}_F)$ mesure la part « résiduelle » qui n'est expliquée ni par les différences de caractéristiques, ni par les différences de rendements. Supposons par exemple que le coefficient $\hat{\beta}$ associé au niveau en mathématiques soit positif, que les filles aient en moyenne un moins bon niveau en mathématiques que les garçons (c'est-à-dire $\overline{X_F} < \overline{X_G}$ pour cette variable) et que leur probabilité de poursuivre des études scientifiques soit plus sensible à leur niveau en mathématiques que celui des garçons (par exemple, si les filles choisissent un cursus scientifique uniquement lorsqu'elles ont un excellent niveau de mathématiques alors qu'un niveau moyen suffit à décider un garçon). Dans ce cas, le premier terme de l'équation (4) mesurera la part des différences d'orientation qui sont imputables aux différences de niveau entre les filles et les garçons ; le second terme mesurera quant à lui la part qui provient du fait que les choix des filles sont plus sensibles à leurs performances en mathématiques que ceux des garçons (différences de rendement) ; le troisième terme, enfin, mesurera la part résiduelle des écarts d'orientation, qui n'est expliquée ni par les différences de caractéristiques observables, ni par les différences de rendements de ces caractéristiques. Par exemple, la plus ou moins grande appétence des filles et des garçons pour les environnements compétitifs pourrait expliquer une part de ces différences mais, n'étant pas observée, la contribution de ce facteur serait incluse dans la part résiduelle.

Ce sont d'abord les différences de goût déclaré (plus de 60 % de l'écart d'orientation filles-garçons parmi les élèves de seconde et près de 25 % parmi les élèves de terminale S) et de confiance en soi dans les matières scientifiques (respectivement 28 % et 14 % de l'écart total) qui « expliquent » les différences de choix. Le niveau réel et les opinions stéréotypées sur les métiers scientifiques et sur la place des femmes en sciences ne jouent qu'un rôle marginal à deux exceptions près, qui de façon intéressante réduisent l'écart d'orientation observé entre les filles et les garçons. D'une part, parmi les élèves de seconde GT, le niveau en français est positivement associé au fait de s'orienter vers une première S, et le meilleur niveau des filles en français réduit ainsi d'environ 10 % les écarts de choix. On capture ici le fait que le niveau moyen plus élevé des filles au lycée leur permet davantage de poursuivre en première générale, et notamment en première S, une filière souvent jugée comme plus prestigieuse au-delà des stéréotypes de genre qui lui sont associés. Autrement dit, si les filles n'étaient pas meilleures que les garçons en seconde, l'écart de poursuite d'études en première S serait probablement encore plus grand. D'autre part, parmi les élèves de terminale S, la plus faible prévalence chez les filles des stéréotypes relatifs aux prédispositions des femmes et des hommes pour les sciences contribue à réduire l'écart observé de choix d'orientation d'environ 10 %, en raison du fait que ces stéréotypes sont négativement associés à la poursuite d'études en classes préparatoires aux écoles d'ingénieur. Les autres variables de niveau et de perception ne diffèrent que faiblement entre les filles et les garçons et sont par conséquent moins susceptibles d'expliquer les écarts de choix d'orientation selon le genre ↘ **Tableau 2** p. 13.

La partie « inexplicée » des différences de choix d'études entre les sexes est beaucoup plus importante en terminale S (deux tiers de l'écart total) qu'en seconde (15 %). Dans l'un et l'autre cas, cependant, la part inexplicée des écarts d'orientation qui est attribuable aux différences de « rendements » des caractéristiques retenues dans l'analyse, est marginale. Autrement dit, les différences d'orientation des filles et des garçons ne semblent pas liées au fait que leurs choix d'études sont inégalement influencés par les dimensions retenues dans la décomposition, comme le niveau en mathématiques, la confiance en soi, ou les opinions stéréotypées sur les métiers scientifiques. Une analyse plus détaillée des différences de rendements des caractéristiques indique que leur faible contribution globale aux écarts d'orientation des filles et des garçons ne dissimule pas des différences de rendements tantôt positives, tantôt négatives selon les variables, dont la somme s'annulerait : le pouvoir explicatif des différences de rendement entre filles et garçons est très faible pour l'ensemble des caractéristiques considérées isolément. Ce résultat suggère que le niveau, les goûts déclarés, la confiance en soi et les perceptions influencent de manière relativement similaire la poursuite d'études scientifiques pour la fille « moyenne » et le garçon « moyen » au sein de notre échantillon ¹⁹.

L'enseignement principal de cet exercice de décomposition est que les différences dans les goûts déclarés et dans la confiance en soi des filles et des garçons expliquent une part significative des écarts d'orientation, tandis que les différences de niveau, de prévalence des stéréotypes et de perceptions, telles que mesurées par le questionnaire, jouent peu. Ces résultats varient légèrement selon les variables retenues dans l'analyse, mais apparaissent globalement robustes : ils ne semblent pas s'expliquer par un choix méthodologique particulier. Ils

¹⁹. Nous avons standardisé l'ensemble des variables retenues dans l'analyse de telle sorte que leur moyenne est égale à 0 et leur écart type égal à 1. Cette transformation est sans effet sur les différences d'orientation liées aux caractéristiques observables. Elle permet en revanche d'interpréter le résidu comme la part inexplicée des différences d'orientation entre une fille et un garçon qui auraient les caractéristiques « moyennes » de l'échantillon.

📄 **Tableau 4 Différenciation des choix d'études selon le genre : décomposition de Oaxaca-Blinder**

| | Élèves enquêtés | |
|---|----------------------|-----------------------|
| | Élèves de seconde GT | Élèves de terminale S |
| Nombre d'élèves | 4 731 | 2 188 |
| Proportion de garçons scolarisés en première S l'année suivante (%) | 46,3 | - |
| Proportion de filles scolarisées en première S l'année suivante (%) | 36,8 | - |
| Proportion de garçons admis en classe préparatoire aux écoles d'ingénieur l'année suivante (%) | - | 26,9 |
| Proportion de filles admises en classe préparatoire aux écoles d'ingénieur l'année suivante (%) | - | 11,4 |
| Écart garçons-filles (en points de pourcentage) | + 9,5 | + 15,5 |
| Différences liées aux caractéristiques observables (en points de pourcentage) | + 8,0 | + 5,1 |
| Rang percentile au DNB : mathématiques | + 0,5 | + 0,9* |
| Rang percentile au DNB : français | - 1,0** | - 0,7 |
| Aime les mathématiques | + 3,2*** | + 1,7** |
| Aime le français | + 1,7*** | - |
| Aime la philosophie | - | + 0,0 |
| Aime les SVT | + 1,0*** | + 1,9*** |
| Indicateurs de confiance en soi en mathématiques | + 2,7*** | + 2,1** |
| Stéréotypes sur les métiers scientifiques | + 0,1 | + 0,5 |
| Stéréotypes sur les aptitudes des femmes pour les sciences | - 0,3 | - 1,2** |
| Les femmes progressent moins vite dans les carrières scientifiques : vrai (%) | - 0,0 | - 0,1 |
| Différences liées aux rendements des caractéristiques (en points de pourcentage) | + 0,0 | + 0,7 |
| Résidu ou part « inexpliquée » (en points de pourcentage) | + 1,5 | + 9,7 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 46,3 % des garçons des seconde GT ayant participé à l'enquête sont scolarisés en première S l'année suivante contre 36,8 % parmi les filles. Sur ces 9,5 points d'écart, 8,0 points sont liés aux différences entre les caractéristiques observables des filles et des garçons et l'écart restant de 1,5 point est expliqué par le résidu. Les différences de rendements des caractéristiques considérées n'ont aucun pouvoir explicatif.

Notes : les équations sont estimées par un modèle *probit*. Les indicateurs de confiance en soi sont construits à partir du niveau déclaré de l'élève en mathématiques et de sa réponse à la question « *Je me sens perdu(e) face à un exercice de mathématiques.* » Pour purger ces variables de l'influence du niveau réel, les indicateurs de confiance sont calculés comme les résidus de la régression linéaire de chaque variable sur la mesure de niveau réel en mathématiques (rang percentile de l'élève à l'épreuve finale de mathématiques du DNB). Les stéréotypes sur les métiers scientifiques regroupent quatre variables : le fait qu'ils soient considérés comme monotones, solitaires, difficilement conciliables avec la vie familiale, et qu'ils offrent de meilleurs salaires. Les stéréotypes sur les aptitudes des femmes pour les sciences regroupent les deux variables « *Les cerveaux des hommes et femmes sont différents* » et « *Les hommes sont plus doués en mathématiques.* » Toutes les variables ont été normalisées de manière à ce que leur moyenne soit nulle et leur écart-type soit égal à 1. Cette normalisation permet d'interpréter le résidu comme l'écart inexpliqué entre une fille et un garçon qui auraient les caractéristiques moyennes de l'échantillon. Pour toutes les caractéristiques considérées, les différences de rendement entre filles et garçons sont très faibles et n'expliquent qu'une part marginale des différences de choix d'orientation. Nous ne présentons donc pas le détail de ces différences de rendements. Les variables qui contribuent de manière statistiquement significative aux écarts d'orientation entre filles et garçons sont indiquées au moyen d'étoiles (en corrigeant les écarts-types de la corrélation intra-lycée par la correction de Huber-White).

Champ : classes témoin de seconde GT et de terminale S ayant participé à l'enquête par questionnaire.

Sources : enquête par questionnaire, bases élèves des académies de Créteil, Paris et Versailles (2015-2016), base Ocean-DNB (sessions 2010 à 2015) et données de la plateforme Admission Post-Bac 2016.

restent cependant essentiellement descriptifs et ne peuvent s'interpréter comme mesurant un effet causal de la confiance sur l'orientation. Par ailleurs, il est important de souligner que les goûts exprimés par les filles et les garçons pour les sciences et les métiers scientifiques sont susceptibles d'avoir été influencés, en amont, par les représentations stéréotypées qui leur sont associées. L'analyse proposée ne permet donc pas de conclure à l'absence d'influence de ces représentations sur la différenciation des choix d'études selon le genre. Par ailleurs, les caractéristiques retenues dans l'analyse ne permettent d'expliquer qu'un tiers des différences d'orientation filles-garçons après la terminale S. L'écart « résiduel », qui mesure l'influence de l'ensemble des déterminants inobservés de l'orientation différenciée des filles et des garçons, demeure important et pourrait, par exemple, renvoyer à des stéréotypes non mesurés par notre enquête.

CONCLUSION

L'exploitation d'une enquête par questionnaire auprès de plus de 8 000 lycéens de seconde générale et technologique et de terminale scientifique permet de mettre en évidence l'étendue des représentations stéréotypées concernant les métiers scientifiques et la place des femmes en leur sein. S'ils ne concernent en général pas la majorité des étudiants, ces stéréotypes n'en demeurent pas moins assez répandus, aussi bien en seconde qu'en terminale, et cela surtout chez les garçons. Un tiers d'entre eux, par exemple, estime que les hommes sont plus doués que les femmes en mathématiques, alors même que les résultats scolaires des filles et des garçons dans cette matière sont très proches au lycée.

Ces stéréotypes sur les sciences et sur la place des femmes au sein des métiers scientifiques ne permettent en revanche pas d'expliquer une part importante des écarts d'orientation entre les sexes. Cela ne signifie pas pour autant que ces stéréotypes sont sans effet : une simple régression linéaire confirme qu'avoir des représentations stéréotypées sur les sciences et la place des femmes en leur sein est négativement relié à la probabilité de poursuivre des études scientifiques. Cependant, cette relation et les écarts de stéréotypes entre filles et garçons demeurent trop faibles pour pouvoir expliquer les différences d'orientation selon le genre.

Le principal enseignement de notre enquête est que les filles et les garçons diffèrent fortement quant à leurs goûts déclarés pour les matières scientifiques, et de façon peut-être plus intéressante, quant à leur confiance en eux vis-à-vis de leurs compétences en mathématiques. Ce sont ces différences qui, dans une analyse descriptive, permettent d'expliquer une part substantielle des écarts filles-garçons en matière d'orientation vers les filières scientifiques.

Annexe 1

**DÉCOMPOSITION DE OAXACA-BLINDER :
ESTIMATION DES ÉQUATIONS 1 À 3**

| | Élèves enquêtés | |
|--|-------------------------|--------------------------|
| | Élèves de seconde GT | Élèves de terminale S |
| Nombre d'élèves | 4 731 | 2 188 |
| A. Estimation <i>probit</i> sur tout l'échantillon (équation 1) | | |
| Sexe (= 1 si fille) | - 0,127** | - 0,541*** |
| Rang percentile au DNB : mathématiques | 0,027*** | 0,017*** |
| Rang percentile au DNB : français | 0,003*** | 0,002* |
| Aime les mathématiques | 0,152*** | 0,126*** |
| Aime les SVT | 0,148*** | - 0,079*** |
| Indicateur 1 de confiance en soi en mathématiques | 0,225** | 0,155 |
| Indicateur 2 de confiance en soi en mathématiques | 1,327*** | 0,947*** |
| Stéréotypes sur les métiers scientifiques | | |
| Les salaires sont plus élevés dans les métiers scientifiques | 0,218*** | 0,196*** |
| les métiers scientifiques sont monotones | - 0,226*** | - 0,449*** |
| Les métiers scientifiques sont difficiles à concilier avec la vie de famille | 0,037 | - 0,118 |
| Les métiers scientifiques sont solitaires | - 0,109* | - 0,322*** |
| Stéréotypes sur les aptitudes des femmes pour les sciences | | |
| Les hommes plus doués en mathématiques | - 0,082 | - 0,244 |
| Les cerveaux des hommes et des femmes sont différents | - 0,075 | 0,016 |
| Les femmes progressent moins vite dans les carrières scientifiques | - 0,011 | 0,075*** |
| B. Estimation <i>probit</i> pour les filles (équation 2) | | |
| Rang percentile au DNB : mathématiques | 0,026*** | 0,017*** |
| Rang percentile au DNB : français | 0,000 | 0,000 |
| Aime les mathématiques | 0,199*** | - 0,091*** |
| Aime les SVT | 0,176*** | 0,100*** |
| Indicateur 1 de confiance en soi en mathématiques | 0,315** | - 0,149 |
| Indicateur 2 de confiance en soi en mathématiques | 1,132*** | 1,189*** |
| Stéréotypes sur les métiers scientifiques | | |
| Les salaires sont plus élevés dans les métiers scientifiques | 0,296*** | 0,175 |
| Les métiers scientifiques sont monotones | - 0,244*** | - 0,560** |
| Les métiers scientifiques sont difficiles à concilier avec la vie de famille | 0,115 | - 0,209 |
| Les métiers scientifiques sont solitaires | - 0,205*** | - 0,205 |
| Stéréotypes sur les aptitudes des femmes pour les sciences | | |
| Les hommes plus doués en mathématiques | - 0,104 | - 0,203 |
| Les cerveaux des hommes et des femmes sont différents | 0,052 | 0,267* |
| Les femmes progressent moins vite dans les carrières scientifiques | - 0,113 | 0,010 |

| | Élèves enquêtés | |
|--|----------------------|-----------------------|
| | Élèves de seconde GT | Élèves de terminale S |
| C. Estimation <i>probit</i> pour les garçons (équation 3) | | |
| Rang percentile au DNB : mathématiques | 0,028*** | 0,018*** |
| Rang percentile au DNB : français | 0,006*** | 0,004** |
| Aime les mathématiques | 0,099*** | - 0,075*** |
| Aime les SVT | 0,13*** | 0,147*** |
| Indicateur de confiance en soi en mathématiques 1 | 0,100 | 0,408* |
| Indicateur de confiance en soi en mathématiques 2 | 1,561*** | 0,785*** |
| Stéréotypes sur les métiers scientifiques | | |
| Les salaires sont plus élevés dans les métiers scientifiques | 0,166** | 0,222** |
| les métiers scientifiques sont monotones | - 0,217*** | - 0,375*** |
| Les métiers scientifiques sont difficiles à concilier avec la vie de famille | - 0,027 | 0,03 |
| Les métiers scientifiques sont solitaires | - 0,051 | - 0,453*** |
| Stéréotypes sur les aptitudes des femmes pour les sciences | | |
| Les hommes plus doués en mathématiques | - 0,065 | - 0,245** |
| Les cerveaux des hommes et des femmes sont différents | - 0,178** | - 0,173 |
| Les femmes progressent moins vite dans les carrières scientifiques | 0,087 | 0,124 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ARCIDIACONO P., 2004, "Ability Sorting and the Returns to College Major", *Journal of Econometrics*, vol. 121, n° 1, p. 343-375.
- BAUDELOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil.
- BLINDER A., 1973, "Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates", *Journal of Human Resources*, vol. 8, n° 4, p. 436-455.
- BREDA T., HILLION M., 2016, "Teaching Accreditation Exams Reveal Grading Biases Favor Women in Male-dominated Disciplines in France", *Science*, vol. 353, n° 6298, p. 474-478.
- BREDA T., LY S.-T., 2015, "Professors in Core Science Fields Are Not Always Biased Against Women: Evidence From France", *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 7, n° 4, p. 53-75.
- BROWN C., CORCORAN M., 1997, "Sex-Based Differences in School Content and the Male-Female Wage Gap", *Journal of Labor Economics*, vol. 15, n° 3, p. 431-465.
- CAILLE J.-P., LEMAIRE S., VROLANT M.-C., 2002, « Filles et garçons face à l'orientation », *Note d'information*, n° 02.12, MEN-DEPP.
- CARR M., JESSUP D., FULLER D., 1999, "Gender Differences in First-Grade Mathematics Strategy Use: Parent and Teacher Contributions", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 30, n° 1, p. 20-46.
- CECI S. J., WILLIAMS W. M., 2011, "Understanding Current Causes of Women's Underrepresentation in Science", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 108, n° 8, p. 3157-3162.
- DEAUX K., LA FRANCE M., 1998, "Gender", in FISKE S., GILBERT D., LINDZEY G. (éd.), *The Handbook of Social Psychology*, vol. II, n° 17, McGraw-Hill.
- DELALANDE J., 2003, « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 1, p. 73-80.
- DURU-BELLAT M., 1990, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- EAGLY A. H., 1995, "The Science and Politics of Comparing Women and Men", *American Psychologist*, vol. 50, n° 3, p. 145-158.
- ELLISON G., SWANSON A., 2010, "The Gender Gap in Secondary School Mathematics at High Achievement Levels: Evidence from the American Mathematics Competitions", *Journal of Economic Perspectives*, vol. 24, n° 2, p. 109-128.
- FISKE E., 2012, *World Atlas of Gender Equality in Education*, Unesco.
- GLICK P., WILK K., PERRAULT M., 1995, "Images of Occupations: Components of Gender and Status in Occupational Stereotypes", *Sex Roles*, vol. 25, n° 5-6, p. 351-378.
- HALPERN D. F., 1986, *Sex Differences In Cognitive Abilities*, Psychology Press, 4^e édition 2011.
- HASTINGS J. S., NEILSON C. A., ZIMMERMAN S. D., 2013, "Are Some Degrees Worth More than Others? Evidence from College Admission Cutoffs in Chile", *NBER working paper*, n° 19241.
- HUILLERY E., GUYON, N., 2017, "Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers", *LIEPP Working Paper*, n° 44.
- HYDE J. S., 2005, "The Gender Similarities Hypothesis", *American Psychologist*, vol. 60, n° 6, p. 581-592.
- KINSLER J., PAVAN R., 2015, "The Specificity of General Human Capital: Evidence from College Major Choice", *Journal of Labor Economics*, vol. 33, n° 4, p. 933-972.
- KIRKEBØEN L. J., LEUVEN E., MØGSTAD M., 2016, "Field of Study, Earnings, and Self-Selection", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 131, n° 3, p. 1057-1111.
- LAVY V., SAND E., 2015, "On the Origins of Gender Human Capital Gaps : Short and Long Term Consequences of Teachers' Stereotypical Biases", *NBER Working Paper Series*.
- MENESR-DEPP, 2017a, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.
- MENESR-DEPP, 2017 b, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.
- MARTINELLI D., PROST C., 2010, « Le domaine d'études est déterminant pour les débuts de carrière », *Insee Première*, n° 1313.

National Science Foundation, 2017, *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering: 2017*, Special Report NSF 17-310, Arlington, VA, National Center for Science and Engineering Statistics.

NIEDERLE M., VESTERLUND L., 2007, "Do Women Shy Away from Competition? Do Men Compete Too Much? ", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, n° 3, p. 1067-1101.

OAXACA R., 1973, "Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets", *International Economic Review*, vol. 14, p. 693-709.

SPELKE E. S., 2005, "Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science: A Critical Review", *American Psychologist*, vol. 60, n° 9, p. 950-958.

TURNER S. E., BOWEN, W. G., 1999, "Choice of Major: The Changing (Unchanging) Gender Gap", *ILR Review*, vol. 52, n° 2, p. 289-313.

OCDE, 2016a, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris.

OCDE, 2016b, *Résultats du PISA 2015 : l'excellence et l'équité dans l'éducation*, vol. 1, Paris.

TIEDEMANN J., 2000, "Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of their Mathematical Ability in Elementary School", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 144-151.

WEINBERGER C. J., 1999, "Mathematical College Majors and the Gender Gap in Wages", *Industrial Relations*, vol. 38, n° 3, p. 407-413.



GENRE ET LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Les enseignements de trois expérimentations soutenues par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

Aude Kerivel

Pôle évaluation et de capitalisation de la mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

Le genre, et tout ce qu'il sous-entend en termes de « *logique globale qui organise la société* » [CLAIR, 2012, p. 9], n'est pas toujours regardé lorsqu'il s'agit de penser les organisations scolaires. Pourtant la prise en compte du climat scolaire invite à observer les expériences des élèves dans les différents espaces au sein desquels ils évoluent.

Cet article se propose de questionner la nécessité de considérer le genre par l'analyse détaillée du climat scolaire, en continuité des travaux de RUBI et JARLEGAN [2013]. Si filles et garçons ne sont pas égaux face à la question du harcèlement à l'école, les actions proposées pour prévenir ou lutter contre le phénomène doivent-elles être les mêmes en direction des uns et des autres ? Face à l'inégalité, le traitement se doit-il d'être inégalitaire, telle est la question qui se pose. Notre argumentaire s'appuiera sur trois expérimentations lancées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) en 2011 : la première teste la mise en place d'actions de prévention du harcèlement en direction des enseignants et des élèves, la seconde consiste en l'organisation de séances d'éducation à l'empathie et la troisième vise à faire intervenir des « médiateurs sociaux » : tiers créateurs de lien et ayant pour mission de gérer les conflits. Les évaluations, malgré leur diversité : évaluation randomisée, *ante poste*, *in itinere*, qui, utilisant des outils de recueil de données quantitatifs et qualitatifs, se sont toutes attachées à recueillir l'expérience et le point de vue des élèves, en se référant aux enquêtes de victimation, afin de mesurer les effets des dispositifs sur les situations de harcèlement et le climat scolaire.

Il apparaît que les modalités visant à agir sur le harcèlement à l'école touchent différemment les enfants selon leur sexe. Ces résultats viennent alors interroger la possibilité d'aboutir *via* une égalité de traitement à une égalité réelle entre filles et garçons dans l'espace scolaire.

Si le harcèlement à l'école est depuis une dizaine d'années un objet de recherche et un enjeu politique [COHEN, McCABE *et alii*, 2009 ; DEBARBIEUX, 2011 ; EVRARD, 2011], il est rarement questionné au prisme du genre, à l'image d'une organisation scolaire, qui depuis les lois pour la mixité conduisant à l'adoption d'un même *curriculum* pour les filles et les garçons, rendrait invisible les rapports sociaux de sexe [DURU-BELLAT, 2004].

En janvier 2011, une lettre ouverte publiée par Gabriel Gonnet et co-signée par une cinquantaine de spécialistes des champs éducatif, psychologique, psychiatrique et de la santé invite les autorités publiques compétentes à faire du harcèlement à l'école une priorité, et à « *mettre en place des dispositifs aptes à briser les enchaînements avant que ces violences ne s'installent, comme inéluctables* »¹. Suite à laquelle le ministère de l'Éducation nationale organise en mars 2011 une rencontre avec plusieurs membres du collectif avant de commanditer à Éric DEBARBIEUX, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'École (OIVE), un rapport sur le harcèlement en milieu scolaire. Remis en avril 2011, puis discuté lors des Assises nationales sur le harcèlement à l'École organisées en mai 2011 par le ministère de l'Éducation nationale, le rapport préconise, entre autres, l'expérimentation de dispositifs de prévention et de lutte contre le phénomène : « *de nombreux outils existent, en France et à l'étranger, ils doivent être recensés et évalués avant d'être diffusés* »².

L'appel à expérimentations visant à lutter contre le harcèlement entre pairs à l'école est ainsi lancé en octobre 2012 par le FEJ au sein du ministère chargé de la Jeunesse³. Les enjeux sont d'une part, de progresser sur le repérage des situations de harcèlement et d'autre part, de proposer des actions permettant de faire diminuer ces situations, mais aussi d'améliorer le climat scolaire⁴. Cette dernière notion rapidement incluse dans les premiers travaux statistiques sur la violence à l'école [DEBARBIEUX, 2015 ; MENESR-DEPP, 2015], s'inspirant des recherches anglo-saxonnes [HALPIN et CROFT, 1963], s'intéresse aux « *relations entre l'ensemble des acteurs, l'apprentissage, la sécurité physique et émotionnelle, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance* » (définition du climat scolaire selon l'OCDE)⁵.

Les résultats de la recherche française et internationale ayant établi un lien entre climat scolaire et victimation, montrant qu'un climat scolaire positif agit de manière favorable sur le harcèlement [DEBARBIEUX, 2015], rendent légitimes des expérimentations axées sur l'amélioration du climat scolaire. Le rapport de l'Observatoire International de la Violence à l'École (OIVE)

1. Collectif contre le harcèlement à l'école, lettre ouverte contre le harcèlement à l'école, adressée au ministère de l'Éducation nationale, au ministère de la Santé, au ministère de la Cohésion sociale, au président de la HALDE, et à la Défenseure des enfants, janvier 2011.

2. Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets*, document 2009.

3. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. À cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires. Depuis janvier 2016, la mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse est rattachée à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

4. Éric DEBARBIEUX définit le climat scolaire ainsi : « *Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école [...], repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école* » [DEBARBIEUX, 2011].

5. Plusieurs définitions de la notion de climat scolaire existent. Nous reprenons ici celle de l'OCDE, citée dans le rapport DEBARBIEUX, ANTON *et alii* [2012, p. 3].

met en avant le fait que les établissements en Réseau d'éducation prioritaire, s'ils n'enregistrent pas un taux de harcèlement plus élevé, se caractérisent, selon les enquêtes, par un climat scolaire dégradé. En conséquence, ces territoires font l'objet d'un ciblage particulier dans l'appel à expérimentation. En revanche, à aucun moment la question du genre n'est posée dans l'appel à expérimentations, il n'est pas non plus fait mention de différence entre filles et garçons, ni même de l'effet de la variable sexe sur les chiffres du harcèlement. Même la notion de harcèlement, reposant pourtant sur la prise en compte de l'école en tant que collectif et des différents groupes sociaux en son sein, n'aborde pas le sujet des « groupes genrés ». Ce constat n'est guère étonnant, puisque comme le soulignent RUBI et JARLÉGAN, [2013, p. 19] « *le plus souvent, les notions, les thématiques de violence et la question du genre sont étudiées de manière indépendante lorsqu'il s'agit de l'école élémentaire* ». Après avoir fait un retour sur l'évolution du sujet harcèlement à l'école et climat scolaire puis explicité les trois expérimentations, nous présenterons les différentes méthodes d'évaluation qui constituent des possibilités d'observer les facettes des situations de harcèlement à l'école et du climat scolaire. Les évaluations nous permettront de revenir sur les différences entre filles et garçons, pour ce qui concerne l'état des lieux sur les situations de harcèlement, en considérant notamment de manière plus détaillée les espaces de la classe, puis nous verrons comment et tenterons de comprendre pourquoi les dispositifs n'affectent pas de la même manière les filles et les garçons.

DE LA LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'AMÉLIORATION DU CLIMAT SCOLAIRE OU L'INTRODUCTION DE LA QUESTION DE GENRE DANS LES RECHERCHES

L'appréhension de la violence à l'école sous l'angle pénal a longtemps mis les garçons sur le devant de la scène, rendant invisibles toutes formes de violence dont auraient pu être auteures les filles. Une violence que certains chercheurs décrivent comme « *empêchée* », « *naturalisée* » ou « *pathologisée* », rendant par conséquent les femmes irresponsables des actes qu'elles pourraient commettre [CARDI et PRUVOST, 2012]. Les premières enquêtes nationales en milieu scolaire sont fortement influencées par cette définition. Ainsi, le logiciel Signalement des actes de violence (Signa), mis en œuvre en 2001, recense « *les actes graves de violence* », soit des actes dont la qualification est pénale, ou qui ont fait l'objet de signalement à la justice ou à la police, s'inspire du registre pénal. Après avoir été critiqué pour la part de subjectivité de cette enquête déclarative et pour le phénomène de surdéclaration dans certains établissements et de « *non-déclaration des actes d'une gravité extrême* », le logiciel est boycotté par les chefs d'établissements. Ceux-ci réagissent notamment après la publication dans la presse d'un classement des établissements les plus violents. En conséquence, Signa est remplacé en 2007 par une enquête statistique sur échantillon sous la responsabilité de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – DEPP (Sivis) dont les données sont anonymisées. Cette enquête « *veut se centrer sur l'essentiel* » [LAÏB, 2008] : les faits graves ayant une qualification pénale ou ayant entraîné des soins physiques ou psychologiques (atteintes aux personnes, atteintes aux biens et atteintes à la sécurité). Comme le précise Hélène FRÉCHOU [2017], l'enquête est centrée sur les actes les plus graves afin de garantir l'homogénéité des données recueillies entre établissements. Par exemple, pour les violences verbales n'impliquant que des élèves, seuls les incidents présentant un caractère de gravité suffisant au regard des circonstances et des conséquences de l'acte (motivation à caractère discriminatoire, situation de harcèlement, etc.) sont enregistrés.

Néanmoins, par l'atteinte grave qu'ils représentent à l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus. S'ajoutent à ces catégories les craintes modernes : « *happyslapping et atteinte à la vie privée, droit à l'image et représentations des personnes* » [CARRA et FRAGGIANELLI, 2011, p. 35]. Pour faciliter le recueil et éviter la sous-déclaration des situations, l'enquête propose 14 catégories, au lieu des 26 proposées dans Signa. En 2016, l'enquête Sivis recensait dans l'ensemble des établissements (collège, lycée d'enseignement général et technologique, et lycée professionnel) 17,3 garçons pour mille garçons et 4,8 filles pour mille filles auteurs des situations de violence et 6 garçons pour mille garçons et 3,8 filles pour mille filles victimes de violence [JUILLARD, 2016]. Les auteurs sont donc majoritairement des garçons, et il semble que les catégorisations de la violence y soient pour quelque chose. C'est ce que l'on présuppose à la lecture des critiques réalisées sur ces modalités d'enquêtes.

Si ces enquêtes ont pour mérite de produire des données nationales sur la question de la violence à l'école, l'un comme l'autre, renseignés par les chefs d'établissement, restent subjectifs et partiels et ne rendent pas compte du climat scolaire, ni des situations de harcèlement qui sont le plus souvent des « *microviolences répétées* ». En effet, les injonctions verbales, les formes d'intimidation, ne sont pas « *spectaculaires* » et font très rarement l'objet d'un recensement [DEBARBIEUX, 2006]. Mais surtout, en invisibilisant certaines situations impliquant davantage les filles, ces outils contribuent à maintenir une représentation genrée de la violence, du garçon auteur et de la fille victime [CARDI et PRUVOT, 2012]. La reproduction de cette représentation s'incarne dans la forte asymétrie des sanctions dispensées aux collèges, repérée par Sylvie AYRAL [2011]. Dans son enquête, elle observe que les garçons représentent 79,9 % des élèves punis et/ou sanctionnés, et que 91,7 % des élèves sanctionnés pour des actes relevant d'« *atteinte aux biens et aux personnes* » [AYRAL, 2011, p. 119].

La considération du climat scolaire vise à prendre en compte l'expérience de l'ensemble du groupe scolaire et donc la violence dans son aspect subjectif, y compris selon le genre de l'individu concerné. Avec une définition de la violence à l'école comme recouvrant « *la totalité du spectre des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* », DEBARBIEUX [2006] se rapproche de la violence « *subjective* », associée au temps et à l'espace, qui se doit d'être considéré du point de vue de la victime, telle que la décrit MICHAUD [1978].

C'est la volonté politique de protéger les élèves victimes de harcèlement à l'école, soit « *exposés de manière répétée et à long terme à des actions négatives* » [OLWEUS et HAMMEN, 1999, p. 20], et le lien entre harcèlement et climat scolaire qui conduit en 2011 à la première enquête nationale de victimation⁶. Cette enquête statistique, menée au sein de 300 collèges publics par la DEPP⁷ interroge les élèves, « *sur les infractions dont elles ont été victimes* », afin de compléter les données de Sivis renseignées par les chefs d'établissement. Selon cette enquête, 12 % des collégiens et 14 % des élèves du primaire se déclarent harcelés, mais surtout, les filles sont tout autant victimes que les garçons. C'est à partir du moment où les élèves ont été interrogés sur leurs expériences qu'ont pu apparaître différentes formes de violence, mais surtout que les filles, jusqu'alors peu visibles, ont pu être repérées comme acteurs des situations de violence.

6. La notion de victimation est employée « *comme un mot générique pour les faits qui rendent victimes* ». Cette notion se différencierait dans sa définition de celle de victimisation qui « *concerne la désignation de population étant nécessairement victime* ». Ici les individus sont enquêtés sur leur expérience et les situations où ils ont pu être victimes de harcèlement.

7. MENJVA-DEPP – Enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011.

Les résultats des trois enquêtes, des évaluations des expérimentations du FEJ confortent la revue de littérature de RUBI et JARLÉGAN [2013]. Filles et garçons sont concernés par le harcèlement à l'école, mais les formes de violence ne sont pas les mêmes : « *les filles exercent des formes de violence indirecte (dissémination de rumeurs, formes de rejet, exclusion) alors que les garçons seraient auteurs de formes de violence beaucoup plus visible ou même de violences qui constituent des délits aux yeux de la loi (coup, port d'arme)* » [RUBI et JARLÉGAN, 2013, p. 20]. Cela explique pourquoi ces violences ne sont pas repérées par les outils statistiques, mais doivent être prises en compte afin d'enrayer le plus rapidement possible les situations de harcèlement.

DES EXPÉRIMENTATIONS VISANT À LUTTER DIFFÉREMMENT CONTRE LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Trois expérimentations ont donc été soutenues par le FEJ entre 2012 et 2015 visant à tester et évaluer des dispositifs afin de lutter contre le harcèlement entre pairs à l'école.

Un premier dispositif de prévention de la violence et du harcèlement, porté par l'association *Plus fort* vise à sensibiliser les enseignants puis les élèves (par une intervention en binôme : enseignants/psychologues intervenants). Une formation est proposée à l'ensemble des professionnels des établissements proposant des outils pour lutter contre la violence. Un binôme psychologue/enseignant intervient dans les classes pour aborder la thématique du harcèlement. Un journal bilan (témoignage des enseignants et élèves) est également diffusé dans les établissements. Des temps de paroles mensuels animés par un psychologue sont proposés aux enseignants. L'expérimentation s'est déroulée dans 36 puis 23 classes de CE1, CE2 et CM2 dans 3 écoles de Marseille (750 élèves et 38 enseignants lors de la première année, et 575 élèves et 23 enseignants lors de la seconde).

Un second dispositif de « médiation sociale en milieu scolaire », porté par l'association France Médiation vise à créer un poste de médiateur afin d'introduire un tiers pour réparer le lien social et permettre la résolution de conflits. Afin de proposer une approche globale de médiation⁸ (médiation par les pairs, médiation école-famille, médiation sociale), le médiateur formé par France Médiation aura plusieurs missions :

- auprès des élèves : sensibiliser aux règles de vie en collectivité et former ceux qui le souhaitent à la médiation pour gérer les situations conflictuelles ;
- auprès des enseignants : former les enseignants à la médiation pour faciliter le lien entre l'établissement et son environnement ;
- auprès des parents : pour sensibiliser et instaurer une médiation école-famille et « *rétablir le dialogue* » si nécessaire.

Déployé auprès de 115 écoles (12 650 écoliers) et 40 collèges (18 400 collégiens) de France métropolitaine et de Martinique, soit au total dans 12 académies et 37 communes, ce dispositif a nécessité la création d'un poste de médiateur social dans 40 sites scolaires composés d'un collège et de deux ou trois écoles adjacentes. Parallèlement, l'équipe d'évaluation a monté un programme « enquête de victimation » afin d'évaluer les différents impacts de ces modalités d'interventions.

8. France Médiation, le réseau porteur de l'expérimentation définit la médiation sociale comme : « *un processus de création ou de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose* ».

Un troisième dispositif d'éducation à l'empathie, porté par la filière Staps de l'université du Mans, vise à la co-construction de séances d'éducation à l'empathie par le corps (utilisation des pratiques sportives et artistiques), partant de l'hypothèse que l'empathie, comme capacité à « reconnaître les émotions d'autrui, à assumer le point de vue d'autrui et à manifester de la sensibilité » [ZANNA, 2015], serait un moyen de lutter contre le harcèlement à l'école. Ainsi des séances d'éducation à l'empathie par le corps (jeux sportifs, jeux dansés, jeux de rôle, théâtre forum) ont été expérimentées. La co-construction de ces séances s'est faite progressivement :

- séances proposées par l'équipe projet (chercheurs sur l'empathie, sportifs, artistes) aux coordonateurs REP ;
- séances proposées par l'équipe projet et les coordonateurs REP aux enseignants ;
- séances co-construites par l'ensemble des adultes proposées aux élèves par des binômes enseignants/membres de l'équipe projet de manière hebdomadaire durant deux ans.

Des interventions de sociologues, psychologues, philosophes et neurologues sur la notion d'empathie et des « goûters des parents » organisés dans des lieux « neutres » choisis par les enfants (gymnase, centre d'animation de quartier...) ont été proposés en parallèle aux équipes éducatives et aux parents. Le dispositif a été expérimenté dans 20 classes de CM1, puis de CM2 de l'agglomération du Mans (REP)⁹.

Ces trois expérimentations ont tenté, chacune à leur manière, d'utiliser la stratégie indirecte de l'action sur le climat scolaire pour agir sur le harcèlement à l'école. La prévention des violences, la stratégie d'équipe, la coopération, la coéducation ou la qualité de vie à l'école, sont autant de leviers repérés par DEBARBIEUX, ANTON *et alii* [2012] et mobilisés dans les expérimentations.

Alors que l'expérimentation « prévention de la violence et du harcèlement » cible de manière directe les enseignants par le processus de formation (une trentaine d'enseignants concernés), l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », en introduisant le médiateur social présent plusieurs journées dans les établissements, cible les élèves (12 400 élèves d'école élémentaire et 18 400 collégiens). Enfin, l'expérimentation « éducation à l'empathie » vise les enseignants et les élèves de 22 écoles élémentaires (soit 42 enseignants et 480 élèves). Trois expériences et des hypothèses différentes sont explorées par les évaluations.

DES MÉTHODES D'ÉVALUATION OU LE TOUR DE LA QUESTION

Pour évaluer l'effet de ces expérimentations sur les élèves, les trois équipes de chercheurs ont utilisé des méthodes différentes¹⁰ :

- le bureau d'études Acprodet, évaluateur de l'expérimentation « prévention de la violence et du harcèlement » a réalisé une enquête par questionnaire *ex post* « après la mise en œuvre de l'action » [ROUAUD et SULZER, 2011], auprès de 200 élèves de CE2 et CM1, dont les enseignants ont bénéficié du dispositif. Des temps d'observation ont également été réalisés ;

⁹. La description de ces expérimentations est faite dans la note BELLARBRE, KERIVEL, KHIEU [2017, p. 17-19].

¹⁰. Afin de mettre en lumière l'objet traité par cet article à savoir, l'impact différent des expérimentations sur les filles et les garçons, cet article s'appuiera principalement sur les résultats des questionnaires en direction des élèves mis en œuvre par les trois équipes de recherche. Notons que des observations dans les classes et notamment des séances liées aux projets, des entretiens avec les enfants, les enseignants et même parfois les parents menées en phase d'exploration ou de manière concomitante ont aussi fourni un certain nombre de renseignements.

– le LIEPP Sciences Po, évaluateurs de l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire » a mis en place une évaluation randomisée, la désignation des groupes d'élèves bénéficiaires du dispositif et de la population témoin (élèves non bénéficiaires) a été effectuée par tirage au sort « *en deux étapes au sein de chaque territoire : d'abord l'un des deux sites scolaires a été choisi pour bénéficier du dispositif "médiation sociale en milieu scolaire", puis l'autre pour constituer un groupe témoin* ». Le tirage au sort permet de s'assurer de la comparabilité des deux groupes. De fait, les différences observées à la fin de l'enquête ne peuvent être causées que par le dispositif mis en place. L'hypothèse tient au fait que l'on considère qu'en l'absence du dispositif les deux groupes comparables en tout point auraient évolué de la même manière. 12 650 élèves de primaire et 18 400 collégiens de tous les niveaux ont été interrogés [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015].

– enfin le LERFAS (Laboratoire d'étude, recherche et formation en action sociale), évaluateur de l'expérimentation « éducation à l'empathie » a réalisé une enquête *ante et poste* en administrant un questionnaire aux élèves de CM1 puis de CM2, avant puis après que ceux-ci aient bénéficié du dispositif d'éducation à l'empathie. Notons qu'un questionnaire « ludique » à partir de bande dessinée a été élaboré suite aux entretiens exploratoires menés avec les élèves pour résoudre les problèmes méthodologiques repérés alors, à savoir la non-utilisation de la notion de harcèlement au profit d'autres mots pour le décrire, les difficultés liées à la maîtrise de l'écriture et enfin le biais lié à la présence de l'adulte. Le recodage de l'ensemble des questionnaires a été effectué *a posteriori*, afin de produire des données statistiques et de noter l'évolution entre les passations avant et après dispositif¹¹. Des entretiens ont également été réalisés avec les 32 enseignants, et des questionnaires ont été transmis aux parents d'élèves (144 répondants) parallèlement à des temps d'observations du dispositif [KERIVEL, 2015a].

Notons que les trois questionnaires en direction des élèves s'inspirent des enquêtes de victimation, développées par Éric DEBARBIEUX [2006], en s'attachant à recueillir le point de vue subjectif des élèves sur les situations de harcèlement qu'ils ont vécues, mais aussi celles dont ils ont été auteurs ou témoins.

Les recueils de données concomitantes des dispositifs confortent les statistiques existantes sur les différences genrées du harcèlement à l'école, les garçons étant plus concernés par les situations de harcèlement physique et les filles par le harcèlement moral [MENESR-DEPP, 2015]. Les questionnements évaluatifs, la particularité des terrains permettent de qualifier l'effet genre. De plus, les constats similaires, résultats de méthodes différentes (évaluation randomisée ou évaluation *ante poste*), et les terrains (territoire, niveau scolaire, type d'établissement), atteste de la validité de celles-ci. Mais ce sont surtout les évaluations de deux dispositifs qui attirent notre attention ici, puisqu'ils ont sans l'avoir pensé en amont, des effets distincts sur les bénéficiaires selon leur sexe.

HARCÈLEMENT ET VIOLENCE À L'ÉCOLE, LES FILLES ET LES GARÇONS ET L'EFFET DE GENRE

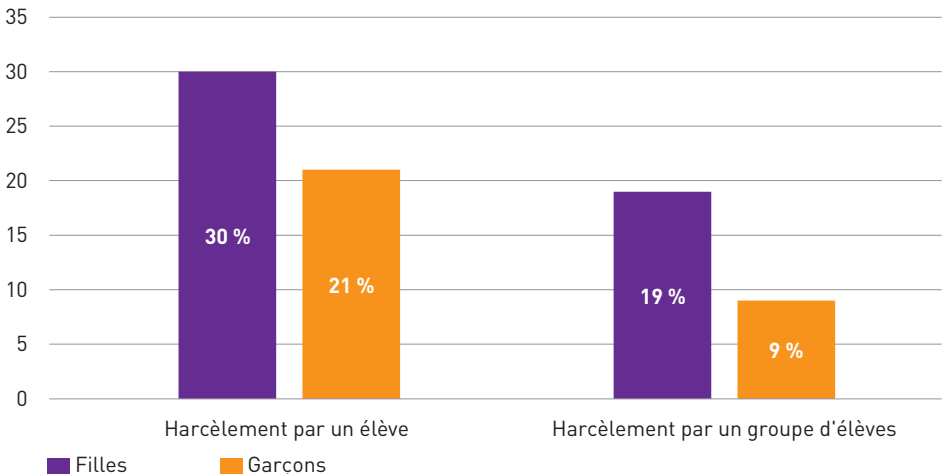
Les trois évaluations font le constat des différences, déjà repérées dans d'autres recherches [RUBI et JARLÉGAN, 2013] dans la manière dont les situations de harcèlement se manifestent

¹¹ Il n'est pas à exclure le fait que les différences puissent ne pas seulement être liées au dispositif, mais aussi au fait que les élèves, passant du CM1 au CM2 ont changé de position dans l'organisation scolaire.

pour les filles et les garçons et montrent que le détail des situations apporte des éléments de connaissances permettant de s'éloigner des stéréotypes genrés. Dans l'enquête « prévention de la violence et du harcèlement », il est demandé aux élèves s'ils ont déjà été embêtés tous les jours par un même élève ou par un groupe d'élèves (le terme harcèlement n'est pas utilisé dans le questionnaire) [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 43]. Parmi les élèves de CE2 et de CM2 enquêtés, 30 % des filles et 21 % des garçons ont déjà été victimes de harcèlement par un élève et 19 % des filles et 9 % des garçons ont été victimes de harcèlement par un groupe d'élèves. Ainsi, lorsqu'il est le fait d'un groupe ou d'un individu isolé, les filles déclarent plus souvent des situations de harcèlement que les garçons ↘ **Figure 1**. Sont-elles effectivement plus souvent victimes de harcèlement, du fait d'une supposée faiblesse, face à la force physique des garçons [AYRAL, 2011, p. 146-156] ou les garçons, contraints de se référer au même schéma doivent-ils subir sans se plaindre les situations de harcèlement ? Telle est la question qui peut être posée.

L'enquête menée dans le cadre de l'évaluation « médiation sociale en milieu scolaire » pose la question du harcèlement physique et verbal, se rapprochant le plus des catégories utilisées dans les enquêtes auprès des collégiens¹². Les garçons sont globalement plus souvent victimes de harcèlement, contrairement à l'enquête précédente. Est-ce le terme utilisé ? C'est une question que l'on peut se poser. Mais l'enquête montre surtout la nécessité d'associer la variable sexe et celle de classe (niveau scolaire), confortant ainsi l'importance de considérer la position des uns et des autres dans l'organisation scolaire. L'enquête montre ainsi que les élèves de CE1 sont plus fréquemment victimes de harcèlement que « les grands » de l'école

↘ **Figure 1** Expérience de harcèlement en tant que victime par un élève ou un groupe d'élèves selon le genre (CE2 et CM2). Enquête « prévention de la violence et du harcèlement » (en %)



Chi² = 3,96.

Lecture : 30 % des filles et 21 % des garçons du groupe CE2-CM2 ont déjà été harcelés par un élève.

Champ : 200 élèves de CE2 et CM2.

Source : rapport d'évaluation « prévention de la violence et du harcèlement » [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 24].

12. MEN-MESR-DEPP, Enquête nationale de victimation en milieu scolaire, 2011.

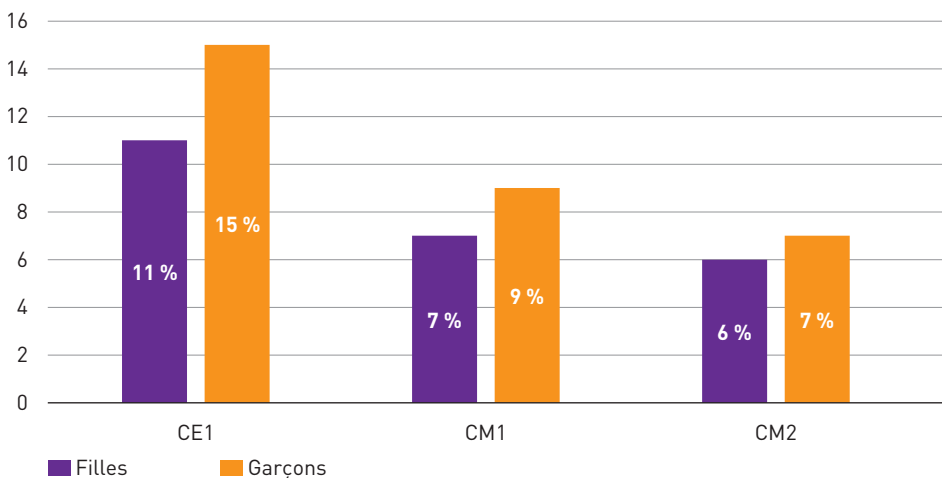
élémentaire : à savoir les élèves de CM1 et de CM2. Si les garçons en CE1 sont un peu plus souvent victimes de harcèlement que les filles : 15 % contre 11 %, l'écart entre filles et garçons se resserre dans les classes plus élevées puisque 7 % des élèves victimes de harcèlement sont des garçons et 6 % sont des filles ↘ **Figure 2**.

Ainsi, ce sont des sous-groupes, qui se caractérisent par leur âge et leur genre et les rapports entre ces identités qui sont repérables dans ces données. Les plus petits sont plus souvent victimes des plus grands dans l'espace de la cour de récréation lorsque les différents niveaux scolaires sont mis en présence. Ce constat est d'ailleurs conforté par les propos des CM1 et CM2 de l'enquête menée dans le cadre de l'expérimentation « éducation à l'empathie » pour qui dans la plupart des situations de harcèlement vécues, ils ont été victimes « des grands ».

Si le niveau de harcèlement est deux fois plus élevé chez les garçons en CE1 que ceux en CM2 est intéressant à repérer et pose la question des harceleurs. Les CE1 harcelés deviennent-ils des CM2 harceleurs qui ne sont donc plus harcelés ? Ce qui est sûr c'est que le statut de « petit » chez les garçons présente un risque de harcèlement plus important que chez les filles.

Les petits sont aussi plus souvent victimes de harcèlement physique : 13 % des CE1 déclarent avoir été victimes d'un harcèlement physique qui prend la forme de coup volontaire, de bousculade, de bagarre, de jets d'objets répétés, etc. Cette forme de violence devient moins fréquente chez les CM1-CM2 (5 %). Alors qu'en CE1 l'écart entre le harcèlement subi par les garçons et les filles est visible : 15 % des garçons sont concernés contre 11 % des filles, il s'atténue en CM1-CM2. En effet, en CM2, 7 % des garçons et 6 % des filles déclarent avoir été harcelés. De plus, la différence entre le type de violence subi par les garçons et les filles s'amenuise, du fait de la part moins importante de harcèlement physique subie par les garçons, lorsqu'ils entrent en CM1 et CM2 [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 27] ↘ **Figure 3**.

↘ **Figure 2 Taux de harcèlement à l'école : décomposition par genre et par niveau.**
Enquête « médiation sociale en milieu scolaire » (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : parmi les enfants harcelés à l'école, 11 % sont des filles en classe de CE1.

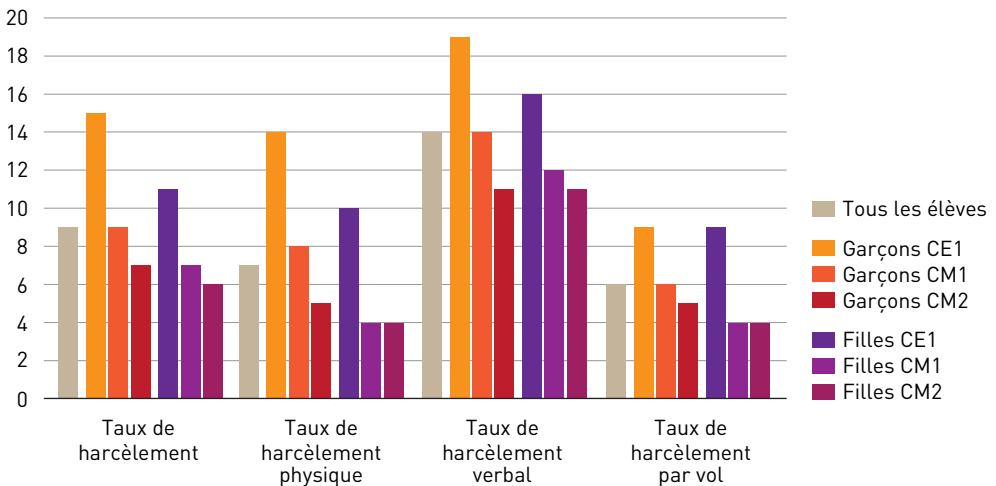
Champs : 306 établissements dans 12 académies en France.

Source : rapport d'évaluation-synthèse « médiation sociale en milieu scolaire » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 7].

L'enquête « éducation à l'empathie » montre qu'appréhender de manière précise les différentes formes de violence à partir des expériences et des mots des élèves apporte des informations supplémentaires. Ici, la question du harcèlement n'a pas été posée en tant que telle, ce sont des dessins représentant des situations d'exclusion, de bagarres, et de harcèlements (illustrés par une situation d'insultes ou de moqueries répétées¹³) qui ont été présentés aux élèves. La question qui leur a été posée étant la suivante¹⁴ : « *Et toi est-ce que cela t'est déjà arrivé ?* ». Le choix des catégories a été élaboré à la suite d'une vingtaine d'entretiens avec des groupes d'élèves. Ainsi le repérage des situations d'exclusion, de bagarre et de harcèlement donne d'autres éléments d'informations sur la place des filles et des garçons dans les situations de violence et de harcèlement.

En considérant les situations de bagarre, celles d'exclusion et celles de moqueries ou d'insultes répétées, il apparaît que les filles sont presque autant concernées par toutes ces situations de violence que les garçons (50,3 % des filles et 49,7 % des garçons) ↘ **Figure 4.** « *La violence n'a pas la même forme. Pour les filles, ce sont les situations d'exclusion qui sont les plus fréquemment rencontrées, alors que pour les garçons ce sont les bagarres. En ce qui concerne le harcèlement, filles et garçons sont concernés par ces situations qui, le plus souvent, prennent la forme de moqueries, principalement sur des critères physiques (gros-se, moche, ...) ou de compétences (nul-le, bête...), puis viennent les violences physiques, verbales et les insultes.* » [KERIVEL, 2015a, p. 77]

↘ **Figure 3 Moyennes des variables de type « violence subie par les élèves » dans les écoles témoins du dispositif MSMS (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : la moyenne des taux de harcèlement pour les filles est de 11 % en CE1, 7 % en CM1 et 6 % en CM2.

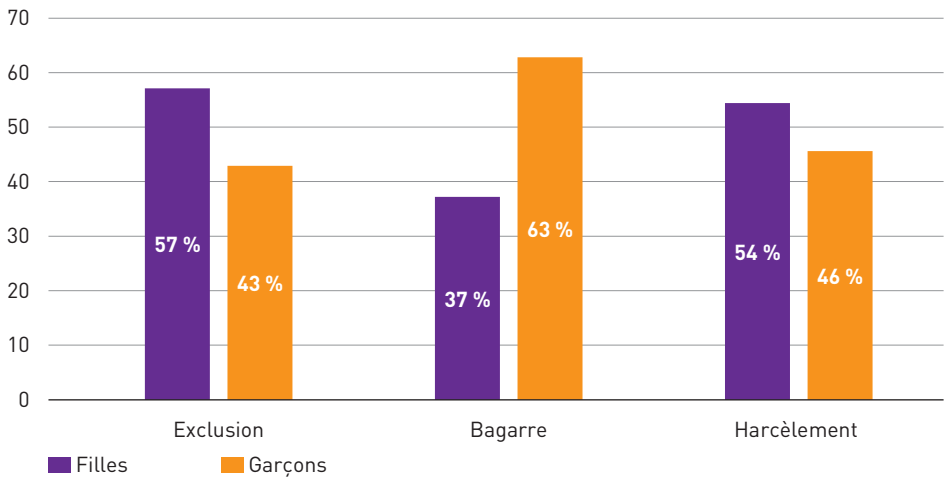
Champ : 306 établissements dans 12 académies en France.

Source : rapport d'évaluation « médiation sociale en milieu scolaire » [ALGAN, GUYON, HULLERY, 2015, p. 28].

13. Lors des entretiens exploratoires (une trentaine d'entretiens collectifs dans les classes concernées), il a été observé que pour beaucoup d'élèves, la notion de harcèlement était uniquement associée au racket. Ce constat a entraîné la construction d'un questionnaire rendant visibles d'autres formes de harcèlement.

14. Une description précise de la méthode et du cadre théorique utilisé dans ce travail est détaillée par KERIVEL [2015a].

📉 **Figure 4** Différentes situations de violence vécues, par des filles et des garçons.
Enquête « éducation à l'empathie » (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : en 2013, parmi les élèves concernés par les situations d'exclusion, 57 % sont des filles et 43 % sont des garçons.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b, p. 8].

Le prisme du genre et la nécessité de détailler ce que recouvre le harcèlement, et les types de violences permettent, d'une part, de rendre compte de l'écart entre les catégories des adultes, transmises aux enfants, et d'autre part, d'observer le vécu de ceux-ci dans l'organisation scolaire. Ainsi, lorsque sont appréhendées seulement certaines formes de violence, il est le plus souvent question de « violence physique ». Cette représentation de la violence est selon les entretiens menés avec les enseignants dans le cadre de l'enquête « éducation à l'empathie », très présente dans le discours des enseignants. Lorsqu'ils évoquent les questions de violence à l'école, ils sont unanimes : les auteurs sont le plus souvent les garçons qui « *se battent pour rien* »¹⁵ [KERIVEL, 2017, p. 133]. Ces résultats corroborent ceux de CARRA [2008, p. 326], lorsqu'elle demande aux élèves : « *La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi dans ton école, que s'est-il passé ?* » et « *La dernière fois que tu as été violent avec quelqu'un dans ton école, que s'est-il passé ?* », et qu'elle observe que la violence physique prédomine et place les garçons largement en tête des élèves considérés par ces situations.

De plus, le recueil de l'expérience des enfants rend compte de leur réalité, qui entre parfois difficilement dans les catégories. Comme nous l'avons vu, les élèves n'utilisent pas nécessairement les mêmes vocables que les professionnels : « *Les entretiens in situ ont montré que la notion de harcèlement n'avait pas réellement de sens pour les enfants. Ils sont "en colère" parce qu'"on les embête"* ; parfois, *"ils ont peur"*. Certains racontent que lorsqu'ils *"étaient petits"*, *"des grands les tapaient" ou "les rackettaient tous les jours"*. Ils semblent affectés lorsqu'on *"les traite" ou qu'"on parle sur eux"* » [KERIVEL, 2015a, p. 108]. En effet, comme l'observent RUBI et JARLÉGAN [2015], l'étude du harcèlement à l'école ne peut faire l'impasse sur ce qui est perçu, et sur les émotions et événements qui en découlent. L'enquête « éducation à l'empathie » note ainsi des différences

15. Constat effectué à partir d'entretiens menés auprès d'une quarantaine d'enseignants de CM1 et de CM2 rencontrés dans le cadre de l'évaluation du dispositif « éducation à l'empathie ».

entre filles et garçons dans les façons de décrire les situations de violence, les garçons vont davantage utiliser des registres ou des mots qui s'apparentent au registre de la colère ou de l'ennui, tandis que les filles, elles, vont davantage mobiliser le registre de la tristesse. Une fille de CM1 présente la situation d'exclusion ainsi : « *Elle est triste parce que les autres jouent pas avec elle* », puis raconte la situation de harcèlement qu'elle a vécue : « *Oui il se moque de moi parce que moi, mon oreille gauche est coupée, et moi je pleure.* » Un garçon de CM1 présente la situation d'exclusion ainsi : « *Il s'ennuie, ne joue avec personne, il n'a pas d'ami* » et explique ne pas être victime de harcèlement ainsi : « *Non, je ne suis pas un pleurnichard, je n'ai plus trois ans* » [KERIVEL, 2015a, p. 78]. La thématique de l'exclusion s'avère extrêmement importante, en tant qu'expérience douloureuse pour les enfants et de contexte à risque quant au harcèlement. Les amis pouvant protéger des situations de harcèlement. Dans ce cadre, le groupe genré et les activités qui lui sont liées a son importance, puisque le groupe des garçons, très souvent réunis durant la récréation par l'activité football est plus protecteur que le groupe des filles.

UNE APPROCHE PAR ESPACE QUI REND VISIBLE L'EXPÉRIENCE DIFFÉRENCIÉE DES FILLES ET DES GARÇONS

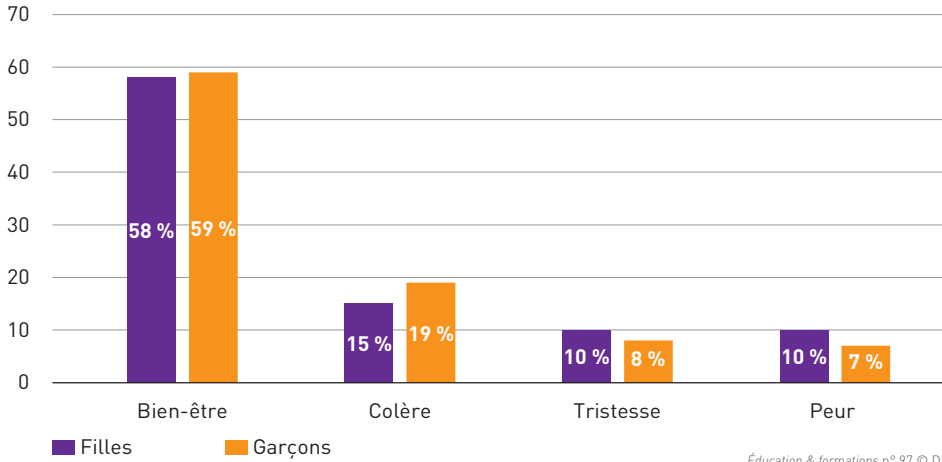
Dans la continuité des travaux de CARRA, qui interroge la géographie scolaire en repérant les lieux à éviter [CARRA, 2008, p. 324], les trois équipes ont élargi la question du harcèlement à celle du climat scolaire comme un passage indispensable pour mesurer des effets des dispositifs, mais aussi comme la possibilité d'appréhender de manière plus précise la « géographie scolaire » des filles et des garçons.

En effet, si l'on regarde de manière générale le sentiment des élèves vis-à-vis de l'école, qui peut s'exprimer par le fait de se sentir bien à l'école, les résultats sont assez proches pour les filles et les garçons. L'enquête « prévention de la violence et du harcèlement » montre que 25 % des filles et 28 % des garçons se sentent bien à l'école [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 20]. De même, l'enquête « éducation à l'empathie » montre des émotions des filles et des garçons à l'école assez similaires : si l'on regarde ensemble les items utilisés par les filles et les garçons, par le biais des émoticônes à positionner dans les différents lieux de l'école (la cantine, le terrain de sport, la salle de classe, la cour de récréation, la grille de l'école, le couloir, les toilettes, le chemin de l'école), le bien-être apparaît dans 58 % des cas pour les filles et dans 59 % des cas pour les garçons, puis dans une moindre mesure, la colère, la tristesse et la peur sont les émotions respectivement citées à 15 %, 10 % et 10 % par les filles et 19 %, 8 % et 7 % par les garçons ↘ **Figure 5.**

Mais dès lors que l'on s'attache à regarder dans le détail les émotions dans les lieux de l'école, il apparaît des différences qui témoignent de l'effet genre et des potentiels rapports de domination d'un groupe sexué sur un autre selon l'espace où il se trouve ↘ **Figure 6.** À la cohabitation entre groupes sexués s'ajoute parfois celle avec des groupes d'âge différents et la présence de l'enseignant et des autres professionnels qui jouent également sur les ressentis des élèves.

Et si l'on étudie plus précisément les résultats, on s'aperçoit que certains lieux déterminent les émotions des filles et des garçons. Pour les filles, la cour de récréation, la classe et la cantine sont les endroits où elles se sentent le mieux (cour de récréation : 77 % ; classe : 67 % ;

Figure 5 Émotions les plus fréquemment nommées par les filles et les garçons avant le dispositif d'enquête « éducation à l'empathie » (en %)



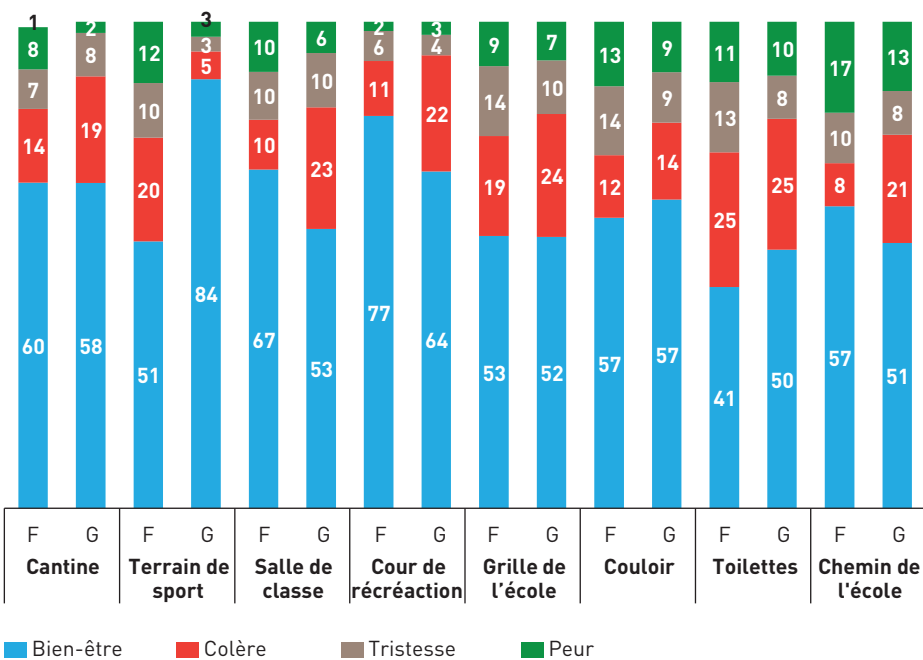
Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : les émoticônes utilisés à 58 % par les filles et à 59 % pour les garçons expriment le bien-être.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

Figure 6 Émotions exprimées selon les lieux de l'école avant le dispositif d'enquête « éducation à l'empathie » (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

F : filles ; **G :** garçons

Note : le pourcentage à été calculé avec les non-réponses, mais celles-ci n'apparaissent pas dans le graphique.

Lecture : 84 % des garçons et 51 % des filles se sentent bien sur le terrain de sport.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

cantine : 59 %). Pour les garçons, ce sont le terrain de sport, la cour de récréation et la cantine (terrain de sport : 84 % ; cour de récréation : 64 % et la cantine : 58 %). Ainsi, cour de récréation et cantine arrivent dans le « top trois » des lieux où les enfants se sentent le mieux. En revanche, filles et garçons n'ont pas le même sentiment sur le terrain de sport et dans la salle de classe. Si le terrain de sport est le lieu des garçons, et, à l'inverse, l'un des trois lieux où les filles se sentent le moins bien (20 % d'entre elles sont en colère), la salle de classe semble être, quant à elle, davantage l'espace des filles. En effet, 67 % d'entre elles évoquent un sentiment de bien-être tandis que c'est le cas de seulement 53 % des garçons. 23 % des garçons sont en colère, alors que ce n'est le cas que de 10 % des filles. L'enquête « prévention de la violence et du harcèlement » conforte ces résultats, puisque les filles ont deux fois plus de craintes quant au terrain de sport par exemple [FAUGUET, FLORO, FLORO, 2014, p. 22]. Des filles socialisées au « métier d'élève » [BAUDELLOT, ESTABLET, 1992 ; DURU-BELLA, 2004] qui depuis plusieurs générations continuent de réussir mieux que les garçons à l'école et des garçons, qui par les lignes du terrain de football, loisir non neutre, apprennent à s'approprier l'espace public [RAIBAUD, 2007] : des constats qui rejoignent les travaux des sociologues et des géographes menés depuis plus de vingt ans. L'asymétrie genrée est intégrée par les premiers concernés. Les filles savent qu'elles doivent contourner le terrain de foot pour ne pas être bousculées [RAIBAUD, 2007]. Les garçons estiment que les enseignants préfèrent les filles, qui ne sont jamais punies [AYRAL, 2011, p. 139].

DES EXPÉRIMENTATIONS QUI ONT DES EFFETS DIFFÉRENTS SELON LE GENRE

Comme nous l'avons précisé, l'appel à expérimentation ne faisait pas mention dans le diagnostic préalable des différences entre filles et garçons. Les expérimentations n'ont donc pas été axées en conséquence, celles-ci respectaient une forme d'égalité de traitement, en proposant la même action aux filles et aux garçons des classes concernées. Cependant, si les évaluations *in itinere* n'ont pas fait mention d'une différence repérée par les équipes enseignantes ou les porteurs de projet quant à un effet différent de l'action expérimentée en direction des filles et des garçons, la comparaison des enquêtes de victimation rend visible certains écarts.

Expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », des bénéfiques différents selon le genre

L'évaluation du dispositif de « médiation sociale en milieu scolaire » fait état d'un effet différent sur le harcèlement ressenti par les élèves à l'école selon leur sexe et leur âge.

En effet, l'évaluation « *montre tout d'abord que le programme a peu d'effets statistiquement significatifs sur le harcèlement ressenti par les garçons. Lorsque les effets sont significatifs, cela va le plus souvent dans le sens d'une hausse du sentiment de harcèlement avec en particulier une hausse significative du taux de harcèlement pour certains actes de harcèlement (probabilité d'être frappé) en CE1* » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 29].

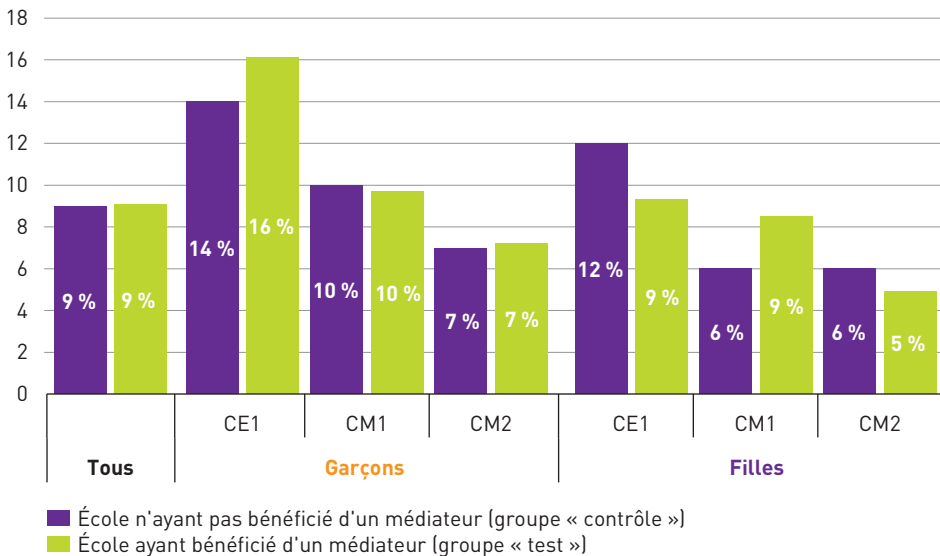
Cette évolution semble davantage liée à la libération de la parole des garçons sur le sujet tabou du harcèlement plus qu'une augmentation du taux de harcèlement chez les garçons dès lors qu'un médiateur est disponible pour évoquer ces problèmes au sein des établissements (en faisant l'hypothèse que le tabou soit plus important chez les garçons qui se doivent, pour grandir, prouver de leur force, que chez les filles perçues comme vulnérables). Si être victime,

c'est être dominé, ce n'est pas le rôle du garçon [WELZER-LANG, 2002, p. 14], qui va soit attaquer pour ne pas être attaqué, soit nier le fait d'être harcelé.

Ainsi, l'équipe observe également que le programme a des effets très significatifs, mais contrastés sur les filles : en CE1, le dispositif diminue significativement le niveau de harcèlement ressenti dans le groupe de médiateurs. La moyenne des actes de harcèlement diminue de 2,7 points et la probabilité de se sentir harcelé verbalement diminue de 4,2 points (significatif au seuil de 10 %). Cet effet est dû essentiellement à une baisse des actes suivants : être « *moquée* » (baisse de 7,7 points, significatif à 5 %), être « *mise à l'écart* » (baisse de 5,5 points significatifs à 10 %), « *se faire soigner à cause de problèmes de violence* » [- 3,8 points, significatif à 10 %], et enfin « *se faire voler du matériel scolaire* » [- 8,7 points, significatif à 5 %]. Ces données font écho au résultat de l'enquête auprès de la population témoin de filles en CE1 plus harcelée que la moyenne. En CM1, en revanche, le dispositif augmente significativement le harcèlement ressenti. La probabilité moyenne de se sentir victime de harcèlement augmente de 2,5 points (significatif au seuil de 5 %) [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 27]. Si les garçons de CM1 semblent bénéficier en quelque sorte de l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », celle-ci « *n'a pas d'effet statistiquement significatif sur le harcèlement ressenti par les filles de CM2, ni dans un sens ni dans l'autre* » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, synthèse, p. 18]. Quelle peut-être la position des « *grands et des grandes de l'école élémentaire* » quant au fait de solliciter un intervenant extérieur lorsque l'injonction est plutôt faite de se « *débrouiller tout seul* » pour régler les situations de violence, de par sa position de « *grand* » de l'école élémentaire [KERIVEL, 2015a, p. 96] ?

Ce constat conforte la nécessité de considérer l'école comme une organisation, un système, où chacun a une position dans l'esprit des travaux de CARRA [2008, p. 328] présentant la cour de récréation comme « *un espace social structuré par des rapports de pouvoir* ». Ainsi, en

📉 **Figure 7 Effets du programme médiation sociale en milieu scolaire sur le harcèlement ressenti par les élèves à l'école, enquête « médiation sociale en milieu scolaire » (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : 30 % des filles et 21 % des garçons du groupe CE2-CM2 ont déjà été harcelés par un élève.

Champ : 306 établissements dans 12 académies en France.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 28].

s'appuyant sur la partie précédente détaillant les émotions des filles et des garçons dans les différents espaces de l'école, il est possible de faire l'hypothèse que les rapports de pouvoir ne se limitent pas à la cour de récréation, mais sont présents et différents dans l'ensemble des espaces de l'école. Le pouvoir de l'enseignant n'est pas le même à l'intérieur de la classe et à la grille de l'école, et celui des filles aux toilettes, où elles risquent à chaque moment d'être dérangées et dans la salle de classe où elles sont considérées comme des bonnes élèves ayant pour mission de pacifier le groupe [DURU-BELLAT, 2004]. Dans ce système, l'introduction d'un nouveau membre, à savoir le médiateur qui a pour mission de créer du lien et de faire tiers lors des potentiels conflits, va entraîner des changements chez l'ensemble des membres du système, ces changements étant de natures différentes. Les garçons dévoilent plus souvent des situations et les filles voient plus fréquemment les situations se résoudre. Mais ces changements semblent aussi plus fréquents chez les petits qui ont plus de chance de donner une légitimité à l'adulte quant à sa capacité à résoudre un problème de harcèlement que les plus grands. Chez les grands, et notamment chez les garçons, un tel positionnement pourrait en effet être perçu comme une faiblesse et remettre en cause une identité masculine en construction encore imprégnée de « virilité » [FALCONNET et LE FAUCHEUR, 1975].

Si les garçons de CM1 semblent bénéficier en quelque sorte de l'expérimentation « médiation sociale en milieu scolaire », celle-ci « n'a pas d'effet statistiquement significatif sur le harcèlement ressenti par les filles de CM2, ni dans un sens ni dans l'autre » [ALGAN, GUYON, HUILLERY, 2015, p. 18]. Ainsi l'introduction d'une action de médiateurs en milieu scolaire semble bénéficier dans un premier temps aux élèves les plus touchés par la violence, ou à ceux qui ont la capacité, dans la position où ils sont – pas les grands de l'école ou les garçons de la classe – de formuler une situation de harcèlement dont ils seraient victimes. En effet, le dispositif en lui-même implique un premier pas de l'élève qui, en sollicitant, le médiateur reconnaît « être victime » de harcèlement.

« Éducation à l'empathie » : un dispositif qui resserre l'écart entre les filles et les garçons

L'évaluation du dispositif « éducation à l'empathie » s'est attachée à regarder si un apprentissage de l'empathie avait un effet sur les émotions ressenties et exprimées par les élèves dans les différents endroits de l'institution scolaire. Ce questionnement provient d'une part de l'hypothèse selon laquelle l'éducation à l'empathie permettrait de repérer et de nommer ses émotions et les émotions d'autrui, et d'autre part inviterait chacun à se mettre à la place de l'autre et à se conduire avec empathie avec l'ensemble des autres élèves.

Au regard de l'évaluation, si les endroits de l'école et les situations scolaires n'inspirent pas les mêmes émotions aux filles et aux garçons, si leurs expériences des situations de violence ne sont pas tout à fait les mêmes, il apparaît que les écarts entre les filles et les garçons ont tendance à se resserrer lorsque l'on compare les réponses des élèves en 2013 et en 2014, comme si l'expérimentation visant à socialiser les élèves à l'empathie ne les affectait pas de la même manière selon leur genre.

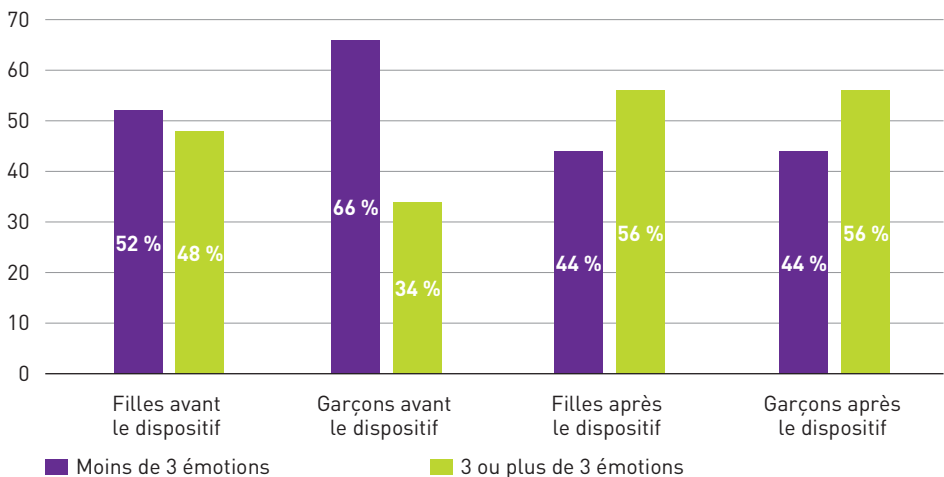
Si nous considérons que l'un des registres de l'empathie consiste à savoir nommer ses émotions et « partager les émotions d'autrui sans confusion entre soi et autrui » [DECETY, 2011] le nombre d'émotions nommées par les filles et les garçons pour parler des situations proposées ou des situations vécues est intéressant à observer. Il apparaît qu'entre 2013 et 2014, les élèves utilisent plus souvent le registre de l'émotion pour présenter et exprimer les situations de violence. En 2013, 48 % des filles et 34 % des garçons expriment trois ou plus

de trois émotions dans les questionnaires. En 2014, après la mise en place du dispositif, ce pourcentage passe à 56 % des filles et 56 % des garçons ↘ **Figure 8**.

Ainsi filles et garçons se rapprochent dans leur capacité à exprimer des émotions, sans doute liée à l'apprentissage de cette question en classe, pendant le temps scolaire. L'écart entre filles et garçons se resserre aussi en ce qui concerne d'autres indicateurs lorsqu'on compare filles et garçons quant à leur réaction dans les cas de bagarre. Les garçons semblent avoir intériorisé certaines normes scolaires. En 2013, 41 % des filles et 34 % des garçons font appel à un enseignant dans un cas de bagarre, en 2014 ce pourcentage passe à 36 % des filles et 35 % des garçons ↘ **Figure 9** p. 48. Ainsi, le fait de devoir se « *débrouiller tout seul* » pour régler les situations de violence, de par sa position de « *grand* » de l'école élémentaire comme cela a souvent été énoncé par les garçons dans les entretiens semble évoluer [KERIVEL, 2015a, p. 96].

Si les recours à un enseignant ne changent pas pour les filles, cela peut s'expliquer aussi par le fait qu'elles sont moins souvent confrontées à des situations de bagarre que les garçons, ou plus souvent en tant que témoin qu'auteurs de ces situations. Comme nous l'avons vu précédemment, l'appel à l'adulte renvoie à une position de « *petit* », conforté parfois par les enseignants eux-mêmes qui enjoignent les élèves à « *se débrouiller tout seul parce qu'ils sont autonomes* ». Or, ce positionnement des enseignants impliqués eux-aussi dans les séances d'éducation à l'empathie a aussi toutes les chances de changer leur positionnement quant à leur perception des émotions de leurs élèves. La considération de l'exclusion comme une violence à part entière ou l'épreuve du passage au tableau sont des exemples d'évolution de positionnement des enseignants durant l'expérimentation [KERIVEL, 2015a, p. 96].

↘ **Figure 8** Nombre d'émotions exprimées par les filles et les garçons avant et après le dispositif « éducation à l'empathie » (en %)



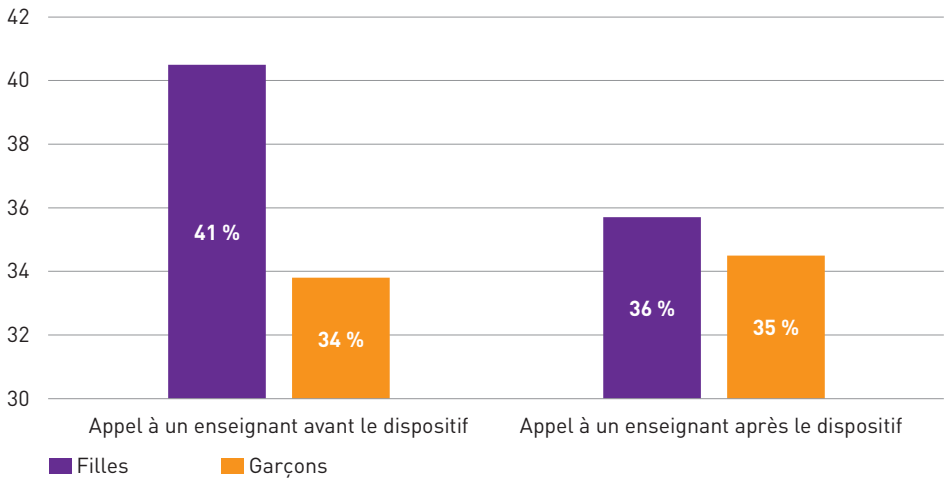
Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : avant le dispositif, 48 % des filles et 34 % des garçons ont exprimé trois ou plus de trois émotions dans les questionnaires.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

↘ **Figure 9 Évolution de la sollicitation de l'enseignant dans la résolution des bagarres (en %)**



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : avant le dispositif, 41 % des filles faisaient appel à un adulte pour résoudre une situation de bagarre, après le dispositif, elles sont 36 %.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

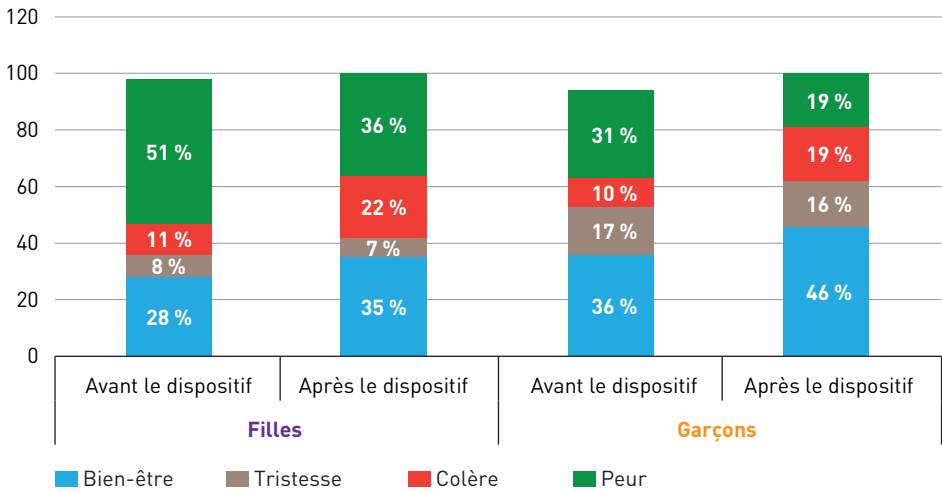
Parmi les situations en classe, le passage au tableau revêt un caractère particulier, car il s'agit d'un moment de moquerie de la part de la classe et de forte émotion de la part de l'élève. Il est intéressant de voir que le dispositif d'éducation à l'empathie semble plus bénéfique aux garçons qu'aux filles ↘ **Figure 10**.

Si les filles sont perçues comme plus éduquées aux métiers d'élèves et davantage valorisées dans la classe [DURU-BELLAT, 2004], cela ne signifie pas qu'elles n'ont pas peur face à l'épreuve du tableau. Les garçons eux, ne se sentent pas mieux que les filles, mais ont plus tendance à être tristes ou en colère. Cependant, alors que filles et garçons sont plus nombreux à se sentir bien, lorsqu'ils passent au tableau, le dispositif semble plus bénéfique aux garçons qu'aux filles.

Le fait que les garçons « rejoignent » et même « dépassent » les filles lorsqu'on évalue des effets positifs de l'expérimentation est un constat observé à plusieurs reprises. Par exemple, alors qu'avant le dispositif, les filles sont moins nombreuses à être auteurs d'exclusion, c'est l'inverse après la mise en place de celui-ci.

L'hypothèse d'une socialisation à l'empathie préexistante chez les filles, éduquées dans leurs familles et à l'école à être plus tournées vers l'autre, entraînant un effet moindre du dispositif sur celles-ci est une des explications. Elle ne permet pas de comprendre ces résultats dans leur ensemble. Est-ce le caractère nouveau pour les garçons, ou la valorisation des pratiques physiques et sportives comme médias du dispositif qui fait que la démarche profite davantage aux garçons, ces explications se doivent d'être considérées.

Figure 10 Émotion des élèves lorsqu'ils passent seuls au tableau (en %)



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : 28 % des filles se sentaient bien au moment du passage au tableau, après le dispositif, elles sont 35 %.

Les non-réponses ont été retirées.

Champ : 22 classes de CM1 dans le département de la Sarthe.

Source : rapport-synthèse du dispositif « éducation à l'empathie » [KERIVEL, 2015b].

CONCLUSION

Si, comme l'observait Sylvie AYRAL [2011, p. 183], « le genre n'est jamais envisagé comme la variable centrale de l'indiscipline et de la violence », sa prise en compte dans l'étude des situations de harcèlement à l'école s'est répandue dans les recherches, notamment grâce au développement des enquêtes de victimation. Le sujet ne semble pas encore être approprié par les équipes enseignantes qui continuent de parler de la violence et du harcèlement au masculin. Pourtant, le simple fait d'évoquer ces questions, comme il l'a été fait dans ces expérimentations, ou comme cela peut être fait aujourd'hui dans la formation initiale des enseignants ou par le biais du réseau Canopé, permet d'ouvrir le champ d'observation des enseignants et de ne plus considérer le vécu de violence « comme une simple affaire de garçons » [CARRA, 2008, p. 37].

Mais au regard des résultats des évaluations, il semble que plus que la connaissance, ce sont les moyens d'agir au sein des organisations scolaires qui permettent une réelle mobilisation et des effets sur le phénomène. La mise en perspective d'effets différents d'expérimentations visant à l'introduction d'un tiers médiateur, extérieur ou enseignant acceptant de jouer ce rôle, (plus ou moins légitime selon l'âge de l'élève) ou à l'acquisition d'une compétence sociale selon le genre des élèves sont des pistes de travail intéressantes dans les travaux visant à proposer des politiques publiques de lutte contre le harcèlement et la violence à l'école. En effet, d'un côté comme de l'autre, les dispositifs visent à réduire les écarts. Les garçons s'autorisent à dire qu'ils sont harcelés ou se positionnent de manière empathique vis-à-vis des pairs filles ou garçons. Compte tenu d'une éducation familiale différente des

petites filles et des petits garçons [DURU-BELLAT, 2004 ; CARDI et PRUVOT 2012], les dispositifs semblent compenser des manques du côté des garçons, et conforter les positions des filles. Ces résultats viennent alors interroger la possibilité d'aboutir par une égalité de traitement à une égalité réelle entre filles et garçons dans l'espace scolaire.

Je remercie Élodie Bellarbre pour la qualité de ses retours au début de ce projet d'article, Malika Kacimi et Thibaut de Saint Pol pour leurs relectures attentives.

▮ BIBLIOGRAPHIE

- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons, Sanctions et genre au collège*, PUF, Paris.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles*, Paris, Le Seuil.
- BELLARBRE E., KERIVEL A., KHIEU H., 2017, « Lutte contre le harcèlement et amélioration du climat scolaire. Les enseignements des expérimentations du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse », *Notes & rapports, Note et synthèse*, INJEP.
- CARDI C., PRUVOST G., 2012, *Penser la violence des femmes*, La Découverte, Paris.
- CARRA C., 2008, « Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs », *L'Année sociologique*, vol. 58, p. 319-337.
- CARRA C., FRAGGIANELLI D., 2011, *Les violences à l'école*, Paris, PUF.
- CLAIR I., 2012, *Sociologie du genre, Sociologie contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- COHEN J., MC CABE L., MICHELLI N.-M., PICKERAL T., 2009, "School climate : Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers college record*, n° 111, vol. 1, p. 180-213.
- DEBARBIEUX É., 2015, Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & formations*, n° 88-89, MENESR-DEPP, p. 11-27.
- DEBARBIEUX É., 2011, *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*, Rapport de l'Observatoire International de la Violence à l'école au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- DEBARBIEUX É., 2006, *Violences à l'école : un défi mondial*, Armand Colin, Paris.
- DEBARBIEUX É., BLAYA C., 2001, « La construction sociale de la violence en milieu scolaire », in CHOQUE M., POMMEREAU X., BAUDRY P., DEBARBIEUX É., BLAYA C., *Violence et souffrances à l'adolescence*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX É., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTSCHEFF C., VRAND R., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO, Observatoire International de la Violence à l'École.
- DECETY J., 2011, "The neuroevolution of empathy", *Annals of the New York Academy of Sciences*, n° 1231, p. 35-45.
- DURU-BELLAT M., 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan, Paris.
- EVRRARD L., 2011, « Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 », *Note d'Information*, n° 11.14, MENESR-DEPP.
- FALCONNET G., LE FAUCHEUR N., 1975, *La fabrication des mâles*, Paris, Le Seuil.
- FRÉCHOU H., 2017, « Lorsqu'elle s'exprime, la violence envers les personnels est principalement verbale », *Note d'Information*, n° 17.29, MEN-DEPP.
- HALPIN A.-W., CROFT D.-B., 1963, *The organizational climate of schools*, Midwest administration Center, University of Chicago.
- HOULLÉ R., 2004, « Les actes de violence à l'école recensés dans Signa en 2002-2003 », *Note d'information*, n° 04.04, MJER-DEP.
- JUILLARD M., 2016, « Les actes de violence contre les filles sont plus fréquents dans les lycées professionnels comptant le plus de garçons », *Note d'information*, n° 16.30, MENESR-DEPP.
- KERIVEL A., 2017, « L'émotion a-t-elle un genre, filles et garçons face à la violence et aux incivilités à l'école élémentaire », in BUISSON-FENET H., *École des filles, école des femmes*, De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- KERIVEL A., 2015a, « Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans », *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, vol. 2, n° 2, 2015, p. 95-128.
- LAÏB N., 2008, « Les actes de violence recensés par SIVIS dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 », *Note d'information*, n° 08.34, MEN-DEPP.
- MEN-DEPP, 2015, « Climat scolaire et bien-être à l'école », *Éducation & formations*, n° 88-89.
- MICHAUD Y., 1978, *Violence et politique*, Paris, Gallimard.

OLWEUS D., HAMMEN M.-H., 1999, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, ESF.

RAIBAUD Y., 2007, « Genre et loisirs des jeunes », *Empan*, vol. 65, n° 1, p. 67-73.

ROUAUD P., SULZER E., 2011, « Les démarches d'évaluation en question », *Bref*, Céreq.

RUBI S., JARLÉGAN A., 2013, « Violence à l'école élémentaire : une question de genre ? », *Recherches & éducations*, Société Binet Simon.

WELZER-LANG D., 2002, « Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France », *Ville École Intégration*, n° 128, p. 10-32.

ZANNA O., 2015, *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*, Dunod, Paris.

↳ Rapports d'évaluation des expérimentations

ALGAN Y., GUYON N., HUILLERY E., 2015, *Rapport d'évaluation Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence*, LIEPP, Sciences Po., Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse. econ.sciences-po.fr/sites/default/files/file/elise/Rapport_Final_FEJ_V3.pdf

FAUGUET J.-L., FLORO M., FLORO T., 2014, *Rapport d'évaluation Prévention de la violence et du harcèlement dans les écoles de Marseille*, Cabinet ACprodet, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse.

KERIVEL A., 2015b, *Rapport d'évaluation De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école*, LERFAS, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse.

FORMATION SUPÉRIEURE OU EMPLOI, UN FAUX CHOIX

Imbrication des normes de genre et fonctionnement du système d'emploi local tessinois


Maël Dif-Pradalier et
Danuscia Tschudi

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)
(université professionnelle de la Suisse italienne)

Cet article étudie les motivations et les conceptions qui sous-tendent les arbitrages entre poursuite vers des études supérieures ou entrée sur le marché du travail. Il s'appuie sur les résultats d'une étude portant sur l'influence des normes de genre au moment de la construction des choix d'orientation et des projets d'avenir chez des jeunes suisses venant de réussir l'examen de maturité professionnelle commerciale (l'équivalent du Bac pro en France) dans le contexte spécifique du Tessin. Ce canton transfrontalier entre la Suisse et l'Italie se distingue du reste du pays notamment par le fait que les jeunes s'orientent relativement moins vers la formation professionnelle au sortir de l'école obligatoire et par des difficultés relativement plus importantes sur le marché du travail (chômage plus élevé, sous-enchère salariale diffusée, développement d'emplois atypiques). Notre article permet de préciser la manière avec laquelle l'interprétation des rôles et des normes de genre dont sont porteurs les élèves se combine avec l'importance du contexte socio-économique (et de son évolution) dans la construction de leurs projets professionnels et de leurs stratégies éducatives. Il met également en évidence le poids relatif des normes de genre et des origines socio-économiques dans ces choix d'orientation qui ne peuvent se comprendre en dehors de leur inscription dans le système d'emploi particulier du Tessin et de la perception qu'ont les jeunes de ce dernier.

Quelles sont les motivations et les conceptions qui sous-tendent les choix des jeunes concernant leur avenir, et plus spécifiquement les arbitrages entre poursuite vers des études supérieures ou entrée sur le marché du travail ? Telle est la question au cœur de cet article à laquelle nous apporterons des éléments de réponse ↘ **Encadré 1** p. 55. Un double constat a nourri notre interrogation : d'un côté, le diplôme de la maturité professionnelle commerciale (MPC) est à la fois le plus choisi et celui qui présente une mixité

de ses titulaires, une exception dans un pays où le « sexe des diplômés » est très marqué [LAMAMRA et MOREAU, 2016a, p. 115] ; de l'autre côté, alors que le nombre des titulaires d'une MPC qui s'inscrivent à la Haute école spécialisée¹ de la Suisse italienne (SUPSI) est faible (autour de 15 %), les garçons sont plus représentés que les filles².

L'influence du genre est étudiée dans le contexte spécifique du Tessin, canton où l'orientation vers une formation professionnelle (apprentissage dual³ ou école à plein temps) au sortir de l'école obligatoire est relativement moins importante que dans le reste du pays  **Encadré 2** p. 56. Enchâssé dans un espace transfrontalier entre la Suisse et l'Italie, son marché du travail connaît des transformations en profondeur depuis les années 2000 et se caractérise par des difficultés relativement plus importantes que dans la plupart des autres cantons suisses (chômage plus élevé, sous-enchère salariale diffusée, développement d'emplois atypiques). Le lien entre l'interprétation des rôles et des normes de genre dont sont porteurs les élèves d'une part, et l'importance du contexte socio-économique (et de son évolution) d'autre part, dans la construction de leurs projets professionnels et de leurs stratégies éducatives sera ainsi mis en exergue.

Pour répondre à notre question, nous présenterons tout d'abord les parcours de formation des filles et des garçons en Suisse, et plus spécifiquement dans le canton du Tessin. Nous mettrons ensuite en évidence le poids relatif des normes de genre et des origines socio-économiques dans ces choix d'orientation en examinant l'importance accordée au travail et à la formation ainsi qu'au rôle de la famille et de l'entourage et partant, la manière dont ses différentes dimensions s'imbriquent dans la construction des stratégies et projets de vie. La perception du temps à disposition pour réaliser les projets d'avenir, la possession d'un réseau relationnel ainsi que les aspects financiers (pouvoir, ou non, disposer d'un salaire comme apprenti et anticipation de la rémunération du métier préparé) se révélera avoir un impact important dans la construction et le choix tant des projets d'orientation que d'avenir. Nous montrerons encore comment ces choix ne peuvent se comprendre en dehors de leur inscription dans le système d'emploi particulier du Tessin et de la perception qu'ont les jeunes de ce dernier. En conclusion, nous proposerons enfin quelques recommandations à l'adresse des professionnels du monde de l'École (enseignants, conseillers en orientation, directeurs d'école) qui devraient avoir un écho au-delà des frontières tessinoises, y compris, bien sûr, dans le contexte français.

1. Les Hautes écoles spécialisées (HES) sont des universités professionnelles qui préparent à certains métiers et se distinguent des autres cursus supérieurs non universitaires par leur activité de recherche appliquée. Les titulaires d'une maturité professionnelle comme la MPC peuvent s'inscrire directement dans une HES. Il s'agit de la voie la plus directe pour poursuivre des études universitaires pour qui a choisi une formation professionnelle.

2. Sur la période 2008-2010, respectivement 59 sur 331 garçons titulaires d'une MPC contre 36 sur 381 filles.

3. L'apprentissage dual désigne la formation professionnelle alternant périodes de travail en entreprise et périodes de formation en école.

DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

L'étude « Quel avenir après la maturité professionnelle commerciale MPC ? » [Tschudi et Leoni, 2013], réalisée en 2012 et 2013, avait comme objectif de mettre en évidence les déterminants du choix de la poursuite d'études ou de l'entrée sur le marché du travail des filles et des garçons titulaires d'une MPC en se penchant sur la transition immédiate entre la maturité professionnelle commerciale (MPC) et la Haute école spécialisée de Suisse italienne (SUPSI).

Lorsque l'étude a débuté en 2012, la proportion de filles titulaires d'une MPC s'inscrivant depuis 2008 à la SUPSI était restée stable (entre 10 % et 14 %) tandis que celle des garçons avait chuté de moitié (de 19 % à 9 %). L'explication de cette évolution nous semble à relier non seulement aux motivations à la base de l'arbitrage entre poursuite des études et entrée sur le marché du travail, mais aussi à l'évolution de la conjoncture économique et à l'impact différencié du chômage sur les femmes et les hommes. Concernant le choix entre poursuite des études ou entrée sur le marché du travail, nous avons formulé une première hypothèse selon laquelle les filles, en anticipant un fort investissement dans la vie familiale, auraient été poussées à ne pas planifier leur carrière et à préférer une entrée immédiate dans le marché du travail après l'obtention de la MPC. Cette hypothèse se basait notamment sur une littérature montrant que l'anticipation des rôles sociaux féminins et masculins [COUPPIÉ et EPIPHANE, 2004], le projet de fonder une famille [SCHWITZER, 2011] de même que la naissance d'un enfant [WIDMER, LEVY *et alii*, 2003 ; LE GOFF et LEVY, 2016] ont un impact différencié sur les femmes et les hommes. Nous avons également formulé une seconde hypothèse autour de la valeur différente attribuée à la MPC : pour les filles, nous

postulions qu'il s'agissait d'un atout permettant d'augmenter les possibilités d'insertion sur le marché du travail avec succès ; pour les garçons, un titre de formation ouvrant les portes des études supérieures en Haute école spécialisée.

Vingt entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de dix filles et de dix garçons nés entre 1988 et 1994 et ayant obtenu la MPC. Dix d'entre eux (cinq filles et cinq garçons) se sont tout de suite orientés vers le marché du travail et les dix restants (cinq filles et cinq garçons) ont commencé la première année à la SUPSI. Parmi les dix filles interviewées, sept ont suivi un parcours en école à plein temps et trois en apprentissage dual ; respectivement cinq et cinq parmi les garçons interviewés. Au moment de l'entretien et parmi les dix interviewés qui ont choisi d'entrer directement dans le monde du travail, sept sont en emploi (quatre filles et trois garçons), deux garçons accomplissent un stage de six mois et une fille a choisi de perfectionner sa maîtrise de l'anglais en partant à l'étranger. Sur les sept jeunes en emploi, cinq (trois filles et deux garçons) ont été engagés par l'employeur qu'ils et elles avaient côtoyé pendant la formation professionnelle (durant le stage de MPC ou l'apprentissage dual).

Les entretiens visaient à éclairer les parcours de formation, les choix d'orientation, la valeur attribuée à la MPC ainsi qu'à identifier les projets d'avenir. Après avoir dégagé les thèmes principaux exprimés, la stratégie discursive et les modalités d'expression des interviewés, l'analyse a permis d'identifier les points communs et les différences selon le sexe et le type de projet et ainsi à mettre en évidence la distance relative aux normes de genre.

DÉTERMINANTS ET USAGES DU SYSTÈME DE FORMATION AU TESSIN

Afin de mieux comprendre les choix d'orientation professionnelle des jeunes tessinois, nous présenterons d'abord les particularités des parcours de formation des filles et des garçons dans ce canton, y compris en comparaison avec le reste de la Suisse, avant de mettre en évidence les principales caractéristiques du système d'emploi local.

Encadré 2

LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DU SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE

En Suisse, la voie professionnelle qui peut se réaliser selon une modalité « duale », c'est-à-dire en alternance entre l'école et l'entreprise, ou en école à plein temps, débouche sur deux diplômes : l'attestation fédérale professionnelle (AFP), accessible au bout de deux ans, ou le certificat fédéral de capacité (CFC), qui dure trois ou quatre ans selon le métier préparé. Après le CFC, il est possible d'obtenir une maturité professionnelle qui ouvre l'accès direct aux études supérieures professionnelles

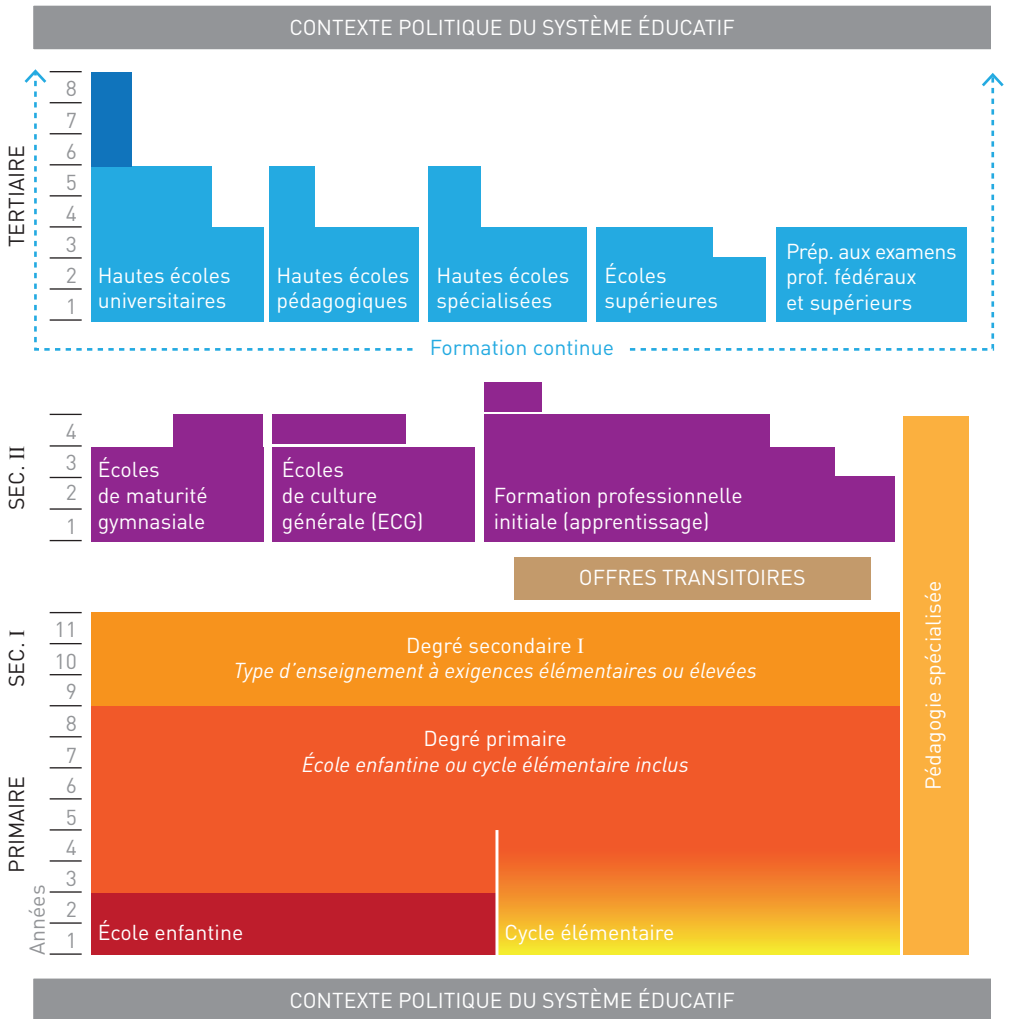
dans une Haute école spécialisée (HES) ou de s'inscrire dans une formation professionnelle supérieure ↘ **Figure 1**. Après avoir fréquenté la formation de type général (lycée ou école de culture générale), il est possible de s'inscrire directement dans une Haute école universitaire (université ou école polytechnique) ou une Haute école pédagogique (HEP). Cette dernière forme les futurs enseignants du primaire, du secondaire I et du lycée.

Trois acteurs principaux interviennent dans le système éducatif suisse, les Cantons, la Confédération et les organisations du monde du travail (les organisations patronales et syndicales, les organisations de métiers) selon des modalités et avec une intensité différentes selon le degré et le type de formation. La formation professionnelle de base (secondaire II) et la formation professionnelle supérieure (tertiaire) sont de la responsabilité de la Confédération qui coopère en ce domaine avec les Cantons et les organisations du monde du travail tandis que les HES (tertiaire universitaire) sont de la responsabilité des Cantons. Au cours des années 2000, des réformes ont cherché à harmoniser les différences entre cantons et à créer des passerelles permettant de changer de type de formation. Alors que les autorités suisses définissent leur système de formation comme ouvert et perméable entre ses filières [SABO, ROCHAT *et alii*, 2016], ce dernier impose en réalité très tôt dans les parcours scolaires des élèves, dès le degré secondaire I (soit dès 12 ou 13 ans), une orientation vers des filières de niveau à exigences élevées (qui préparent au lycée) ou à exigences mixtes ou élémentaires (censées préparer à l'apprentissage). Cette orientation pèse ensuite fortement sur les destins sociaux et professionnels [DIF-PRADALIER et ZARKA, 2014 ; LAMAMRA et MOREAU, 2016a]. Il n'est en effet pas aisé d'utiliser les passerelles existantes entre formations ou à l'intérieur d'un même type de formation. Par exemple, dans la formation professionnelle, le passage du niveau de formation AFP à celui du CFC, diplôme traditionnellement central de la formation professionnelle, est loin d'être systématique [DIF-PRADALIER et ZARKA, 2014, p. 126 ; LAMAMRA et MOREAU, 2016b].

Les parcours de formation des filles et des garçons

Parmi les inscrits à une première année du secondaire II (non obligatoire) âgés de moins de 20 ans en Suisse, 69,6 % ont choisi une formation professionnelle tandis que 30,4 % ont fait le choix de la formation générale [OFS, 2016a]. Ces différences d'orientation masquent en

↘ **Figure 1** Le système éducatif suisse



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Source : educa.ch.

réalité des différences régionales importantes. En effet, en Suisse romande et en Suisse italienne, davantage de jeunes s'orientent vers une formation générale par rapport à la Suisse alémanique où une très nette majorité se retrouve en formation professionnelle [AMOS, BÖNI et alii, 2003] ↘ **Tableau 1** p. 58. Cette différence s'explique d'une part en raison du système d'emploi comme nous le verrons plus loin et d'autre part par des influences culturelles. En Suisse romande et italienne, respectivement voisines de la France et de l'Italie, deux pays où la formation professionnelle est moins valorisée qu'en Allemagne, la formation générale est la voie que privilégient les élèves et leurs familles, mais aussi les enseignants et l'environnement culturel. Ces différences régionales se doublent par ailleurs de différences fortes entre sexes :

► **Tableau 1** Situation deux ans après la fin de l'école obligatoire (réalisé à partir des données TREE, 2003¹)

| | Suisse allemande | | | Suisse romande | | | Suisse italienne | | |
|---------------------------|------------------|------|------|----------------|------|------|------------------|------|------|
| | Total | F | M | Total | F | M | Total | F | M |
| Formation professionnelle | 68 % | 57 % | 78 % | 52 % | 45 % | 60 % | 55 % | 40 % | 66 % |
| Formation générale | 21 % | 26 % | 16 % | 36 % | 46 % | 28 % | 42 % | 57 % | 31 % |
| Solutions de transition | 7 % | 11 % | 3 % | 3 % | 5 % | 2 % | 2 % | 2 % | 3 % |
| Pas en formation | 4 % | 5 % | 4 % | 8 % | 5 % | 11 % | 1 % | 1 % | * |
| | 100 % | | | 100 % | | | 100 % | | |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

1. L'enquête longitudinale TREE suit deux cohortes de jeunes sortis de l'enseignement obligatoire en 2000 et en 2016. Au moment de la rédaction de cet article, les données pour la cohorte 2016 n'étaient pas encore disponibles.

Note : * estimation impossible à cause de l'échantillon exigü.

les garçons se dirigent en majorité vers la formation professionnelle, les filles davantage vers la formation générale, en particulier au Tessin⁴ [AMOS, BÖNI *et alii*, 2003].

Parmi les jeunes qui font le choix de la formation professionnelle, neuf sur dix s'orientent vers l'apprentissage dual [OFS, 2016a], même si ce taux national cache une nouvelle fois des différences régionales et de sexe. En Suisse romande et italienne, un pourcentage important d'élèves, entre 18 % et 45 % et notamment les filles⁵, opte ainsi pour une formation professionnelle dans une école à plein temps [OFS, 2016a]. Si le nombre comparativement moins important de places d'apprentissage disponibles au Tessin où les (très) petites et moyennes entreprises sont plus nombreuses est un élément d'explication, l'influence persistante des stéréotypes de genre joue aussi un rôle. Dans les entretiens que nous avons réalisés, si les filles et les garçons privilégient après le secondaire I la formation à plein temps, ce sont surtout les premières qui mettent en avant dans leur choix d'orientation l'intérêt d'une formation pratique, censée faciliter l'accès et l'insertion en emploi, mais à la lumière d'une conscience qu'il existe une forte ségrégation horizontale du marché du travail. C'est ce qu'illustre l'extrait d'entretien suivant : « *Je voulais une école qui m'aurait permis de travailler tout de suite après. J'avais songé à l'école spécialisée pour les professions du domaine santé et social, mais dans le social je n'arrivais pas à me projeter, donc il ne me restait que l'école professionnelle commerciale* » [Caterina, école plein temps, MPC post CFC, étudiante en bachelor en économie d'entreprise SUPSI]. En Suisse, les filles choisissent davantage les formations dans le domaine socio-sanitaire et des services et les garçons dans les domaines de l'ingénierie et de la technique. La seule formation fortement prisée à la fois par les filles et les garçons est la formation commerciale (premier choix des filles et deuxième choix des garçons) [OFS, 2016b]. Expliquer qu'un petit nombre de filles s'oriente vers les formations majoritairement fréquentées par les garçons, et réciproquement que très peu de garçons choisissent des formations avant tout choisies par les filles, tient à ce qu'il est très difficile de faire des choix de formation éloignés des domaines que l'on qualifie habituellement de métiers féminins à l'adolescence [MARRO, 2003 ; VOUILLOT, 2010 ; MAIHOFER, BERGMAN *et alii*, 2013]. Du moment que la palette des métiers habituellement considérée par les filles et suivant les attentes liées aux rôles

4. À l'exception de la Suisse alémanique où les filles, comme les garçons, se dirigent majoritairement vers la formation professionnelle.

5. Au Tessin, en 2015, 45 % des filles qui entrent en formation professionnelle optent pour l'école à plein temps (la plus haute proportion en Suisse). La proportion est de 27 % pour les garçons [OFS, 2016a].

de genre est moins étendue que celle envisagée par les garçons, les filles concentrent leur choix dans un nombre réduit de professions. Cette situation entraîne une sur-sélection des filles dès le moment de la recherche d'un apprentissage [MOREAU, 2000]. En Suisse italienne, ce phénomène de sur-sélection est accentué car il se couple à l'existence d'un marché des places d'apprentissage plus restreint en comparaison nationale (les autres régions linguistiques comprennent plusieurs cantons et la proportion de petites et moyennes entreprises y est encore plus élevée que dans le reste du pays). Il s'agit d'un premier exemple d'imbrication des normes de genre et du système d'emploi qui explique en partie que les filles se dirigent majoritairement vers l'école à plein temps au Tessin.

Pourtant, parmi les dix filles interviewées, la majorité a opté dès la fin du secondaire I pour le plein temps et aucune n'a explicité comme raison de son choix la difficulté à trouver une place d'apprentissage. Sur les trois filles qui se sont engagées dans une formation professionnelle duale, l'un d'entre elles avait dès le début voulu commencer un apprentissage, la deuxième s'est orientée vers l'apprentissage pour soutenir financièrement sa mère malade et contre son entourage qui la poussait vers l'école de commerce, et la troisième a changé du plein temps à l'apprentissage après le décès de son père.

Une autre explication possible de cette prédilection pour le plein temps dès la fin du secondaire I pourrait être liée à l'anticipation de la ségrégation verticale qui caractérise le monde du travail, et à la crainte des filles d'être renfermées dans le stéréotype de la secrétaire. Nous faisons ici l'hypothèse que le choix d'une école à plein temps permet aussi plus ou moins consciemment de limiter le poids des stéréotypes de genre et de différer l'impact des discriminations de genre qui traversent le marché du travail pour les affronter plus matures et mieux dotées en ressources. Cette interprétation rejoint, à notre avis, les résultats d'une étude récente portant sur les interruptions de contrats d'apprentissage [LAMAMRA, 2016] qui met en évidence d'une part que suite à une rupture, les filles reprennent plus souvent que les garçons une formation à exigences plus élevées que celle interrompue, et d'autre part, qu'« *il est possible que le choix des filles, l'école à plein temps, soit consécutif aux difficultés particulières qu'elles ont rencontrées dans leur premier contact avec le marché du travail (ségrégation, discriminations, division sexuelle du travail)* » [LAMAMRA, 2016, p. 52].

Si nous postulons dans notre étude qu'il peut y avoir chez les filles tessinoises un effet d'anticipation de ces difficultés dans le choix d'une école à plein temps, nous savons que le rôle de l'école n'est pour autant pas neutre sur ce plan-là. Le curriculum caché présent à l'école, formé par « *l'ensemble des valeurs, savoirs, compétences, représentations, rôles qui peuvent s'acquérir à l'école sans faire l'objet d'une programmation explicite* » [MOSCONI, 1994, p. 119] peut en effet renforcer les stéréotypes de genre acquis au cours de la socialisation primaire, notamment en famille. L'école ne contribue toutefois pas seule à la production de la ségrégation horizontale et verticale du monde du travail. Elle « *oriente, certes, les élèves garçons et filles vers les filières qui préparent aux métiers aujourd'hui masculins et féminins, mais on ne saurait l'accuser de produire et reproduire elle-même cette ségrégation du marché du travail. Une analyse fine de la ségrégation professionnelle* [COUPPIÉ et EPIPHANE, 2004] *montre que celle-ci résulte de deux mécanismes : de la ségrégation des formations professionnelles, mais aussi et tout autant, d'une discrimination spécifique à l'embauche, dans certaines professions où, à formation identique, on recrute plus les filles ou les garçons* » [DURU-BELLAT, 2008, p. 143]. Une étudiante, consciente de l'existence des programmes de promotion des professions techniques à destination des filles proposées par les écoles, sous-entend que le problème ne se situe pas tant dans la formation

que dans le monde de travail lui-même : « *C'était surtout l'apprentissage du commerce qui m'intéressait car les autres étaient, je dirais, plus masculins. Je veux bien qu'on essaye de motiver les filles à choisir ces apprentissages, mais à la fin, ils sont plus masculins* » (Lucia, apprentissage dual avec MPC intégrée, étudiante en bachelor en économie d'entreprise SUPSI).

Les différences dans les choix d'orientation sont aussi à considérer sous l'angle de l'origine sociale. Si l'accès au secondaire II non obligatoire s'est généralisé depuis 20 ans, à tel point que 90 % de la population née après 1955 est titulaire d'un diplôme du secondaire II [FALCON, 2016], des différences (et les inégalités qui en découlent) persistent en matière de type de formation choisie et d'accès aux études supérieures. Tandis que les jeunes d'origine populaire s'orientent davantage vers la formation professionnelle, les jeunes issus de familles des classes supérieures (cadres, directeurs d'entreprise, professions libérales et intellectuelles) choisissent davantage la voie de la formation générale pour ensuite poursuivre leurs études dans une université. Parmi les jeunes inscrits dans une université, 52 % d'entre eux ont au moins un parent qui a fréquenté une Haute école⁶ et 12 % une formation tertiaire non universitaire [OFS, 2014]. Ces proportions sont respectivement de 30 % et de 18 % dans le cas des jeunes inscrits dans une HES ou une HEP [OFS, 2014]. Dans les formations en HES et HEP, l'origine sociale des élèves apparaît ainsi moins sélective que dans les universités.

Il convient enfin de mentionner qu'à cette sélection sociale s'ajoutent également des pratiques discriminatoires à l'encontre des élèves issus des vagues migratoires, notamment les plus récentes, aussi bien au niveau des procédures de recrutement pour accéder au marché du travail qu'en amont, aux différentes étapes du parcours scolaire qui déterminent l'accès à certaines formations ou filières [HAEBERLIN, IMDORF, KRONIG, 2004]. Il a ainsi pu être montré qu'à performances égales, les élèves d'origine étrangère (et particulièrement issus de certains pays) étaient systématiquement orientés dans le secondaire I vers les filières à exigences élémentaires. Or ces dernières ne donnent accès qu'aux apprentissages les moins exigeants et exposent ces jeunes à plus de discriminations dans le déroulement de leur formation mais aussi ensuite, en matière d'accès au marché de l'emploi [MEYER, 2011].

La sélection précoce entre les filières à exigences élevées, mixtes et élémentaires au niveau du secondaire I renforce donc les différences dans les parcours basés sur l'origine sociale et le genre. À ces déterminants, il convient d'ajouter les caractéristiques du système de l'emploi local qui conditionnent également les choix de formation des jeunes tessinois et tessinoises.

Caractéristiques principales du système d'emploi tessinois

Comprendre les déterminants des choix d'orientation et de formation des élèves nécessite également de prendre en compte l'état du fonctionnement du marché du travail, mais aussi les évolutions de son organisation et de l'environnement dans lequel il s'inscrit dont dépendent notamment les perspectives, réelles mais aussi envisagées, d'insertion professionnelle des titulaires d'une certification donnée. En ce sens, nous nous plaçons dans la continuité de travaux⁷ qui s'efforcent de penser ensemble système de formation et système d'emploi, ce dernier étant entendu comme « *l'ensemble des règles, des procédures et des mécanismes qui, dans une économie de marché, assurent la rencontre entre l'offre et la demande de travail* » [FELLMANN et MOREL, 1997, p. 61].

6. Le terme Haute école inclut les universités, les HES et les HEP.

7. À la suite notamment des travaux liminaires de MAURICE, SELLIER et SILVESTRE [1982].

Il convient donc de prendre la mesure des principales caractéristiques du système d'emploi tessinois en tant que composante particulière du marché du travail suisse. Si la Suisse peut apparaître de l'extérieur comme un « eldorado » et « un modèle » à imiter [GARÇON, 2014], alliant flexibilité des conditions d'emploi et participation massive à un marché du travail dynamique⁸, la situation sur le marché du travail apparaît en réalité contrastée d'un canton à l'autre. La position géographique du Tessin, à la fois au Sud des Alpes et partageant une frontière avec l'Italie qui fournit quotidiennement plus de 65 000 travailleurs frontaliers⁹ de même que son tissu productif local composé de davantage de petites et moyennes entreprises en comparaison nationale¹⁰ sont assurément deux dimensions essentielles à prendre à considération. En effet, leur effet cumulé explique en grande partie la pression exercée à la baisse sur les salaires locaux et les difficultés d'accès ou de retour en emploi de la population résidente qui en est éloignée, comparativement plus importantes qu'ailleurs en Suisse. Alors que le taux de chômage (au sens du BIT) était de 4,4 % en Suisse au 2^e trimestre 2017, celui-ci était de 6,8 % au Tessin et de 6,1 % en Lombardie¹¹ [USTAT, 2017a]. La particularité du Tessin en la matière s'illustre encore mieux si l'on considère d'une part l'évolution de ce taux (entre les 2^e trimestres 2007 et 2017, le taux de chômage a augmenté de 1,6 % au Tessin alors que sur la même période il augmentait de 0,5 % en Suisse et de 3 % en Lombardie) et d'autre part la durée passée au chômage (parmi les chômeurs tessinois et en 2015, 63 % le sont depuis plus d'un an contre 38 % au niveau national alors qu'ils étaient respectivement de 43 % et de 22 % en 2002). En outre, alors que les jeunes, en tant que primo-entrants sur le marché du travail, ont été la catégorie d'âge la plus touchée par le chômage depuis l'entrée en vigueur des accords de libre circulation des personnes le 1^{er} juin 2002 [GONZALEZ, STEPHANI *et alii*, 2015], ils le sont encore plus en période de récession économique de même qu'en Suisse romande et italienne¹² [BERGMANN, HUPKA-BRUNNER *et alii*, 2011 ; SCHARENBERG, HUPKA-BRUNNER *et alii*, 2016 ; OFS, 2017b]. Cependant, hommes et femmes apparaissent inégaux face à ce risque qui touche avant tout les femmes qui, au Tessin, ont vu leur taux de chômage constamment augmenter à partir de 2002¹³ pour atteindre 7,8 % en 2012 et se stabiliser ensuite [GONZALEZ, STEPHANI *et alii*, 2015].

8. En comparaison internationale et parmi les pays de l'OCDE, le taux d'emploi en Suisse, qui « mesure l'utilisation des ressources de main-d'œuvre disponible », est le 2^e plus élevé avec 79,3 % de la population en âge actif au 1^{er} trimestre 2017 (moyenne OCDE : 67,4 %). Source : data.oecd.org/fr/emp/taux-d-emploi.htm

9. En 2017, les travailleurs frontaliers au Tessin représentaient plus de 20 % de l'ensemble des frontaliers travaillant en Suisse mais occupaient 1 emploi sur 4 au Tessin contre 1 emploi sur 10 dans les régions frontalières de l'arc lémanique et de la Suisse du Nord-Ouest [OFS, 2017a].

10. En 2014, le Tessin comptait la plus forte proportion (99,8 %) de PME (de 1 à 249 salariés) par rapport au total des entreprises marchandes et surtout la plus forte proportion des micro-entreprises (de 1 à 9 salariés) de tous les cantons suisses. En outre, ce sont plus de 80 % des emplois du Tessin qui se trouvent dans les PME contre moins de 70 % en moyenne nationale et moins de 40 % dans le canton de Bâle-Ville [Source : bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/1760212/master].

11. Il convient de préciser que ce taux a été presque de 9 % en 2013 et en 2014 aussi bien au Tessin qu'en Lombardie.

12. Au Tessin, le taux de chômage des jeunes actifs âgés de 15 à 24 ans (selon le BIT) a spectaculairement progressé depuis 2002, passant de moins de 8 % à près de 17 % en 2014 (avec un pic à 18 % en 2012). Comparativement, le taux de chômage des autres catégories d'âge n'a jamais dépassé les 7 % sur toute la période [GONZALEZ, STEPHANI *et alii*, 2015]. Au niveau national, et à titre de comparaison, le taux de chômage des jeunes actifs est toujours resté en dessous des 9 % et entre 2012 et 2013, il est passé de 6 % à 8 % [OFS, 2017b].

13. Depuis 2002, le taux de chômage des hommes au Tessin n'a jamais dépassé 6,4 %.

En matière de salaires, alors que le salaire médian suisse en 2014 était de 6 189 Fr. (6 536 Fr. pour les hommes et 5 548 Fr. pour les femmes), il était près de 18 % plus bas¹⁴ au Tessin. En outre, alors que les salaires progressaient de 6,7 % au Tessin entre 2012 et 2014, ils augmentaient de près du double (11,6 %) sur la même période en Suisse. L'augmentation au Tessin est due à la progression du salaire médian des femmes (+ 4,4 %), car le salaire médian des hommes a chuté de 1,2 % sur la même période [USTAT, 2017b].

Cette évolution récente confirme une tendance plus ancienne : depuis le début des années 2000, la croissance des emplois est avant tout le fait d'emplois à temps partiels et cela, particulièrement au Tessin¹⁵. Tandis que près des 3/4 des travailleurs à temps partiel au Tessin sont des travailleuses, 1/3 des personnes travaillant à temps partiel se déclarent sous-occupées (20 % au niveau national). Entre 2002 et 2014, le phénomène de la sous-occupation a plus que doublé et le nombre absolu comme la proportion de femmes concernées a fortement crû au point que 69 % des personnes qui se déclaraient sous-occupées en 2014 étaient des femmes [GONZALEZ, WALKER *et alii*, 2017].

À ces données, s'ajoute le fait que les salaires des personnes employées à temps partiel sont inférieurs (de 6 %) à ceux des personnes exerçant à temps plein (à parité d'heures) et bien que cet écart soit attribué à des caractéristiques objectives (niveau de formation, niveau hiérarchique des emplois à temps partiels), il ne saurait échapper qu'il s'agit en réalité de discriminations à l'égard des femmes, plus fréquemment à temps partiel, en position de sous-occupation, concentrées dans certains secteurs d'activités comme les services à la personne, le social ou la santé (ségrégation horizontale) et dans des emplois sans fonction d'encadrement (ségrégation verticale) moins rémunérateurs¹⁶. L'affirmation de l'OFS qui estime que « seules » 40 % des différences de salaire entre femmes et hommes ne sont pas explicables par des critères objectifs que sont par exemple le niveau de formation ou le niveau hiérarchique [LINDER, 2013] est donc à relativiser.

Pour compléter ce tableau, il convient enfin d'évoquer les transformations des statuts d'emplois et les formes de travail dit atypique. Les perspectives professionnelles relativement moins bonnes au Tessin se manifestent encore par la proportion moins importante de salariés en contrat à durée indéterminée en comparaison nationale (67 % contre 74 %) et une proportion plus importante d'indépendants (18 % contre 12 %) en 2015. Si l'on tient compte dans le même temps de l'explosion du travail intérimaire¹⁷ et de l'augmentation importante du travail « notifié » (*lavoro notificato*) qui permet à des étrangers de travailler en Suisse moins de 90 jours, deux modes de mobilisation avant tout de la main-d'œuvre étrangère, l'on comprend que le mouvement de substitution de l'emploi salarié dit « standard » par de nouvelles formes d'indépendances situées dans les « zones grises de l'emploi¹⁸ » est plus rapide et massif au Tessin qu'en Suisse.

14. Pour situer ces salaires par rapport au coût de la vie, il convient de préciser qu'en mai 2014, une initiative populaire (rejetée par référendum) proposait l'instauration d'un salaire minimum à 4 000 francs mensuels.

15. Entre 2002 et 2014, 89 % des emplois créés au Tessin l'ont été à temps partiel alors que cette proportion était de près de 70 % au niveau national.

16. Il faut aussi ajouter que seulement 42 % des salariés du secteur privé tessinois sont couverts par un contrat collectif de travail qui contribue aussi à réduire la disparité salariale.

17. Entre 2002 et 2015, le nombre d'agences de travail intérimaire ont triplé au Tessin.

18. Sur ce point, voir notamment SUPLOT [2000].

Depuis les années 1970, les conditions d'emploi ont connu une dégradation générale au détriment des femmes qui entraînent alors massivement sur le marché du travail,¹⁹ mais aussi de tous ceux et celles qui étaient déjà actifs occupés. En particulier, ce sont les jeunes, en tant que nouveaux entrants sur le marché du travail qui expérimentent les premiers ces transformations au moment de la transition école-emploi. Ce n'est donc pas étonnant que ce soit la catégorie des moins de 30 ans qui soit la plus touchée par les formes d'emploi atypiques²⁰ [GIUDICI, ALFIERI *et alii*, 2016].

C'est donc sur la base de ces éléments de contexte qu'il convient de comprendre les raisons invoquées par les jeunes tessinois titulaires d'une maturité professionnelle commerciale en matière de choix d'orientation et de projet professionnel.

L'INFLUENCE DES NORMES DE GENRE ET DU SYSTÈME D'EMPLOI DANS L'IMPORTANCE ACCORDÉE À LA FORMATION ET DANS LA CONCEPTION DES PROJETS D'AVENIR

Après avoir présenté la valeur attribuée par les jeunes à la MPC et plus généralement à la formation, nous montrerons comment et sur quelles bases ils et elles construisent leurs projets de vie et cherchent à concilier toutes ces dimensions (notamment professionnelles et familiales).

La MPC, un standard ; la formation tout au long de la vie, une évidence

L'ensemble des interviewés, filles et garçons confondus, souligne que la MPC est pour eux un standard, un diplôme qu'il faut absolument avoir. Cette perception est probablement renforcée par le règlement de la MPC. Ce dernier prévoit en 2012, au moment de la réalisation des entretiens, que les jeunes inscrits à la formation à plein temps disposant de la moyenne nécessaire soient automatiquement inscrits, à la fin de la première année, dans le cursus avec maturité intégrée. De même, les filles et garçons qui ont opté pour la modalité duale et qui ont obtenu de bonnes notes à la fin du secondaire I sont encouragés à choisir le cursus de formation avec maturité intégrée²¹. Ainsi, une jeune interviewée qui n'a pas suivi le cursus avec maturité intégrée souligne : « *J'ai donc commencé à évaluer l'opportunité de rattraper la maturité et je l'ai obtenue car il est dommage de n'avoir que le diplôme commercial (le CFC)* » (Caterina²², école plein temps, MPC post-CFC étudiante en bachelor en économie d'entreprise SUPSI). Ce témoignage illustre aussi l'importance désormais relative du CFC, qui était pourtant traditionnellement le diplôme central dans la formation professionnelle en Suisse [LAMAMRA et MOREAU, 2016b]. Pris en tenaille entre l'AFP (apprentissage plus court et moins exigeant de deux ans créé en 2002) et la maturité professionnelle (MP, créée en 1994 avec l'objectif de maintenir l'attractivité alors déclinante de la voie professionnelle et en même temps que se créaient les HES auxquelles elle permettent

19. En 1970, la majorité des femmes âgées de 26 à 30 ans étaient inactives alors qu'en 2011-2013, seuls 15 % des 26-30 ans le sont et 22,6 % des 31-35 ans.

20. En 2015, par exemple, 18,2 % des actifs tessinois occupés de 18 à 35 ans avaient un contrat de travail à durée déterminée contre 5,4 % parmi les 36-65 ans [GIUDICI, ALFIERI *et alii*, 2016].

21. La MPC peut être obtenue dans le cadre du cursus de formation professionnelle de base (maturité intégrée) ou après avoir acquis le CFC (MPC post-CFC).

22. Dans ce cas comme dans les suivants, il s'agit de prénoms d'emprunt.

d'accéder directement], le CFC tend en effet de plus en plus à devenir un titre de passage vers la MP et particulièrement dans les domaines commercial et technique [LAMAMRA et MOREAU, 2016b]. La création de la MP signe ainsi une étape importante dans le mouvement continu d'élévation générale des titres : « *C'est une translation vers le haut qui caractérise l'évolution des itinéraires de formation suivis en Suisse approximativement entre 1930 et 1990. Ce phénomène ne doit pas être interprété comme une démocratisation de l'enseignement, mais plutôt comme une inflation, une dévalorisation des titres, qui allonge la durée de formation nécessaire pour atteindre une position professionnelle comparable* » [POLLIER, 2010, p. 139]. Les employeurs sont loin d'être étrangers à ce phénomène, car ils ont augmenté les exigences pesant sur les candidats aussi bien à l'entrée en apprentissage que pour accéder à un premier emploi suite à une formation professionnelle [BONOLI, 2016]. Plusieurs interviewés soulignent ainsi que la MPC est requise pour accéder à certains postes de travail. De plus, certains employeurs, notamment dans le secteur bancaire, ne retiennent que les candidats à l'apprentissage qui veulent suivre le cursus avec la maturité professionnelle intégrée et qui ont donc un meilleur niveau scolaire : « *Les banques exigent le cursus de maturité intégrée, toutes les banques, pas seulement celle qui m'a engagée pour l'apprentissage* » [Carmen, apprentissage dual, MPC intégrée, active professionnellement]. La hausse du niveau scolaire exigé en entrée par les employeurs contribue ainsi à limiter les chances d'accès à l'apprentissage dual (et à l'emploi) des élèves issus des filières scolaires les moins exigeantes. De cette contradiction résultent d'un côté « un chômage apprenti » et la multiplication de mesures dites de transition [DIF-PRADALIER et ZARKA, 2014] et de l'autre, un allongement de la durée de la formation et de son coût pour les élèves et leur famille respective. Une tension se dessine donc entre les exigences de plus en plus élevées des employeurs dès la phase de sélection des candidats à une place d'apprentissage [BONOLI, 2016] et les finalités que le Conseil fédéral assigne au système de formation suisse, en particulier atteindre 95 % de diplômés du secondaire II et développer les compétences transversales car les plus à même de favoriser la mobilité professionnelle [Conseil fédéral, 2000].

Si la MPC est unanimement considérée comme un standard, des nuances apparaissent cependant entre filles et garçons quant à la valeur qu'il lui est attribuée. Les filles soulignent la valeur ajoutée de la MPC en mettant en avant le rôle formateur du stage en tant que premier accès au monde du travail : « *C'est dans le domaine professionnel que j'ai grandi. [Le stage de MPC] était ma première expérience de travail quotidien et je l'ai appréciée, car elle m'a beaucoup apporté aussi du point de vue humain, je suis plus sûre de moi, [...] j'arrive mieux à gérer les situations [conflituelles]* » [Anna, école plein temps, MPC post CFC, active professionnellement]. Les garçons, de leur côté, ont une vision de la MPC davantage instrumentale qu'ils considèrent avant tout comme un point de départ vers des études supérieures ou d'autres projets professionnels : « *Il ne s'agit que d'un morceau de papier qui permet de continuer les études ou de progresser dans la profession* » [John, école plein temps, MPC intégrée, actif professionnellement]. L'importance répétée que les filles interviewées accordent au stage met en évidence que si l'accès au monde du travail et le fait d'avoir un emploi va de soi et n'est de ce fait pas problématisé pour les garçons, de leur côté les femmes continuent à devoir se justifier de vouloir travailler comme si le droit des femmes à l'emploi n'était pas acquis, mais seulement d'usage [BACHMANN, BENELLI et alii, 2003].

Tous les jeunes interviewés, garçons et filles, sont unanimes : si la MPC est un standard, elle ne suffit cependant pas et le recours à une formation supérieure puis à la formation continue s'impose à la fois comme une nécessité et une évidence. Ainsi, même les jeunes qui n'ont pas choisi de poursuivre les études à la SUPSI sitôt après avoir obtenu leur MP, envisagent une

formation professionnelle supérieure non universitaire en parallèle à leur emploi ou sont déjà inscrits dans une telle formation au moment de l'entretien. Il faut ici rappeler que l'injonction au devoir d'employabilité, qui fait reposer sur chacun et chacune la responsabilité de maintenir à jour les compétences nécessaires à trouver ou à occuper un emploi est, avec la notion de capital humain à laquelle elle est liée, au cœur de la loi suisse sur la formation professionnelle [DIF-PRADALIER et ZARKA, 2014, p. 126-129]. De manière remarquable, tous les répondants à notre étude ont intégré ce constat de SCHWITER : « *Il est dangereux de s'arrêter dans une société qui évolue si rapidement, il y a le danger de rester à la maison, de rester à la traîne et – en relation aux formations continues – de ne plus être demandé par le marché du travail*²³ » [SCHWITER, 2011, p. 82]. Dans ce contexte, formations initiale, supérieure et continue sont liées et s'articulent dans la notion de formation permanente tout au long de la vie [Conseil Fédéral, 2000, p. 5275].

Cependant, si les interviewées et interviewés soulignent à l'unisson l'importance de la formation pour trouver une « bonne » place de travail, les premières mettent davantage l'accent sur la valeur de la formation comme tremplin pour accéder à l'emploi tandis que les seconds mettent directement en relation leur effort de formation avec la possibilité de faire carrière, ce que les premières osent à peine expliciter.

Ne pas rester bloquée dans le rôle de la secrétaire au féminin versus faire carrière au masculin

L'expérience du stage en tant que premier contact direct avec le monde du travail (dans le cadre de la préparation à la MP ou de l'apprentissage) s'avère décisive pour les filles dans leur volonté de poursuivre leur formation (à la SUPSI ou dans d'autres formations supérieures). Une motivation prime sur les autres : continuer à étudier pour ne pas être renfermée dans le stéréotype de la secrétaire dont les filles expérimentent très tôt la pesanteur. Comme nous le résume bien une interviewée : « *Je veux avancer, car je ne veux pas rester secrétaire toute la vie, non, vraiment pas* » [Anna, école plein temps, MPC post CFC, active professionnellement]. La volonté d'échapper à la ségrégation verticale est encore très claire chez cette autre interviewée : « *Pendant le stage, j'ai décidé que je ne voulais pas être secrétaire, pour m'éloigner de ce rôle, je me suis dit qu'un titre d'études supérieures était la solution. C'est cela qui m'a aidée dans la décision [de m'inscrire à la SUPSI]* » [Caterina, école plein temps, MPC post CFC, étudiante en bachelor en économie d'entreprise SUPSI]. Est-ce que cette stratégie d'étudier plus est gagnante contre les stéréotypes de genre ? Il est un fait que même si les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, elles s'insèrent généralement moins bien dans le marché du travail (accès au marché de travail plus difficile et ségrégation verticale) [DURU-BELLAT, 2008, p. 146]. Pourtant, au cours des dernières années, la proportion de femmes dans les « professions intellectuelles et d'encadrement » et « professions intermédiaires » (l'équivalent en Suisse des cadres et professions intermédiaires) a progressé²⁴. Dans ces conditions, « *Il va être de plus en plus difficile de faire admettre que ces filles, qui ont "réussi à l'école", accèdent à des positions sociales inférieures aux garçons, en d'autres termes, que le sexe dominant à l'école soit le sexe dominé dans la vie. C'est en ce sens que la réussite scolaire des filles est une anomalie et une source irrépressible de changements, de même que la scolarisation est, de manière générale, à la fois un vecteur de reproduction et un vecteur de changement* » [DURU-BELLAT, 2008, p. 147-148].

23. Traduction des auteurs.

24. Entre 2011 et 2017, la proportion des femmes dans les professions intellectuelles et d'encadrement a progressé de 43 % et de 16 % dans les professions intermédiaires (respectivement 26 % et 10 % pour les hommes) [OFS, 2018].

Du côté des garçons, nous l'avons déjà rapidement évoqué, on poursuit avant tout les études pour faire carrière, ce que les filles n'évoquent de leur côté qu'à demi-mot²⁵. La majeure partie des garçons interrogés affiche ainsi un objectif de réussite professionnelle qui doit couronner un parcours professionnel linéaire au cours duquel la formation aura été mobilisée de manière instrumentale. Derrière l'assurance de façade apparaissent cependant des préoccupations conjoncturelles qui peuvent amener à reconsidérer les choix ou objectifs initiaux. La prudence témoignée peut aller de pair avec la nécessité de saisir les opportunités professionnelles lorsqu'elles se présentent, renvoyant ainsi à plus tard les projets de formation : « *Quand ils m'ont proposé la place de travail, mon idée était celle de partir une année. Mais une offre du genre – une place de travail que je connais, quand je sais que si je pars, il ne va pas être évident de trouver du travail au retour – c'était une offre que je ne pouvais pas refuser, c'est pourquoï, je suis resté* » (John, école plein temps, MPC intégrée, actif professionnellement).

Tous les témoignages recueillis mentionnent enfin l'importance de confronter son projet d'avenir avec d'autres, que ce soit les membres de la famille, les pairs ou encore l'entourage professionnel rencontré durant le stage en préparation de la MP ou pendant l'apprentissage. Si tous et toutes sollicitent leur entourage et leur « réseau » en sachant qu'il est de première importance pour trouver un emploi, les filles y accordent autant d'importance comme source d'information qu'elles y puisent un soutien les encourageant et les confirmant dans le bien-fondé de leur volonté de poursuivre leur formation : « *J'ai travaillé avec des médecins qui me disaient "continue à étudier". Ils m'ont encouragée à ne pas faire seulement l'employée de bureau* » (Michela, école plein temps, MPC post CFC, partie hors de Suisse pour perfectionner une langue étrangère). Les garçons, de leur côté, s'ils ont aussi clairement conscience de l'importance stratégique du réseau, insistent plus volontiers sur leur capacité à faire des choix autonomes.

Tant les filles que les garçons expriment un projet de développement professionnel et considèrent la formation essentielle pour le réaliser. Compte tenu de la persistance des stéréotypes et des discriminations de genre dans le monde du travail qui rendent difficile le fait de (vouloir) faire carrière pour les femmes alors qu'elle va de soi pour les hommes, les filles mettent l'accent dans leurs témoignages sur une formation qui leur permet d'accéder au marché du travail avec une qualification synonyme de protection face aux logiques sélectives qui pourraient les empêcher de réaliser leurs projets de développement professionnel. De leur côté, les garçons explicitent plus clairement le lien entre leur projet de formation et le projet de faire carrière.

Le temps pour réaliser le projet d'avenir, les mots pour le raconter

Le temps nécessaire à la réalisation du projet d'avenir professionnel mais aussi familial est une préoccupation très présente parmi toutes les filles interviewées. La durée de la formation apparaît ainsi comme un facteur clé influençant leurs choix. Une interviewée témoigne : « *J'ai écarté l'option SUPSI car elle me semblait une formation assez longue. Je ne voulais pas arrêter de travailler et ne pas avoir d'entrée financière* » (Daniela, école plein temps, MPC post-CFC, active professionnellement). Aussi, parmi les interviewées inscrites à la SUPSI, deux ont choisi le cursus à plein temps et non celui, parallèle, en emploi car plus long (4 ans au lieu de 3). Si les filles témoignent d'un manque de temps pour réaliser et concilier tous leurs projets, à la fois

25. Voir partie ci-dessous.

professionnels et personnels, les garçons donnent plutôt l'impression d'avoir tout le temps devant eux. Ce rapport au temps, déterminé notamment par l'anticipation de la maternité et de la double journée de travail par les filles, distingue fortement ces dernières des garçons. L'expliquer revient à se rappeler que « *l'attribution des temps, comme la dimension culturelle du genre, naît et se développe sur le rapport entre l'univers familial et celui du travail, univers délimités par des logiques opposées et sans lien économique entre elles. [...] Tandis que la valeur économique est le rapport d'échange dans l'économie de consommation, le temps est la valeur d'échange dans l'économie des sentiments* »²⁶ [BOMBELLI et CUOMO, 2003, p. 19].

Si la perception du temps nécessaire à réaliser les projets d'avenir n'est pas semblable entre filles et garçons, ainsi en va-t-il des mots pour les raconter. Ainsi, toutes les filles interviewées, à l'exception d'une, envisagent de continuer à travailler après la naissance de leur enfant mais c'est avec pudeur et timidité qu'elles évoquent leur aspiration à faire carrière : « *J'aimerais devenir un peu plus qu'une employée* », « *Faire quelque chose de plus* » sont des expressions qui reviennent dans les entretiens. Comme le remarquaient GHERARDI et POGGIO [2003], les récits professionnels féminins sont ponctués de termes tels que « *avoir de la chance* » alors même que les récits masculins sont bien plus empreints d'assurance, ce qu'illustre leur description de leurs propres parcours comme linéaires et très souvent finalisés par l'objectif de faire carrière : « *L'activité est devenue pour les femmes qualifiées une évidence. Elles n'envisagent pas pour autant de faire carrière, comme si ces femmes avaient intériorisé leur avenir probable. Dès lors, ce qui déroge aux attentes est vécu sous le registre de la chance* » [TESTENOIRE, 2001, p. 125].

Les récits recueillis apparaissent ainsi influencés par les rôles de genre²⁷ et si les filles n'osent pas parler de carrière bien qu'elles puissent nourrir des ambitions professionnelles, les garçons peinent à évoquer leurs doutes quant à la faisabilité de la réussite professionnelle à laquelle ils aspirent. Au final, filles et garçons planifient leur avenir et prennent des décisions en s'informant, en étant conscients de leurs capacités mais aussi de l'environnement, de sa perméabilité aux stéréotypes de genre et à la conjoncture économique. En ce sens, ils démontrent ce que SAVICKAS [1997] a appelé *adaptability*²⁸.

Projets familiaux et professionnels : quelle conjugaison possible ?

Le projet de fonder une famille apparaît partagé parmi nombre de jeunes que nous avons interviewés, bien que les mots pour le dire et sa traduction en objectifs et contraintes soient différents entre filles et garçons. Ainsi, les filles interviewées anticipent la difficulté de concilier vie professionnelle et vie de famille, d'autant plus que peu d'employeurs modifient l'organisation du travail en vue de concilier leur articulation pour les femmes mais aussi pour les hommes [VAUCHER DE LA CROIX, TSCHUDI *et alii*, 2012]. De leur côté, les garçons interviewés délaissent ce souci de la conciliation des temps et se préoccupent plus de pourvoir aux besoins économiques de la future famille, certains déléguant explicitement à leur future compagne ou femme le soin de prendre en charge la vie de famille. Même parmi ceux qui déclarent vouloir

26. Traduction des auteurs.

27. Par ce concept, nous soulignons qu'il existe dans la société des « *modèles qui incluent des comportements, des devoirs, des responsabilités et des attentes reliées à la condition féminine et masculine et soumis aux attentes sociales : les femmes et les hommes sont appelés à s'y conformer* » [RUSPINI, 2016, p. 22 ; traduction des auteurs].

28. « *Adaptation [...] suggests a flexibility in responding to the environment, without the negative connotations of similar words such as adjust, accommodate, and conform. The word adapt also fosters a teleological view by emphasizing the purpose for which the change must be made. Furthermore, adaptation emphasizes the interaction between the individual and the environment* » [SAVICKAS, 1997, p. 253].

s'investir dans les tâches familiales et domestiques, l'image du « pourvoyeur principal » (en anglais *breadwinner*) reste bien présente. Les jeunes interviewés reproduisent ainsi, en les anticipant, des dynamiques et mécanismes voyant d'un côté le poids du travail domestique sur la femme renforcé dans les ménages en couple suite à la naissance du premier enfant et de l'autre, l'engagement de l'homme au travail augmenter [BRANGER, 2013]. En ce sens, nous retrouvons le constat de LE GOFF et LEVY [2016, p. 16] : « *Les femmes "peuvent" exercer une activité professionnelle ou d'autres activités extrafamiliales dans la mesure où celles-ci n'entrent pas en conflit avec les exigences du travail familial, et les hommes "peuvent" développer leurs rôles familiaux ou d'autres activités extraprofessionnelles dans la mesure où leur exercice ne prétérite pas leur activité professionnelle.* »

Ce constat nous a amené à réviser notre hypothèse initiale. En effet, les filles écartent moins *a priori* l'idée de poursuivre la formation ou celle de faire carrière qu'elles n'essayent de programmer et de concilier tous les aspects, à la fois professionnels et familiaux, de leurs projets d'avenir, y compris celui de programmer leur maternité éventuelle. Plus qu'en termes de hiérarchisation des priorités, il convient surtout de comprendre les choix des filles en termes d'articulation des temps, professionnels et privés (en gardant à l'esprit la limite d'âge pour avoir des enfants), qui revêtent ainsi une dimension fondamentale [ZUFFO, 2003, p. 211]. En ce sens, l'investissement des filles dans la formation doit aussi être compris comme une protection sur le temps moyen et long d'une vie pensée à la fois en termes de projets de développement professionnel et de projets familiaux.

Pour les garçons, parce que le fait de faire carrière va de soi comme le modèle du « *gagneur de pain* » du foyer auquel il lui est fortement lié, sortir des parcours attendus en voulant s'investir dans le projet familial ou embrasser un choix professionnel s'écartant des professions traditionnellement masculines pose problème. Ainsi illustre le cas de Franco qui souhaite devenir policier avec les motivations suivantes : « *J'aime le contact avec les gens, aider et... Je pense à un travail intéressant d'un point de vue social, dans lequel on peut voir différentes réalités, être dehors, je n'ai pas envie de passer tout le temps dans un bureau* » (apprentissage dual, MPC intégrée, actif professionnellement). Il n'a pourtant jamais envisagé d'embrasser des professions dans les secteurs de la santé ou du social qui, bien qu'habituellement qualifiées de féminines [MOSCONI et STEVANOVIC, 2007], sont pourtant plus proches de ses intérêts.

CONCLUSION

Cet article portant sur les parcours de formation professionnelle après la maturité professionnelle commerciale au Tessin a permis de montrer que les filles et les garçons interviewés partagent un objectif d'accomplissement professionnel mais se distinguent dans la manière dont est anticipée, et exprimée, la relation au monde du travail et son articulation avec le projet éventuel de fonder une famille dans un environnement social et économique perçu comme plus ou moins propice à la réalisation des projets de vie.

Le contexte particulier du système d'emploi transfrontalier du Tessin, en proie à des logiques et transformations qui placent notamment les primo-entrants en butte à des difficultés d'insertion et de stabilisation professionnelles d'autant plus importantes qu'elles et ils sont faiblement dotés en ressources (scolaires mais aussi économiques notamment), semble agir comme un miroir grossissant du marché du travail suisse particulièrement sélectif dans son

ensemble. C'est dans ce contexte qu'il convient de comprendre le sens particulier des choix individuels. Le fait que les filles privilégient les parcours de formation en écoles à plein temps et la poursuite des études ne doit donc pas être interprété comme une fuite du monde du travail. Au contraire, il s'agit de comprendre ce choix à l'aune de leur volonté de se préparer aux logiques sélectives du marché du travail et aux stéréotypes de genre qui les déterminent encore grandement afin d'y arriver mieux armées [POULLAQUEC, 2010] et de réussir leur projet de développement professionnel en conciliant temps d'engagement professionnel et familial sur le moyen-long terme. Si ces logiques et stéréotypes semblent *a priori* avantager les garçons, leur poids rend difficile la réalisation, et avant cela la verbalisation même de projets professionnels touchant des métiers non typiquement masculins de même que la volonté de s'investir dans la vie de famille. L'influence de la socialisation s'exprime aussi au travers de leur tendance répétée à concevoir leur parcours de vie selon un schéma linéaire et leur carrière selon le rôle attendu de pourvoyeur principal. Autant de perspectives qui s'adaptent pourtant mal aux nouvelles exigences du monde du travail exigeant des personnes flexibles et polyvalentes. En ce sens, les filles, parce qu'elles construisent notamment très tôt des stratégies anticipatrices des difficultés à venir dans la conciliation travail-famille, apparaissent davantage entraînées et « *capables d'entrer et de sortir des situations [professionnelles] sans se détruire* » [PADOAN et SANGIULIANO, 2008, p. 146] et partant, mieux adaptées (et adaptables) aux contraintes de ce marché du travail en mutation [LINHART, 2015 ; DURAND, 2017].

Sur la base de ces constats qui confirment la capacité d'adaptation (*adaptability*) des jeunes, et particulièrement des filles, trois recommandations, qui sont autant de pistes d'investigation ultérieures, peuvent être formulées. D'une part, si les objectifs de développement professionnel sont présents autant chez les filles que chez les garçons, nous avons souligné qu'il y a des différences dans l'expression de ces objectifs. Parce que les mots sont importants, et qu'ils dévoilent des rapports de pouvoir et des préférences adaptatives, il apparaît essentiel que le travail d'orientation et de conseil prenne le temps de l'écoute nécessaire et s'arme de compétences sémiotiques et de la connaissance des normes de genre et de leur influence. Ce n'est qu'à ces conditions que pourront être compris les discours et les enjeux souvent exprimés à demi-mot afin de permettre la formulation de choix informés. D'autre part, si l'élévation générale des diplômes et des niveaux de formation semble profiter aux filles, il ne faut pas oublier que la valeur d'un diplôme et les perspectives de développement professionnel qu'il ouvre dépendent non seulement de la capacité et de la volonté de ses titulaires à le faire valoir, mais aussi du caractère plus ou moins capacitant de l'environnement professionnel d'inscription [VERO et SIGOT, 2017]. Enfin, l'enjeu de l'accès au diplôme est assurément décisif dans un environnement professionnel toujours plus exigeant. Cependant, il ne doit pas faire oublier deux autres enjeux fondamentaux qui lui sont liés : celui des conditions d'apprentissage et de la transmission des savoirs d'une part, celui de la définition du contenu même des enseignements d'autre part. À ce propos, convient-il de former aux métiers qui recrutent à court terme ou bien assurer à tous les élèves, y compris ceux engagés dans la voie professionnelle, un niveau d'éducation généraliste qui leur permette et leur permettra non seulement de s'adapter au mieux aux exigences du marché du travail, mais aussi d'interroger de façon critique son fonctionnement et plus généralement les mécanismes sociaux de (re)production des inégalités [NUSSBAUM, 2010 ; TSCHUDI, 2017] ? Cette seconde perspective, que nous défendons et qui suppose de redéfinir les relations entre acteurs du monde de l'école et de l'entreprise

29. Traduction des auteurs.

notamment, suppose aussi de rompre avec la tendance actuelle en Suisse d'une scolarisation des premières années d'apprentissage pour des motifs d'économie des employeurs [DIF-PRADALIER et ZARKA, 2014] et de redéfinir la nature et la finalité des savoirs généralistes.

▮ BIBLIOGRAPHIE

- AMOS J., BÖNI E., DONATI M., HUPKA S., MEYER T., STALDER B., 2003, *Parcours vers les formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- BACHMANN L., BENELLI N., ROCA I., ESCODA M., 2003, « Les exclues du chômage », in GIUGNI M., HUNYADI M., *Sphères d'exclusion*, Paris, L'Harmattan, p. 125-158.
- BERGMANN M. M., HUPKA-BRUNNER, S., KELLER A., MEYER T., STALDER B. E., 2011, *Transitions juvéniles en Suisse, résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, SEISMO.
- BOMBELLI M. C., CUOMO S., 2003, *Il tempo al femminile*, Milano, ETAS.
- BONOLI L., 2016, « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale », *Formation Emploi*, vol. CXXXIII, n° 1, p. 17-34.
- BRANGER K., 2013, *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*, Neuchâtel, OFS.
- Conseil Fédéral, 2000, *Message relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle (loi sur la formation professionnelle LFP)*, Berne, Chancellerie fédérale.
- COUPPIÉ T., EPIPHANE D., 2004, *Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée*, Marseille, Céreq.
- DFP, 2017, *Salari minimi e orari settimanali massimi applicabili agli apprendisti del Cantone Ticino*, Breganzona, DECS-DFP.
- DIF-PRADALIER M., ZARKA S., 2014, *Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France, Suisse, Italie*, Paris, Confédération française des travailleurs chrétiens.
- DURAND J.-P., 2017, *La fabrique de l'homme nouveau. Travailler, consommer et se taire ?* Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « L'économie encastrée ».
- DURU-BELLAT M., 2008, « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 131-149.
- FALCON J., 2016, « Les limites du culte de la formation professionnelle : comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales », *Formation emploi*, vol. CXXXIII, n° 1, p. 35-53.
- FELLMANN T., MOREL B., 1997, « Les systèmes d'emplois dans la métropole marseillaise », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, vol. 76, n° 1, p. 61-67.
- GARÇON F., 2014, *Formation : l'autre miracle suisse*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- GHERARDI S., POGGIO B., 2003, *Donna per fortuna, uomo per destino*, Firenze, Etas.
- GIUDICI F., ALFIERI A., BORIOLI M., BOTTINELLI L., 2016, *La transizione all'età adulta: generazioni a confronto*, Bellinzona, USTAT.
- GONZALEZ O., STEPHANI E., GRIGNOLA MAMMOLI S., 2015, *Ai margini del mercato del lavoro*, Bellinzona, USTAT.
- GONZALEZ O., WALKER S., PETRILLO S., SIMION M., 2017, *Flessibilità del lavoro*, Bellinzona, USTAT.
- HAEBERLIN U., IMDORF C., KRONIG W., 2004, *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur benachteiligung von Ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*, Bern, Haupt.
- LAMAMRA N., 2016, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage de genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'oeuvre en formation professionnelle initiale*, Zürich et Genève, SEISMO.
- LAMAMRA N., MOREAU G., 2016a, « Les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse », *Formation Emploi*, vol. CXXXIII, n° 1, p. 7-16.
- LAMAMRA N., MOREAU G., 2016b, « Le certificat fédéral de capacité: la fin d'une centralité ? », *Formation emploi*, vol. CXXXIII, n° 1, p. 101-120.
- LE GOFF J.-M., LEVY R. (dir.), 2016, *Devenir parents, devenir inégaux. Transition à la parentalité et inégalités de genre*, Zürich et Genève, Seismo.
- LINDER E., 2013, *Vers l'égalité des salaires. Faits et tendances*, Berne, BFEG et OFS.
- LINHART D., 2015, *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Paris, Érès, coll. « Sociologie clinique ».

MAIHOFFER A., BERGMAN M. M., HUPKA S., WEHNER N., SCHWITER K., HUBER E., KANJI S., 2013, *Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz*, Bern, Schweizerischer Nationalfonds.

MARRO C., 2003, « Se qualifier de "fille féminine" ou de "garçon masculin" à l'adolescence », *Pratiques psychologiques*, vol. 9, n° 3, p. 5-20.

MAURICE M., SELLIER F., SILVESTRE J.-J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.

MEYER T., 2011, « On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », in BERGMANN M. M., HUPKA-BRUNNER S., KELLER A., MEYER T., STALDER B., *Transitions juveniles en Suisse : résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, SEISMO, p. 40-65.

MOREAU G., 2000, « Les faux semblables de l'apprentissage », *Travail, genre et société*, n° 3, p. 67-86.

MOSCONI N., 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N., STEVANOVIC B., 2007, *Genre et Avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan.

NUSSBAUM M. C., 2010, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press.

OFS, 2014, *Origine sociale des étudiants HE selon la plus haute formation achevée des parents, le type de haute école et le groupe de domaines d'études HE, enquête 2013*, Neuchâtel, OFS.

OFS, 2016a, *Entrants dans la formation professionnelle selon le canton de l'entreprise formatrice, le sexe, le mode d'enseignement (plein temps et duale)*, Neuchâtel, OFS.

OFS, 2016b, *Formation professionnelle de base selon les domaines d'étude et le sexe 1990-2014. Élèves de moins de 20 ans en première année d'une formation avec diplôme*, Neuchâtel, OFS.

OFS, 2017a, *Communiqué de presse : hausse du nombre de frontaliers*, n° 2017-0235-F, Neuchâtel, OFS.

OFS, 2017b, *Taux de chômage des jeunes au sens du BIT, part des personnes au chômage dans la population active de 15 à 24 ans, en pourcent*, Neuchâtel, Bellinzona.

OFS, 2018, *Catégorie socio-professionnelle selon le sexe, la nationalité, les groupes d'âge, le type de famille*, Neuchâtel, OFS.

PADOAN I., SANGIULIANO M., 2008, *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Torino, Rosenberg & Sellier.

POLLIER A., 2010, « Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation », *Éducatifs et sociétés*, n° 2, p. 123-143.

POULLAQUEC T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

RUSPINI E., 2016, *Le identità di genere*, Roma, Carocci editore.

SABO M., ROCHAT S., KULL A., DUTTWEILER D., FISCHER M., FETAHU E., 2016, *Recherche et innovation en Suisse en 2016*, Berne, SEFRI.

SAVICKAS M. L., 1997, "Career Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory", *The career development quarterly*, vol. 45, p. 247- 259.

SCHARENBERG K., HUPKA-BRUNNER S., MEYER T., BERGMAN M. M., 2016, *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse : résultats de l'étude longitudinale TREE*, vol. 2, Zürich, SEISMO.

SCHWITER K., 2011, *Lebensentwürfe. Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen*, Frankfurt am Main, Campus Verlag GmbH.

SUPIOT A., 2000, « Les nouveaux visages de la subordination », *Droit Social*, février, n° 2, p. 131-145.

TESTENOIRE A., 2001, « Les carrières féminines : contingence ou projet ? », *Travail, genre et société*, n° 5, p. 117-133.

TSCHUDI D., 2017, « Formazione e "capitale umano" », in ROSSI S., *L'economia elvetica nella globalizzazione. Problemi e opportunità di un sistema-paese*, Locarno, Armando Dadò editore, p. 127-147.

TSCHUDI D., LEONI C., 2013, *Quale futuro dopo la maturità professionale commerciale?* Manno, SUPSI.

USTAT, 2017a, *Panorama statistico del mercato del lavoro ticinese*, Giubiasco, USTAT.

USTAT, 2017b, *Il Ticino in cifre*, Bellinzona, USTAT.

VAUCHER DE LA CROIX C., TSCHUDI D., COLUBRIALE CARONE A., 2012, *Carriere professionali eque: un'opportunità per le aziende. I risultati principali*, Manno, SUPSI.

VERO J., SIGOT J.-C., 2017, « Comment les entreprises s'organisent pour mettre les salariés en capacité de se former », *Formation emploi*, vol. 137, n° 1, p. 73-95.

VOUILLOT F., 2010, « L'orientation, le butoir de la mixité », *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 59-67.

WIDMER E., LEVY R., POLLIEN A., HAMMER R., GAUTHIER J.-A., 2003, « Entre standardisation, individualisation et sexuation : une analyse des trajectoires personnelles en Suisse », *Revue suisse de sociologie*, vol. 29, n° 1, p. 35-67.

ZUFFO R., 2003, « Il tempo del successo e quello della maternità: discontinuità lavorativa, variabili psicologiche e organizzative », in BOMBELLI M. C., CUOMO S., *Il tempo al femminile*, Milano, ETAS, p. 205-230.



LES MÉTIERS DE LA PETITE ENFANCE

Quelles sont les connaissances des élèves de troisième et de terminale sur ces métiers ?

Christine Fontanini

Université de Lorraine, LISEC (EA 2310)

Actuellement, en France, encore peu d'hommes exercent des métiers de la petite enfance. L'accès des hommes aux métiers traditionnellement féminins a été peu pris en compte dans les différents textes visant la mixité des emplois. Néanmoins, certaines recherches montrent que les jeunes adhèrent moins aux stéréotypes de genre que les précédentes générations.

C'est pourquoi nous avons mené une recherche pour étudier si les élèves de classes de troisième et de terminale sont ouverts à l'exercice des métiers de la petite enfance par les hommes. Les garçons et les filles connaissent-ils ces métiers ? Sont-ils tentés de les exercer ? Leurs filières d'études et/ou leurs origines sociales ont-elles un impact ou pas sur leurs connaissances et leurs projets d'exercer ces métiers ?

Les résultats montrent un faible attrait des élèves du secondaire pour les métiers de la petite enfance. La connaissance de ces métiers dépend de l'âge, de la filière suivie en terminale et du genre des élèves. Toutefois, la connaissance des métiers n'implique pas que les élèves souhaitent les exercer, ce qui signifie qu'informer les élèves ne suffit pas pour susciter des projets d'orientation vers ces métiers.

A lors que les femmes et les hommes sont désormais à parts quasiment égales dans la population active [DGCS et SDFE, 2017], la mixité des métiers progresse très lentement notamment dans les métiers de la petite enfance puisque ces derniers ne comptent, en France, que de 1 % à 1,5 % d'hommes dans le secteur de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants et 3 % si on ne compte que les structures collectives (établissements d'accueil des jeunes enfants et écoles maternelles) [NAVES et WISNIA-WEILL, 2014].

PAPUCHON [2017] et GAVOILLE, LEBÈGUE, PARNAUDEAU [2014] ont mis en évidence que les jeunes adhèrent moins aux stéréotypes de genre que les autres générations et selon BOSSE et GUEGNARD [2007, p. 38], « la plupart des jeunes ont une appréciation des métiers qui tend vers la mixité ». PAPUCHON [2017] montre également que l'adhésion aux stéréotypes de genre diminue avec

l'élévation du niveau de diplôme et selon les catégories socioprofessionnelles d'appartenance (les cadres supérieurs-professions libérales et les professions intermédiaires sont moins porteuses de stéréotypes de genre que les ouvriers et les agriculteurs).

Ces différents éléments nous ont conduits à étudier si les élèves de classes de troisième et de terminale sont ouverts à l'exercice des métiers de la petite enfance par les hommes. Les garçons et les filles connaissent-ils ces métiers ? Sont-ils tentés de les exercer ? Leurs filières d'études et/ou leurs origines sociales ont-elles un impact ou pas sur leurs connaissances et leurs projets d'exercer ces métiers ?

Plusieurs études permettent de saisir pourquoi encore peu d'hommes s'orientent vers les métiers de la petite enfance. Tout d'abord, le travail auprès des jeunes enfants a toujours été confié aux femmes jusqu'à une période très récente. Nourrices, gardiennes d'enfants, jardinières d'enfants, maîtresses, femmes de service et infirmières visiteuses d'hygiène sociale, les « ancêtres » des métiers actuels de la petite enfance, avaient pour vocation de remplacer les mères « empêchées » ou de combattre la mortalité infantile. Les nourrices puis les gardiennes d'enfants n'étaient pas formées et étaient peu rémunérées [BADINTER, 1980]. Avec le développement du travail salarié des femmes au milieu des années 1970, la demande de garde des enfants s'est accrue amenant les pouvoirs publics à définir un premier statut professionnel pour ces gardiennes appelées assistantes maternelles depuis 1977.

Les premières maîtresses étaient des congrégationnistes et des femmes laïques dans les salles d'asile dont la première a été créée à Paris en 1826. Jules Ferry supprime le nom de salle d'asile, en 1882, car il renvoie trop à la pauvreté et à la charité pour le remplacer par école maternelle, en référence à la maternité. Les maîtresses deviendront des institutrices en 1887 puis professeuses des écoles en 1990 [SCHWEITZER, 2002]. Dès 1838, une femme de service est présente dans chaque salle d'asile. Elle est chargée du travail ménager et hygiénique alors que la maîtresse est responsable du travail éducatif comme une « *mère intelligente et dévouée* » selon l'inspectrice générale Pauline Kergomard [GARNIER, 2010]. En 1971, elle devient Agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines puis en 1992, Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem).

En 1912, le premier jardin d'enfants est créé à Paris, mais les jardinières d'enfants ne bénéficiaient pas de formation. Elles furent remplacées par les éducateurs et éducatrices de jeunes enfants diplômés en 1973 [VERBA, 1993].

En 1947 est institué le diplôme d'État de puériculture où est mentionné que les puéricultrices assureront « *les soins aux enfants dans les services hospitaliers de pédiatrie et de prématurités pour diminuer la mortalité infantile* » [CUTILLA, 2012]. La même année, un décret met en place la profession d'auxiliaire de puériculture qui a aussi pour but de combattre la mortalité infantile.

Ce très bref historique des métiers de la petite enfance montre que les femmes ont toujours été considérées comme les mieux placées pour s'occuper des jeunes enfants et les théories psychologiques de l'attachement après la seconde guerre mondiale n'ont fait que renforcer le modèle de la mère aimante, repris par les professionnelles et/ou professionnels de la petite enfance [PEETERS, KATRIEN *et alii*, 2014]. Les discours d'experts de la petite enfance contribuent encore actuellement à légitimer « scientifiquement » que le jeune enfant a besoin de sa mère avant tout [FAGNANI, 2000]. Par ailleurs, les hommes n'ont été autorisés à exercer ces professions que très récemment. C'est le métier d'éducateur de jeunes enfants qui les a accueillis en premier (1973). Ils ont dû attendre 1977 pour pouvoir enseigner dans les écoles maternelles qui

commençaient à évoluer vers la préparation à l'enseignement scolaire nécessitant davantage de compétences en pédagogie et psychologie enfantines. Les autres métiers ont été contraints d'accueillir des professionnels masculins à partir de 1982 suite à la directive européenne sur la non-discrimination sexuée dans toutes les professions.

Depuis les années 1980, cinq conventions interministérielles¹ ont été publiées pour diversifier l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces conventions ont été complétées par plusieurs textes au sein de l'Éducation nationale : la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, le décret du 11 juillet 2006 sur le socle commun des connaissances et des compétences, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République et la circulaire du 20 janvier 2015. De plus, depuis 2013, diverses initiatives nationales ont été mises en place pour promouvoir la mixité des métiers. Toutefois, les résultats de ces initiatives sont mitigés, car les acteurs et actrices dans ces actions partagent souvent les mêmes représentations stéréotypées des métiers que l'ensemble de la population ; les instruments mis en place par les pouvoirs publics, comme les chartes ou les conventions, ne sont pas contraignants ; les textes du ministère de l'Éducation nationale sont peu mis en œuvre dans les académies et les actions demeurent trop ponctuelles pour être efficaces. Qui plus est, l'accès des hommes aux métiers traditionnellement féminins a été peu pris en compte dans tous ces textes visant la mixité des emplois [MESNIL DU BUISSON, GEMEGO, WACHEUX, 2017].

Pour GRESY et GEORGES [2012], les réticences des hommes à se diriger vers les professions de la petite enfance sont liées d'une part, à leur manque de valorisation dans la société et d'autre part, à leur faible et rémunération. Pourtant, d'après PEETERS, VAN LAERE *et alii* [2014], le travail auprès des jeunes enfants est de plus en plus valorisé socialement, car considéré comme le socle des apprentissages ultérieurs. De plus, les professeurs des écoles, puériculteurs/puéricultrices et éducateurs/éducatrices de jeunes enfants ne sont pas faiblement qualifiés et rétribués et ils n'attirent guère plus les hommes que les autres métiers de la petite enfance peu qualifiés. La qualification et la rémunération ne semblent donc pas être les raisons primordiales du manque d'attrait des hommes vers les métiers de la petite enfance. La « *disqualification identitaire* » [GRESY et GEORGES, 2012] des professionnels masculins est sans doute une meilleure piste à explorer. Ces professions largement exercées par les femmes sont encore considérées comme nécessitant des qualités dites féminines que les hommes considèrent rarement détenir, car leur éducation et leur socialisation leur ont imposé de se conformer aux traits masculins stéréotypés tels que l'assurance, l'esprit de compétition, la force physique et le contrôle des émotions [DULONG GUIONNET et NEVEU, 2012 ; CONNEL, 2014]. Ainsi, les hommes qui choisissent ces métiers sont souvent considérés comme manquant de virilité, d'ambition, voire comme des prédateurs sexuels et ces jugements sont dissuasifs pour des jeunes candidats potentiels [MURCIER, 2005 ; ROHRMANN, 2016]. JABOIN [2008] a analysé les carrières des professeurs des écoles masculins en maternelle et a montré qu'ils rencontrent des difficultés d'intégration et de reconnaissance de leur travail dans les équipes pédagogiques majoritairement féminines, ce qui les incite à s'éloigner des enfants vers des postes de direction d'écoles ou d'inspection.

1. Convention sur l'orientation scolaire des filles en 1984, signée entre le ministère des Droits des femmes et celui de l'Éducation nationale ; convention pour diversifier l'orientation des jeunes filles en favorisant leur accès aux formations industrielles, techniques et scientifiques en 1989 signée entre la secrétaire d'État chargée des droits des femmes et le secrétariat d'État de l'enseignement technique ; trois conventions interministérielles sur l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif ont été signées : B.O. n° 10 du 9 mars 2000, B.O. n° 13 du 31 mars 2006 et B.O. n° 6 du 7 février 2013.

Actuellement, il existe un certain consensus en faveur d'un plus grand nombre de professionnels masculins dans les métiers de la petite enfance [ROHRMANN, 2016], mais les arguments énoncés sont classifiables selon deux visions du rôle masculin dans les secteurs de l'éducation des jeunes enfants. D'un côté, BLOCH et BUISSON [1998] montrent que la présence masculine dans les activités de garde d'enfants permettrait une mise à distance de la norme de la « bonne mère » que les femmes ont apprise au cours de leur socialisation. De même, pour MESNIL DU BUISSON, GEMEGO et WACHEUX [2017], une plus grande mixité des professions traditionnellement féminines modifierait les rôles assignés aux femmes et aux hommes permettant un meilleur équilibre entre les responsabilités familiales et domestiques. Pour d'autres, les qualités masculines complèteraient celles des femmes dans les structures collectives pour jeunes enfants [BASRI, 2015] amenant à une reconstitution d'une division sexuelle interne dans chaque métier et à assurer la naturalisation des compétences.

À l'adolescence, les choix d'orientation des filles et des garçons sont liés à la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser et cette forme identitaire est sexuée [GUICHARD et HUTEAU, 2001]. Ainsi, selon le degré d'adhésion que l'adolescent, 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. Étant donné que la grande majorité des formations et des professions est considérée comme convenant davantage aux femmes ou aux hommes sur des critères d'aptitudes, d'intérêts, de possibilités physiques et que les professions sont rarement mixtes, les filles choisissent généralement des filières et des professions « féminines » et les garçons, « masculines », car à l'adolescence, les garçons comme les filles ont besoin de se prouver à eux-mêmes et aux autres qu'ils sont bien des garçons « masculins » et des filles « féminines » [VOUILLOT, 2007]. En outre, les garçons ont peu de contre-modèles masculins engagés dans des professions « féminines » [EPIPHANE, 2007 ; ZEGAÏ, 2014]. Mike MARCHAL, éducateur de jeunes enfants et formateur, écrit dans son blog « Mixité, égalité, petite enfance »² que les métiers de la petite enfance sont peu connus du grand public et que les rares hommes constituent une minorité invisible pour la société. Qui plus est, les garçons et les hommes sont socialement peu encouragés à s'orienter vers une filière ou une profession jugée propre à l'autre sexe. La transgression des normes de la masculinité semble plus facile à surmonter pour des hommes adultes avec un projet réfléchi de reconversion professionnelle et une expérience personnelle en tant que père [NAVES et WISNIA-WEILL, 2014].

Selon BOSSE et GUEGNARD [2007], d'autres facteurs influent sur les choix d'orientation scolaire et professionnel des jeunes :

- leur âge : plus ils sont jeunes, plus ils adhèrent aux stéréotypes de sexe ;
- les filières suivies au lycée : les filles scolarisées dans les filières où elles sont majoritaires avancent plus que les filles des filières où elles sont minoritaires, ou quasi à parité, qu'il existe des métiers « masculins » et « féminins ». Il en est de même pour les garçons dans les sections où les filles sont majoritaires ;
- les métiers occupés par les parents.

Ces différents éléments nous amènent à poser l'hypothèse que la quasi-absence de modèles masculins dans les métiers de la petite enfance qui sont de surcroît invisibles dans notre

2. blogs.mediapart.fr/mikemarchal/blog/240314/hommes-et-petite-enfance-entre-invisibilite-sociale-et-surexposition-professionnelle, consulté le 15 mai 2017.

société n'amène pas les garçons de troisième ou de terminale à s'intéresser à ces métiers et donc à envisager de les exercer.

Dans un premier temps, nous décrivons la méthodologie de la recherche et les caractéristiques de la population enquêtée. Dans un second temps, nous présenterons les résultats de l'étude à partir desquels nous exposerons notre analyse.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons mené une recherche³ par questionnaire, entre janvier et mars 2017, auprès de 303 collégiens en classes de troisième et 297 lycéens en terminale des sections scientifique (S), économique et sociale (ES), littéraire (L), sciences et technologies de la santé et du social (ST2S).

Nous avons eu recours au questionnaire semi-ouvert pour permettre aux élèves de répondre facilement et rapidement aux questions et pour obtenir des informations diversifiées et riches. Il avait pour objectif de recueillir des données concernant leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs connaissances et leurs représentations des métiers de la petite enfance, et leurs projets professionnels. Les questionnaires ont été remplis par les élèves pendant un de leurs cours dans leurs établissements, en notre présence.

Après avoir obtenu l'accord du rectorat d'enquêter dans les collèges et lycées de l'académie Nancy-Metz, nous avons fait en sorte d'obtenir un échantillon représentatif. Nous avons recherché des collèges avec des résultats au diplôme national du brevet et des origines sociales des élèves contrastés ; de même pour les lycées selon les résultats au baccalauréat des filières étudiées. Cependant, suite aux refus de plusieurs chefs d'établissement, notre panel d'établissements n'est pas aussi diversifié que ce que nous souhaitons.

CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ENQUÊTÉE

Les deux collèges de l'Éducation nationale et les quatre lycées (trois publics et un privé sous contrat d'association avec l'État) sont situés dans l'agglomération nancéenne. Les résultats au diplôme national du brevet en 2015 des deux collèges⁴ sont différenciés. Le taux de réussite de l'un était de 93 %, ce qui est proche de la moyenne nationale⁵ (87,3 %) ; celui de l'autre en était plus éloigné (77 %). Les taux de réussite au baccalauréat selon les filières et selon les établissements⁶ sont moins contrastés et sont proches de ceux obtenus au niveau national⁷ sauf pour un lycée en ES. Pour la filière ST2S, il est de 100 % pour un lycée et de 91 % pour l'autre. Pour la section S, il est de 91 % et de 89 % (2 lycées). Pour ES, le taux s'élève à 86 %, 90 % et 93 % (3 lycées) et pour L, 91 % (un seul lycée).

3. Avec un soutien financier de la région Grand Est et du Conseil scientifique de l'université Lorraine.

4. letudiant.fr/college/3e/exclusif-le-classement-2016-des-colleges-infographie.html, consulté le 7/11/16.

5. [MENESR-DEPP, 2017].

6. cache.media.education.gouv.fr/indicateurs_lycees/PDF_MEN/pdf_meurthe_et_moselle_generale_et_technologique_2016.pdf, consulté le 7/11/16 .

7. Taux de réussite au baccalauréat en 2016 [DEPP, 2017] : 91,7 % en S, 91 % en ES, 91,3 en L et 92,4 % en ST2S.

Dans notre échantillon, la parité entre filles et garçons est seulement présente en troisième, comme au niveau national (49,5 %). Toutes les sections du baccalauréat sont majoritairement fréquentées par les filles, notamment en L et encore plus en ST2S ↘ **Tableau 1**. Les parts des filles en ES et en L de notre échantillon sont proches de celles du niveau national⁸. En revanche, les filles sont sur-représentées en ST2S et en S dans les lycées étudiés par rapport à la moyenne nationale.

Concernant les origines sociales des élèves de troisième, nous relevons que leurs mères sont concentrées⁹ dans les PCS employés et professions intermédiaires. Leurs pères appartiennent principalement¹⁰ aux PCS ouvriers, professions intermédiaires et cadres et professions intellectuelles supérieures ↘ **Tableaux 2 et 3**. Peu de mères (7,2 %) et aucun père exercent une profession dans la petite enfance. Les mères et pères des élèves de troisième de notre échantillon sont davantage représentés dans les PCS employés (seulement pour les mères), professions intermédiaires et cadres et professions intellectuelles supérieures comparativement aux origines sociales des élèves de sixième à troisième au niveau national⁹. En revanche, la part des pères ouvriers est proche¹⁰ du niveau national.

La distribution des mères et pères selon les PCS et les sections générales du baccalauréat (**tableaux 2 et 3**) ne correspond pas à celle¹¹ des responsables des élèves en première et terminale générale [DEPP, 2017]. Les parents des élèves enquêtés appartiennent moins à la PCS cadres et professions intellectuelles supérieures, mais davantage à la PCS professions intermédiaires. Les mères sont plus présentes dans la PCS employés mais très peu dans les PCS artisans, commerçants, chefs d'entreprise et ouvriers, alors que les parts des pères dans ces deux dernières PCS sont proches de la représentation des responsables des élèves.

En comparant les PCS occupées par les parents des élèves de terminale ST2S (**tableaux 2 et 3**) avec celles des responsables¹² des élèves en première et terminale technologique [DEPP, 2017], nous relevons que les parts des pères, mais pas du tout celles des mères, sont relativement proches de celles des responsables des élèves en première et terminale technologique.

Malgré un manque de congruence entre les origines sociales des élèves de notre échantillon et celles des élèves de terminales générales et technologiques au niveau national, nous retrouvons dans notre population étudiée, les orientations des élèves, au niveau national, par filières du baccalauréat selon leurs origines sociales qui sont plus favorisées pour les élèves de terminale S. À l'inverse, les élèves ST2S sont les moins nombreux à avoir des parents relevant de la PCS cadres, professions libérales et professions intellectuelles supérieures [PIRUS, 2014].

8. 59,6 % en ES ; 79,2 % en L ; 46,5 % en S et 88,2 % en ST2S en 2016 [DEPP, 2017].

9. Sans différence significative entre les filles et les garçons.

10. PCS personnes responsables des élèves de la sixième à la troisième en 2016 : 18,5 % cadres et professions libérales ; 12,7 % professions intermédiaires ; 17,1 % employés et 26 % ouvriers [DEPP, 2017].

11. PCS personnes responsables des élèves en première et terminale générales : 11,1 % artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; 29,3 % cadres et professions libérales ; 14,3 % professions intermédiaires ; 15,5 % employés ; 16,1 % ouvriers.

12. PCS personnes responsables des élèves en première et terminale technologiques : 11,3 % artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; 15 % cadres et professions libérales ; 14,3 % professions intermédiaires ; 19 % employés ; 26,4 % ouvriers.

📄 **Tableau 1 Répartition des filles et des garçons en troisième et en terminale selon les sections du baccalauréat**

| Niveaux | Sexe | |
|----------------------|----------------|----------------|
| | Filles | Garçons |
| Troisième | 51,83 % | 48,17 % |
| T ST2S | 93,08 % | 6,92 % |
| TES | 57,50 % | 42,50 % |
| TL | 76,92 % | 23,08 % |
| TS | 54,29 % | 45,71 % |
| Total général | 61,65 % | 38,35 % |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Note : dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 36,55$, $\text{ddl} = 5$, $1 - p = 99,99$ %.

📄 **Tableau 2 PCS d'appartenance (2003) des mères des élèves de troisième et de terminale**

| PCS mères | Niveaux | Niveaux | | | | | Total général |
|--|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Troisième | Terminale ST2S | Terminale ES | Terminale L | Terminale S | |
| 1. Agriculteurs exploitants | | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 3,70 % | 0,71 % | 0,28 % |
| 2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | | 2,31 % | 4,62 % | 3,33 % | 3,70 % | 3,57 % | 3,19 % |
| 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures | | 9,90 % | 6,92 % | 10,83 % | 11,11 % | 12,14 % | 10,00 % |
| 4. Professions Intermédiaires | | 18,48 % | 17,69 % | 31,67 % | 29,63 % | 37,86 % | 24,72 % |
| 5. Employés | | 44,22 % | 47,69 % | 33,33 % | 33,33 % | 30,71 % | 40,00 % |
| 6. Ouvriers | | 1,98 % | 3,08 % | 4,17 % | 0,00 % | 0,71 % | 2,22 % |
| 7. Retraités | | 0,00 % | 0,00 % | 1,67 % | 3,70 % | 0,00 % | 0,42 % |
| 8. Personnes sans activité professionnelle | | 18,15 % | 11,54 % | 10,00 % | 11,11 % | 6,43 % | 13,06 % |
| Imprécis | | 1,65 % | 3,85 % | 1,67 % | 0,00 % | 3,57 % | 2,36 % |
| Non-réponses | | 3,30 % | 4,62 % | 3,33 % | 3,70 % | 4,29 % | 3,75 % |
| Total général | | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Note : dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 55,82$, $\text{ddl} = 36$, $1 - p = 98,14$ %.

📄 **Tableau 3 PCS d'appartenance (2003) des pères des élèves de troisième et de terminale**

| PCS père | Niveaux | Niveaux | | | | Total général |
|--|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Terminale ST2S | Terminale ES | Terminale L | Terminale S | |
| 1. Agriculteurs exploitants | | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,74 % | 0,14 % |
| 2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | | 12,31 % | 8,33 % | 7,69 % | 12,59 % | 9,59 % |
| 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures | | 11,54 % | 24,17 % | 26,92 % | 25,93 % | 18,62 % |
| 4. Professions Intermédiaires | | 16,15 % | 24,17 % | 19,23 % | 29,63 % | 21,58 % |
| 5. Employés | | 16,92 % | 6,67 % | 11,54 % | 5,93 % | 11,42 % |
| 6. Ouvriers | | 25,38 % | 20,83 % | 7,69 % | 9,63 % | 21,16 % |
| 7. Retraités | | 1,54 % | 1,67 % | 0,00 % | 2,96 % | 1,27 % |
| 8. Personnes sans activité professionnelle | | 5,38 % | 7,50 % | 7,69 % | 2,22 % | 6,06 % |
| Sans réponse | | 10,77 % | 6,67 % | 19,23 % | 10,37 % | 10,16 % |
| Total général | | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Note : dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 55,82$, $\text{ddl} = 36$, $1 - p = 98,14$ %.

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les métiers de la petite enfance sont-ils connus des élèves de troisième et de terminale ?

Dans le questionnaire, les élèves devaient répondre par oui ou par non à la question suivante : « *Connaissez-vous des métiers de la petite enfance ?* » En cas de réponse positive, ils étaient invités à les citer. Près des trois quarts des élèves du secondaire ont affirmé en connaître au moins un ↘ **Tableau 4**. Les élèves de ST2S suivis des élèves d'ES sont les plus nombreux à l'indiquer. Un tiers des élèves de troisième, de terminale L et S n'en connaissent aucun. Les déclarations de connaissance ou non des métiers par les élèves n'apparaissent pas liées aux PCS d'appartenance des mères et pères.

La moitié des garçons en troisième, en terminales L et S et plus des deux cinquièmes en ST2S méconnaissent totalement les métiers de la petite enfance. Seuls les garçons en ES se démarquent des autres élèves masculins. Il faut admettre que, depuis leur enfance, les garçons côtoient peu de modèles masculins. Dans les structures de garde et à l'école maternelle, le personnel est essentiellement féminin ; dans les livres pour enfants, les hommes s'occupant

↘ **Tableau 4** Connaissances des métiers par les filles et les garçons selon le niveau et la filière du baccalauréat

| | Non | Oui |
|-----------------------------|----------------|----------------|
| Troisième | | |
| Filles | 14,38 % | 85,62 % |
| Garçons | 51,75 % | 48,25 % |
| Total troisième | 32,21 % | 67,79 % |
| Terminale ST2S | | |
| Filles | 4,13 % | 95,87 % |
| Garçons | 44,44 % | 55,56 % |
| Total terminale ST2S | 6,92 % | 93,08 % |
| Terminale ES | | |
| Filles | 11,94 % | 88,06 % |
| Garçons | 23,53 % | 76,47 % |
| Total terminale ES | 16,95 % | 83,05 % |
| Terminale L | | |
| Filles | 30,00 % | 70,00 % |
| Garçons | 50,00 % | 50,00 % |
| Total terminale L | 33,33 % | 66,67 % |
| Terminale S | | |
| Filles | 31,58 % | 68,42 % |
| Garçons | 47,62 % | 52,38 % |
| Total terminale S | 38,85 % | 61,15 % |
| Total général | 26,40 % | 73,60 % |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Note : dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 25,16$ ddl = 8, $1 - p = 99,95 \%$.

de jeunes enfants dans la vie privée ou professionnelle restent rares [DAFFLON NOVELLE, 2006], les jouets « proposés » aux garçons ne les invitent pas à prendre soin d'un poupon, à jouer à la maîtresse, à devenir puéricultrice... [FONTANINI, 2015a]. En revanche, au cours de leur socialisation primaire, les garçons apprennent à devenir des « vrais » hommes, ce qui signifie être différents des femmes, donc ne pas pleurer, ne pas montrer ses sentiments, etc. Également, les garçons assimilent qu'ils ne doivent surtout pas ressembler aux filles pour pouvoir affirmer leur supériorité sur elles et qu'ils doivent se distinguer des homosexuels [AYRAL, 2011]. Les jeunes filles n'échappent pas à ces mécanismes de mise en genre.

Face à cette ignorance affichée de près de la moitié des garçons dans l'enseignement secondaire, nous pourrions penser qu'ils n'ont pas osé déclarer qu'ils en connaissaient par peur des moqueries des autres garçons, car ces métiers ne seraient pas considérés comme faisant partie du champ d'intérêt masculin, mais féminin, dont il faut se démarquer. Nous ne retenons toutefois pas cette hypothèse, car la passation des questionnaires s'est faite en classe et en notre présence sans possibilité d'échanger entre eux, leur « réputation » n'était donc pas mise en jeu.

Au cours de leur socialisation, les filles sont plus préparées à s'intéresser aux métiers de la petite enfance et à s'occuper d'enfants en bas âge, par le biais des jeux, jouets, modèles dans la vie quotidienne et professionnelle où les femmes les prennent davantage en charge. Néanmoins, un tiers des filles en L et en S a déclaré ne pas connaître de métiers de la prime enfance.

Il aurait été intéressant de savoir quels autres métiers les élèves de troisième et de terminale des filières étudiées connaissent peu ou pas. Toutefois, la littérature sur les représentations et connaissances des métiers chez les collégiens et lycéens ne nous renseigne que sur les métiers souhaités et donc connus des élèves lorsque ces recherches questionnent leurs projets professionnels [GUEGNARD, 2002 ; MOSCONI et STEVANOVIC, 2007 ; BOSSE et GUEGNARD, 2007 ; STEVANOVIC et MOSCONI, 2007 ; LABBE et GACHASSIN, 2012 ; FONTANINI, 2015a, b, c]. Entre 1992 et 2015, les métiers projetés par les jeunes sont récurrents, même si des différences existent entre les filières au lycée ou selon la classe fréquentée (troisième ou terminale). L'examen des métiers projetés par les élèves et rapportés dans ces travaux [WACH, 1992 ; BOSSE et GUEGNARD, 2007 ; LABBE et GACHASSIN, 2012 ; FONTANINI, 2015a, b, c] met en évidence que les métiers de la petite enfance sont peu envisagés par les élèves et lorsque c'est le cas, ils le sont par des filles.

Comme cité précédemment, la méconnaissance de ces élèves est à relier avec le constat de Mike Marchal¹³ selon lequel les métiers de la petite enfance sont peu connus du grand public et que les rares hommes constituent une minorité invisible pour la société. D'ailleurs, ils sont inexistantes sur le site internet de l'Onisep¹⁴ dans la rubrique « *Je veux m'occuper d'enfants* ». La première photo montre une jeune femme avec deux enfants dans une classe d'école maternelle, sur la suivante, l'adulte – femme – est floue et la troisième présente à nouveau une femme. En revanche, tous les noms de métiers sont écrits au masculin neutre alors qu'existe la circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métiers, fonction, grade ou titre qui préconise d'adapter la langue française à l'évolution sociale et donc de nommer les noms de métiers, entre autres, au féminin et au masculin. Quand on clique ensuite sur

13. blogs.mediapart.fr/mikemarchal/blog/240314/hommes-et-petite-enfance-entre-invisibilite-sociale-et-surexposition-professionnelle, consulté le 15/5/17.

14. onisep.fr/Decouvrir-les-metiers/Des-metiers-selon-mes-gouts/Je-veux-m-occuper-d-enfants, consulté le 8/6/17.

« demain, je serai auxiliaire de puériculture »¹⁵, on découvre deux femmes entourées de jeunes enfants et une vidéo de 18 minutes qui présente « *Lina, 11 ans, rêve de devenir auxiliaire de puériculture. Elle va rencontrer Alice, directrice de la crèche Baboun* ». Dès la première minute de la vidéo, le ton est donné. Lina raconte qu'elle veut s'occuper d'enfants dès la naissance. La journaliste lui demande quelles sont les qualités nécessaires pour s'occuper d'enfants et sa réponse est : « *Être gentille avec les enfants* ». Sa mère ajoute : « *Elle est très maternelle* ». Sur le site « Métiers de la petite enfance »¹⁶ du Centre d'Information de la Jeunesse (CIDJ), parmi les 11 photos d'adultes présentés pour illustrer ces professionnels, un seul garçon y figure en tant qu'éducateur de jeunes enfants. Ainsi, si des garçons sont tentés par un métier de la petite enfance et souhaitent s'informer sur ces sites d'orientation, ils risquent fort de considérer que finalement ce projet n'est pas pour eux... mais pour les filles ! Ces sites publics d'information sur les différents métiers possibles pour aider les jeunes à choisir leur orientation ne remplissent donc pas leur mission qui consiste à proposer un éventail large des choix possibles pour les filles comme pour les garçons et qui a été maintes fois mentionnée dans les conventions interministérielles, pour entre autres, diversifier l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.

Quels sont les métiers de la petite enfance connus par les collégiens et lycéens ?

Les métiers de la santé tels qu'auxiliaire de puériculture et puéricultrice/puériculteur sont les plus mentionnés par les élèves (36 % des réponses), puis les métiers de l'éducation (15,5 % des réponses) : professeur des écoles, instituteur/institutrice et Atsem. Ces résultats montrent que les métiers de la petite enfance semblent davantage associés à ceux du soin qu'à l'éducation, ce qui explique sans doute le fait que les élèves n'ont pas plus nommé le métier de professeur des écoles en maternelle qui est largement connu du grand public. Leur représentation de professeur des écoles est probablement plus corrélée aux enfants de l'élémentaire qu'en maternelle.

Les autres réponses (51,5 %) données par les élèves ne sont pas des métiers centrés sur la petite enfance, mais sur des métiers de l'éducation pour les enfants (par exemple, animateur/animateur), sur des métiers en contact avec les enfants dans le domaine de la santé (par exemple, médecin) et des lieux où s'exercent les métiers de la petite enfance (par exemple, crèche). Ces réponses indiquent une représentation floue de limites de ce secteur professionnel. Il est vrai qu'il n'est pas facile d'avoir des informations précises sur les métiers de la petite enfance sur les sites internet dédiés à l'information et à l'orientation des élèves. En mettant pour mots-clés « *métiers de la petite enfance* » sur le site du CIDJ, celui-ci propose une liste¹⁷ de métiers pour travailler avec des enfants ou des adolescents. En faisant de même sur le site de l'Onisep, celui-ci présente les métiers relatifs à la petite enfance : « *je veux m'occuper d'enfants* »¹⁸. Ainsi, ces deux sites n'offrent pas une rubrique particulière pour les métiers de la petite enfance. Seul le site « infos.emploipublic.fr » fournit une liste¹⁹

15. onisep.fr/Decouvrir-les-metiers/Actus-2015/Ce-sera-moi/Ce-sera-moi-Demain-je-serai-auxiliaire-de-puericulture, consulté le 8/6/17.

16. cidj.com/dossier/metiers-de-la-petite-enfance-un-secteur-porteur-meme-sans-diplome, consulté le 19/5/17.

17. cidj.com/metiers/metiers-par-centres-d-interets/travailler-avec-des-enfants-ou-des-adolescents, consulté le 8/6/17.

18. onisep.fr/Decouvrir-les-metiers/Des-metiers-selon-mes-gouts/Je-veux-m-occuper-d-enfants, consulté le 8/6/17.

19. <https://infos.emploipublic.fr/les-metiers-qui-recrutent/les-metiers-de-la-petite-enfance-eet-8>, consulté le 28/4/18.

exclusive des métiers de la petite enfance, mais ce n'est probablement pas un site couramment regardé par les élèves. Ces présentations non centrées sur la petite enfance sont peut-être à relier au fait qu'en France, contrairement à d'autres pays comme ceux du nord de l'Europe, les jeunes enfants ne sont pas pris en charge par un seul ministère, mais par deux : celui du ministère des Affaires sociales pour les secteurs de la petite enfance et du périscolaire (avec les communes) et celui du ministère de l'Éducation nationale pour l'école maternelle [OCDE, 2015].

Nous avons relevé plus haut que les élèves des filières ES et ST2S étaient les plus nombreux à affirmer connaître des métiers de la petite enfance. Nous émettons plusieurs hypothèses qui ne sont pas exclusives les unes des autres.

En examinant les fiches bacs 2016-2017 de l'Onisep des quatre filières²⁰, nous constatons que la fiche ST2S présente comme premier débouché les BTS/DUT des secteurs social et paramédical (dont les formations à la petite enfance) puis en second les écoles paramédicales et sociales. Les fiches ES et L exposent en troisième position les écoles spécialisées dans les secteurs social et paramédical. La fiche S les signale en dernier et plus brièvement que dans les fiches précédentes. Par conséquent, les métiers de la prime enfance sont davantage présentés comme des débouchés pour les bacheliers ST2S, ES et L. Les élèves en S peuvent donc se sentir peu concernés par ces métiers.

Qui plus est, dans les programmes de première et terminale ST2S, ES et S, nous relevons que les élèves d'ES sont sensibilisés en classe de première, dans le cours de sociologie générale, sur les processus de socialisation et sur la construction des identités sociales et notamment sur la problématique « *comment la socialisation de l'enfant s'effectue-t-elle ?* »²¹. Dans cette partie sont évoquées les différentes instances de socialisation dont les modes de garde comme les crèches et l'école amenant les élèves à s'interroger sur le rôle des professionnels sur cette socialisation enfantine. Même si les élèves de première ST2S n'ont pas un cours explicitement centré sur l'enfant, il en existe un sur « *le processus de socialisation et d'insertion sociale* »²² dans lequel nous supposons que la socialisation des jeunes enfants y est abordée. En revanche, les programmes de première et de terminale des séries L²³ et S²⁴ ne proposent aucun cours relatif à la petite enfance. Nous pouvons aussi supposer que les élèves en ES et ST2S ont choisi ces deux filières en fonction de leurs intérêts d'études et professionnels qui étaient orientés vers les métiers de la petite enfance.

20. france-examen.com/bac/es/programme-terminale-es.html, consulté le 11/5/17.

france-examen.com/bac/s/programme-terminale-s.html, consulté le 11/5/17.

france-examen.com/bac/st2s/programme-terminale-st2s.html, consulté le 11/5/17.

france-examen.com/bac/l/programme-terminale-l.html, consulté le 11/5/17.

21. cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/2/LyceesGT_Ressources_SES_1_Socio11_socialisation_182992.pdf, consulté le 11/5/17.

22. cache.media.education.gouv.fr/file/6/70/9/sciences_tech_sanitaires_sociales_206709.pdf, consulté le 12/5/17.

23. france-examen.com/bac/l/programme-terminale-l.html, consulté le 12/5/17.

24. france-examen.com/bac/s/programme-terminale-s.html, consulté le 12/5/17.

Des expériences avec les jeunes enfants ?


Nous avons examiné si les élèves de troisième et de terminale selon les filières du bac s'étaient déjà occupé de jeunes enfants et dans quel cadre. La grande majorité (89,7 %) en a déjà pris en charge, principalement dans leur famille, les filles comme les garçons, ce qui signifie qu'ils ont été autant sollicités même si l'on ne connaît pas le nombre de fois, ni la régularité. Les stages de découverte professionnelle dans le secteur de la petite enfance et le baby-sitting ont été aussi des occasions, mais plus pour les filles et les élèves de ST2S ce qui signifie que les garçons sont peu à la recherche de telles activités.

17,1 % de garçons et 5,4 % de filles du secondaire²⁵ ne se sont jamais occupé de jeunes enfants et ce sont principalement²⁶ des élèves de troisième (12 %) et de terminale S (19,8 %). Les écarts entre les parts des filles et celles des garçons sont minimes en ES (5 %) ou inexistantes en L et ST2S. En revanche, pour les élèves de troisième, l'écart est de 12 % entre les filles (5,8 %) et les garçons (17,4 %) et pour les élèves de terminales S, de 16 % (10,5 % de filles et 27 % de garçons). Nous posons l'hypothèse que la PCS d'appartenance des pères joue un rôle sur l'expérience de garde des jeunes enfants des élèves, car ceux et celles en terminale S qui n'en ont jamais gardé ont majoritairement un père relevant des PCS cadres et professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires. Cette origine sociale favorisée les amène-t-ils à ne pas rechercher davantage d'argent de poche en faisant du baby-sitting, ou les parents ne les sollicitent-ils pas pour du « dépannage », car ils ont davantage recours à des personnes extérieures rétribuées ? Néanmoins, les filles ont plus cette activité que les garçons. Ainsi, l'origine sociale n'explique pas complètement cette moindre prise en charge de jeunes enfants par les élèves de terminale S. Il faut y ajouter la division sexuée des tâches auprès des jeunes enfants. Il en est de même pour les élèves de troisième à qui on confie peut-être moins facilement des enfants en bas âge à cause de leur jeune âge, mais la confiance semble plus facile à accorder aux filles qui sont considérées, sans doute, comme plus capables de s'occuper d'enfants petits.

Leurs représentations des métiers de la petite enfance

L'objectif est d'examiner si les élèves considèrent qu'il est nécessaire d'avoir une bonne formation et/ou certaines qualités considérées comme féminines pour exercer une activité professionnelle dans la petite enfance. Dans le questionnaire, deux phrases ont été proposées aux élèves. La première concerne le niveau de diplômes et de qualifications requis pour exercer les métiers de la petite enfance. La deuxième avance des qualités attribuées généralement aux professionnels des métiers de la petite enfance. Les élèves avaient pour consigne de répondre pour chaque phrase par l'affirmative, la négative, ou « je ne sais pas ».

« Des métiers qui nécessitent une formation spécialisée »

La majorité des élèves (61,4 %) estime qu'une telle formation est importante  **Tableau 5**. Toutefois, c'est globalement plus l'avis des filles que des garçons qui déclarent davantage ne pas savoir. Les élèves de troisième sont les plus nombreux à ne pas savoir répondre, suivis des élèves de terminale S et L. En revanche, les lycéens en ES et ST2S ont majoritairement donné une réponse. En revanche, près d'un cinquième des élèves en ES et en S estime qu'une formation spécialisée n'est pas nécessaire et particulièrement les filles.

25. Dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 20,54$, ddl = 2, $1 - p = 99,99 \%$.

26. Dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 36,41$, ddl = 10, $1 - p = 99,99 \%$.

↳ **Tableau 5** Formation supposée requise selon les niveaux et les filières du bac par les filles et les garçons

| Niveaux et sexe | Formation spécialisée | Non | NSP | Oui |
|-----------------------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------|
| Troisième | | | | |
| Filles | | 11,54 % | 24,36 % | 64,10 % |
| Garçons | | 18,18 % | 36,36 % | 45,45 % |
| Total troisième | | 14,95 % | 29,90 % | 55,15 % |
| Terminale ST2S | | | | |
| Filles | | 8,47 % | 16,10 % | 75,42 % |
| Garçons | | 11,11 % | 11,11 % | 77,78 % |
| Total terminale ST2S | | 8,66 % | 15,75 % | 75,59 % |
| Terminale ES | | | | |
| Filles | | 26,09 % | 7,25 % | 66,67 % |
| Garçons | | 14,29 % | 22,45 % | 63,27 % |
| Total terminale ES | | 21,19 % | 13,56 % | 65,25 % |
| Terminale L | | | | |
| Filles | | 0,00 % | 25,00 % | 75,00 % |
| Garçons | | 16,67 % | 16,67 % | 66,67 % |
| Total terminale L | | 3,70 % | 22,22 % | 74,07 % |
| Terminale S | | | | |
| Filles | | 20,27 % | 28,38 % | 51,35 % |
| Garçons | | 14,29 % | 23,81 % | 61,90 % |
| Total terminale S | | 17,52 % | 26,28 % | 56,20 % |
| Total général | | 14,93 % | 23,66 % | 61,41 % |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Note : dépendance très significative : $\text{Khi}^2 = 32,10$, $\text{ddl} = 12$, $1 - p = 99,87$ %.

Encadré 1

NIVEAUX DE QUALIFICATION DES MÉTIERS DE LA PETITE ENFANCE

Les auxiliaires puériculteurs/puéricultrices²⁷, les agents auprès des enfants dans les structures d'accueil collectif²⁸, les assistantes maternelles²⁹ et les ATSEM³⁰ sont de niveau V. Les éducateurs/éducatrices de jeunes enfants sont titulaires d'un niveau III et les puéricultrices d'un niveau II. Les professeurs des écoles détiennent un niveau I.

27. Le diplôme d'État s'obtient après 12 mois de formation, sans avoir forcément obtenu de diplôme auparavant.

28. cidj.com/dossier/metiers-de-la-petite-enfance-un-secteur-porteur-meme-sans-diplome, consulté le 19/5/17. Nécessite un CAP ou un BEP petite enfance.

29. Nécessite un agrément de la protection maternelle et infantile et une formation de 120 heures.

30. Il faut être titulaires d'un CAP petite enfance ou avoir quatre ans d'expérience professionnelle auprès de jeunes enfants qui leur ont permis de passer un concours pour figurer sur une liste d'aptitude.

**« Des métiers qui nécessitent des qualités avant tout “affectives” :
patience, douceur, empathie... »**

Quels que soient les niveaux d'études, les filières du bac suivies et le genre des répondants, pratiquement tous les enquêtés (84,9 %), estiment que pour exercer les métiers de la petite enfance, des qualités « affectives » sont indispensables. Les garçons sont un peu moins nombreux à l'affirmer (82,6 %) que les filles (94,3 %), car un peu plus d'un garçon sur dix³¹ (12,4 %) répond qu'il ne sait pas (contre 3,7 % de filles). Ces derniers sont surtout des élèves de troisième.

Toutefois, la majorité des élèves (62 %) ne considère pas que les femmes ont plus ces qualités que les hommes pour exercer les métiers de la petite enfance, ce qui laisse supposer que ces qualités « affectives » ne sont pas estimées par ces répondants comme propres aux femmes³².

Celles et ceux qui estiment que les femmes ont davantage ces qualités mettent principalement en avant l'instinct maternel, donc une qualité considérée comme innée, et le lien avec l'enfant qui est en relation avec le temps biologique de la grossesse. Ces arguments mettent en évidence que « *l'ordre sexué est une structure si profondément ancrée dans l'organisation sociale qu'il est difficile pour la plupart des gens, de ne pas la considérer comme immuable et légitime. La croyance à la différence biologique des sexes justifie et rassure à la fois, et devient alors nécessaire comme mode de légitimation* » [MOSCONI, 2016, p. 232].

Les réponses majoritaires à ces deux phrases proposées montrent que ces collégiens et lycéens n'ont pas une vision stéréotypée des métiers de la petite enfance puisqu'ils considèrent que pour les exercer, il ne suffit pas de détenir des qualités maternelles, mais qu'une formation est nécessaire, ce qui permet aux garçons de se projeter vers ces métiers.

Les hommes dans les métiers de la petite enfance

Dans le questionnaire, les élèves étaient invités à répondre à la question suivante : « *Que pensez-vous des hommes qui exercent un métier dans la petite enfance ?* » Quatre réponses fermées leur étaient proposées et le nombre de réponses n'était pas imposé :

- ce n'est pas leur rôle de travailler auprès des petits (0 à 6 ans) ;
- ils n'ont pas les compétences nécessaires ;
- ils permettent de montrer aux jeunes enfants que les hommes peuvent aussi s'occuper d'eux ;
- ils ont des qualités et des capacités qui complètent celles des femmes.

Très peu d'élèves (1,8 %) ont répondu que ce n'est pas leur rôle. Il en est de même pour leur manque de compétences (1,6 % d'élèves et 1,5 % d'étudiants). Les filles comme les garçons³³ (53 %) ont un peu plus avancé qu'une présence masculine montre aux enfants que les hommes sont autant capables de les prendre en charge, par rapport à la complémentarité des qualités des hommes et des femmes (42,4 % des élèves³⁴). Les résultats sont très proches entre les

31. Dépendance très significative : $\text{Chi}^2 = 18,74$, $\text{ddl} = 3$, $1 - p = 99,97$ %.

32. La question posée était : « *Pensez-vous que les femmes possèdent plus de qualités que les hommes pour exercer les métiers de la petite enfance ?* ». Deux réponses possibles : oui ou non.

33. Sans différence entre les filles (54,5 %) et les garçons (50,6 %).

34. Sans différence entre les filles (42,6 %) et les garçons (42,0 %)

filles et les garçons, entre les élèves de troisième et de terminale, et entre les différentes filières du bac. Les élèves sont moins nombreux que les adultes³⁵ de plus de 18 ans (82 %) à considérer que les hommes sont autant capables que les femmes de s'occuper de jeunes enfants en crèche [PAPUCHON, 2017].

Tentés par les métiers de la petite enfance ?

Dans le questionnaire, les élèves devaient indiquer quel métier (question ouverte) ils souhaitaient exercer plus tard et pourquoi. Très peu (6,8 %) d'élèves ont mentionné un métier de la petite enfance : un collégien et onze collégiennes, vingt-six filles en ST2S, deux lycéennes scientifiques et trois filles en ES. Ces filles se projettent exclusivement dans les métiers de puéricultrice et d'éducatrice de jeunes enfants. La moitié d'entre elles a une mère employée ou sans profession et un père ouvrier ou employé. Dans l'autre moitié, les mères sont employées ou artisanes, ou exerçant une profession intermédiaire. Les pères appartiennent plutôt à la PCS professions intermédiaires, seulement deux sont cadres. Comme l'ont constaté BOSSE et GUEGNARD [2007], ces projets professionnels sont circonscrits à un contexte social.

L'argument³⁶ le plus avancé par ces élèves est « *l'amour des enfants* » et les autres sont en relation avec leurs expériences de prise en charge des enfants en bas âge qui leur ont permis d'apprécier d'être en leur compagnie et d'avoir envie de travailler avec eux. Les rencontres avec des professionnels dans un milieu de travail ou dans leur entourage ont également suscité un attrait vers ces métiers.

Les filles et les garçons, les élèves de troisième et de terminale, et selon les sections du baccalauréat, énoncent les mêmes motifs³⁶ et dans des proportions proches de leur détournement des métiers de la petite enfance. Le plus mentionné concerne leur désintérêt pour ces métiers mais parmi ces jeunes, nous relevons que 16,7 % de filles et 43,7 % de garçons avaient déclaré ne pas en connaître, ce qui indique que plus de deux garçons sur cinq et une fille sur six qui affirment ne pas être attirés par ces métiers ne les connaissent pas... Les autres explications sont en relation avec leur sentiment de ne pas être capable de s'occuper des enfants petits et avec le fait qu'ils/elles n'apprécient pas d'être en leur compagnie. Le manque de prestige social et de reconnaissance financière est peu mentionné.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche montrent un attrait quasiment nul des garçons et faible des filles en troisième et en terminale pour les métiers de la petite enfance et surtout une méconnaissance de ces derniers, notamment dans les filières littéraire et scientifique. L'âge des élèves et la filière suivie en terminale sont des facteurs qui différencient les élèves sur leurs connaissances de ces métiers. Le genre également, puisque quel que soit le niveau d'études (troisième et terminale), la section suivie et leurs origines sociales, les filles en ont une meilleure connaissance que les garçons. Toutefois, plus de la moitié des métiers de la petite enfance « connus » et énoncés par les élèves ne sont pas des métiers strictement destinés à

35. Qui devaient donner leur accord avec la proposition « *Vous feriez autant confiance à un homme qu'à une femme pour s'occuper d'enfants en crèche* ».

36. Question ouverte pour les arguments.

la prime enfance, ce qui montre que leurs connaissances sont imprécises.

Le point saillant dans ces résultats concerne la méconnaissance affichée par les garçons sur ces métiers mettant en évidence un moindre intérêt de leur part et d'interrogations sur les qualités et capacités nécessaires pour les exercer. L'ignorance des garçons est sans doute liée au fait qu'ils rencontrent peu de modèles masculins dans leur vie, mais aussi dans les médias, notamment sur les sites destinés à l'information et l'orientation des jeunes. Qui plus est, leur entourage familial, professoral et amical ne leur donne probablement pas d'informations sur ces métiers, considérant que ce n'est pas « *une affaire de garçons* ».

La majorité des élèves de notre enquête apparaît ouverte à l'exercice des métiers de la petite enfance par les hommes puisque selon eux, les hommes sont autant capables de s'occuper d'enfants petits, mais seul un collégien l'envisage. Ces collégiens et lycéens sont donc favorables à un principe d'égalité d'accès à ces métiers pour les hommes comme pour les femmes, mais les garçons de notre étude ne les choisissent pas pour eux.

Enfin, la connaissance des métiers n'implique pas que les élèves souhaitent les exercer comme les lycéens en terminale ES, ce qui signifie qu'informer les élèves ou être informé ne suffit pas pour susciter des projets d'orientation vers ces métiers. Cet élément doit être pris en compte par des politiques publiques souhaitant diversifier les orientations scolaires et professionnelles des élèves.

▾ BIBLIOGRAPHIE

AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.

BADINTER E., 1980, *L'amour en plus*, Paris, Flammarion.

BASRI H. J., 2014, *Letter to MenTeach*, menteach.org/news/men_we_need_you_most_in_early_childhood_as_a_father_figure_in_malaysia, consulté le 12/5/17.

BLOCH F., BUISSON M., 1998, *La garde des enfants. Une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

BOSSE N., GUEGNARD C., 2007, « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 27-47.

CONNELL R., 2014, *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, Paris, Éditions Amsterdam.

COUPPIÉ T., EPIPHANE D., 2015, « Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ? », in BOUDESSEUL G., CART B., COUPPIÉ T., GIRET J.-F., LEMISTRE P., TOUTIN M.-H., WERQUIN P., *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? Relief. 50 – Échanges du Céreq*, p. 433-446.

CUTILLA E., 2012, *Contribution des Sciences de l'éducation à la valorisation des pratiques professionnelles des puéricultrices de PMI, dans leur activité d'accompagnement de l'enfant et de ses parents au sein de la permanence d'accueil*, Mémoire de M2 Sciences de l'éducation de l'Université de Montpellier 3.

DAFFLON NOVELLE A., 2006, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble, PUG.

DGCS, SDFE, 2017, *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Chiffres clés.

DULONG D., GUIONNET C., NEVEU É., (dir.) 2012, *Boys don't Cry ! Les coûts de la domination masculine*, Rennes, PUR.

EPIPHANE D., 2007, « My tailor is a man. La représentation des métiers dans les livres pour enfants », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 65-85.

FAGNANI J., 2000, *Un travail et des enfants. Petits arbitrages et grands dilemmes*, Paris, Bayard éditions.

FONTANINI C., 2015a, *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

FONTANINI C., 2015b, « Projets professionnels et représentations des métiers des filles et des garçons en primaire et au collège : quelles évolutions ? », *Revue française d'éducation comparée*, n° 13, p. 201-214.

FONTANINI C., 2015c, « Les représentations peu sexuées des professions chez des élèves de terminales scientifiques : un pas en avant vers plus de mixité professionnelle ? » in ESTRIPEAUT-BOURJAC M., GAY-SYLVESTRE D., *Mixité et éducation : pratiques sociales et dimensions culturelles*, Limoges, PUL, p. 127-138.

GARNIER P., 2010, « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n° 1, p. 9-119.

GAVILLE F., LEBILLE T., PARNAUDEAU M., 2014, « Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération », *Questions de management*, vol. 2, n° 6, p. 111-123.

GRESY B., GEORGES P., 2012, *Rapport sur l'égalité des filles et des garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, IGAS, Rapport n° RM2012-151P.

GUEGNARD C., 2002, « Représentations professionnelles des filles et des garçons au collège. Les effets d'une pièce de théâtre interactive », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 4, p. 601-622.

GUICHARD J., HUTEAU M., 2001, *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod.

JABOIN Y., 2008, « Le professorat des écoles. Une "vocation" pour les femmes ? Un "refuge" pour les hommes ? », *Les Cahiers du CERFEE*, n° 25, p. 199-218.

LABBÉ S., GACHASSIN B., 2012, « Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers », *Chroniques du travail*, n° 2, p. 7-28.

MEN-MESRI-DEPP, 2017, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MESNIL DU BUISSON M.-A., GEMEGO P., WACHEUX F., 2017, *Évaluation des actions publiques en faveur de la mixité des métiers*, Rapport IGAS n° 2016-090R/IGAENR n° 2017-008.

MOSCONI N., 2016, *De la croyance à la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, Éditions Pepper.

MOSCONI N., STEVANOVIC B., 2007, « La représentation des métiers chez des adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée : "Du mouvement mais pas de changement", *Travail et Emploi*, n° 109, p. 59-80.

MURCIER N., 2005, « Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe », *Recherches et Prévisions*, n° 80, Acteurs et politiques de la petite enfance. Permanences et mutations, p. 67-75.

NAVES M.-C., WISNIA-WEILL V., 2014, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, Rapports et documents, Commissariat à la stratégie et à la prospective.

OCDE, 2015, *Petite enfance, grands défis IV : le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Paris, OCDE.

PAPUCHON A., 2017, « Rôles sociaux des femmes et des hommes, l'idée persistante d'une vocation maternelle des femmes malgré le déclin de l'adhésion aux stéréotypes de genre, Femmes et hommes, l'égalité en question », *Insee Références*.

PEETERS J., VAN LAERE K., VANDENBROECK M., ROETS G., 2014, « Vers la fin de l'hégémonie de la féminisation du travail. Repenser la dualité corps/esprit dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance », in HAUWELLE F., RUBIO M. C., RAYNA S., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, Toulouse, Érès, p. 85-106.

PIRUS C., 2014, « Les trois quarts de secondes GT souhaitent préparer un baccalauréat général », *Note d'information*, n° 14.31, MEN-DEPP.

ROHRMANN T., 2016, « Des hommes et des femmes dans les professions de la petite enfance. Une question d'inclusion ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 73, p. 181-200.

STEVANOVIC S., MOSCONI N., 2007, « Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 161, p. 53-68.

SCHWEITZER S., 2002, *Les femmes ont toujours travaillé*, Paris, Odile Jacob.

VERBA D., 1993, *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, La Découverte, Syros.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.

WACH M., 1992, « Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, p. 297-339.

ZEGAI M., 2014, « Stéréotypes et inégalités filles-garçons dans les industries de l'enfance », in NAVES M. C., WISNIA-WEILL V., *Lutter contre les stéréotypes filles/garçons : un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*, CGSP, Ministère des Droits des femmes, p. 199-236.

L'INSPECTION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Une voie professionnelle qui favorise l'égalité entre les femmes et les hommes ?

Gilles Combaz

Université Lyon 2

En France, depuis la « loi Roudy » de 1983, les dispositifs officiels visant une meilleure égalité professionnelle entre les femmes et les hommes se sont multipliés. Plus de trente ans après les premières mesures, nous chercherons à vérifier si cet objectif a été atteint. C'est ce que propose cet article en centrant l'analyse sur un corps de fonctionnaires encore très peu étudié : les inspecteurs de l'enseignement primaire. Nous montrons dans un premier temps que cette profession a été longtemps réservée aux hommes. Des statistiques nationales exhaustives montrent que la féminisation de ce corps intervient dès les années 1990 et, en 2015, l'équilibre entre les sexes est quasiment atteint. Il est possible que les politiques publiques en faveur d'une meilleure égalité entre les femmes et les hommes commencent à porter leurs fruits. Ces données masquent toutefois le fait que des inégalités entre les sexes subsistent dans le déroulement des carrières. C'est ce que révèlent 36 entretiens biographiques qui ont permis d'analyser finement les rapports complexes qui s'établissent entre l'engagement professionnel, les aspects personnels et la vie familiale. Dans ce domaine-là, seuls de profonds changements sociétaux permettront la réduction des inégalités.

Si les enseignants du premier degré ont fait l'objet de nombreux travaux sociologiques – notamment depuis la recherche pionnière menée en 1960 par Ida Berger – leurs supérieurs hiérarchiques, les inspecteurs, semblent avoir été quelque peu oubliés. Parmi les publications existantes, on recense surtout des études historiques [FERRIER, 1997 ; JAMET, 1984]. Par ailleurs, des travaux ont exploité les rapports que les inspecteurs rédigent dans l'exercice de leurs fonctions [VOLUZAN, 1975 ; PLAISANCE, 1986]. La question de l'accès des femmes et des hommes à ce type de poste ne paraît pas, pour l'instant, avoir retenu

l'intérêt des chercheurs. C'est la perspective que nous souhaitons développer dans le cadre de cet article. Nous nous demanderons si l'inspection dans l'enseignement primaire peut représenter une voie qui favorise l'égalité professionnelle entre les sexes. Cette dernière est appréhendée ici de manière circonscrite en étudiant l'accès au poste et le déroulement de carrière.

En France, depuis la « loi Roudy » de 1983, les dispositifs officiels visant à améliorer l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes se sont multipliés. Ils concernent les entreprises, mais aussi la fonction publique. Pour cette dernière, Madame Lebranchu, ministre de la décentralisation et de la fonction publique, réaffirme clairement le cap fixé par l'article 56 du projet de loi général sur la fonction publique de 2012¹. Le rapport annuel de 2014 sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique précise que « dès 2013, la part de chaque sexe dans les primo-nominations aux emplois de direction et à la décision du Gouvernement doit atteindre au moins 20 % et 40 % à partir de 2018 »². Les statistiques disponibles révèlent que cet objectif est loin d'être atteint. Si l'on ne considère que les hauts fonctionnaires, le déséquilibre selon le sexe demeure marqué. En 2013, la part des femmes est de : 16,3 % pour les ambassadeurs, 11,2 % pour les préfets, 31,2 % pour les directeurs d'administration centrale et 37 % pour les recteurs d'académie [DGAFP, 2015, p. 67]. Une comparaison avec le secteur privé montre que les femmes du secteur public sont plus pénalisées que les hommes dans l'accès aux fonctions d'encadrement [ALBERT, 2013]. Une étude qualitative menée auprès d'une centaine de hauts fonctionnaires de deux directions de Bercy et de deux directions de ministères sociaux confirme ces résultats [MARRY, BÉRÉNI *et alii*, 2017]. Une très faible minorité de femmes accède aux plus hautes fonctions dans deux directions des ministères économiques et financiers. Elles sont sur-sélectionnées scolairement et socialement et leur alignement sur les normes masculines de progression dans la carrière – qui suppose entre autres un évitement des contraintes familiales – explique leurs succès. Ces femmes « *d'exception* » revendiquent une « *égalité élitiste* » limitée aux « *fonctionnaires de talent* ». Par ailleurs, elles se révèlent peu sensibles aux difficultés éprouvées par les autres femmes [JACQUEMARD, LE MANCQ, POCHIC, 2016].

Contrairement à d'autres ministères, le ministère de l'Éducation nationale est relativement féminisé. Nous pourrions penser que les femmes accèdent plus facilement à des postes à responsabilités. Un récent rapport révèle pourtant que, là aussi, un « *plafond de verre* » limite l'accès des femmes aux postes d'encadrement supérieur (rectrice, directrice d'administration centrale, directrice des services départementaux de l'Éducation nationale, etc.) [BIDAR, HOSTALIER *et alii*, 2016].

On pourra objecter que ces tendances concernent essentiellement les postes les plus prestigieux de la fonction publique. Les inégalités qui viennent d'être évoquées ne sont peut-être pas de même ampleur lorsqu'on se situe à un niveau moins élevé dans la hiérarchie, en particulier pour des postes d'encadrement intermédiaire ou de proximité.

1. Loi n° 2012-347 du 12 mars 2012 relative à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'accès des agents contractuels dans la fonction publique, à la lutte contre les discriminations et portant diverses dispositions relatives à la fonction publique.

2. Direction générale de l'administration et de la fonction publique, 2014, *Rapport annuel sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique*, p. 10.

LES POSTES D'ENCADREMENT INTERMÉDIAIRE ET DE PROXIMITÉ AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS : UNE MEILLEURE ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES ?

Dans ce cadre-là, deux catégories de personnels ont retenu notre attention jusqu'ici. Elles ont fait l'objet de travaux intégrant la question de l'accès différencié des femmes et des hommes à ce type de postes : il s'agit de la direction des établissements scolaires du second degré et la direction d'écoles dans le premier degré. Nous avons considéré que les premiers appartiennent à l'encadrement intermédiaire dans la mesure où ils occupent une fonction hiérarchique³ par rapport aux personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service de l'établissement. Ils participent également à l'évaluation des enseignants en lien avec le corps d'inspection du second degré (IA-IPR). Dans le premier degré, la directrice ou le directeur est un enseignant qui exerce cette fonction après avoir été inscrit sur une liste d'aptitude. Il n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants, mais il exerce de nombreuses responsabilités au sein de l'école et entretient des relations suivies avec les partenaires locaux. Nous avons estimé qu'il s'agissait d'un encadrement de proximité.

Dans le second degré, avant que la mixité soit mise en œuvre, les lycées de filles étaient généralement dirigés par des femmes et les lycées de garçons par des hommes [CACOUAULT, 2015]. Au début des années 1960, lorsque filles et garçons sont scolarisés dans les mêmes établissements, les femmes et les hommes, généralement issus du corps des enseignants, sont formellement habilités à diriger les collèges et les lycées. En réalité, ils se retrouvent en position de concurrence pour l'accès aux postes de direction. Entre 1965 et 1995, la part des femmes parmi le vivier de recrutement (les enseignants du second degré) augmente et, dans le même temps, la proportion de directrices diminue. On assiste à une progressive « masculinisation » des postes de direction [CACOUAULT et COMBAZ, 2007]. À partir de la fin des années 1990, sous l'influence de différents facteurs – dont les mesures en faveur d'une meilleure égalité entre les sexes au sein du système éducatif – la part des femmes augmente régulièrement. En 2015, elles représentent 47,8 % des personnels de direction [MENESR-DEPP, 2015, p. 317]. Mais ces données n'intègrent pas la nature des responsabilités assumées. Les femmes occupent plus fréquemment les postes d'adjointes que ceux de chefs. Elles atteignent moins souvent que les hommes les grades les plus élevés [MENESR-DGRH, 2015, p. 5 et 9]. Par ailleurs, elles occupent plus rarement les postes prestigieux qui permettent une avancée plus rapide dans la carrière (lycées réputés situés dans les quartiers favorisés des grandes agglomérations) [CACOUAULT, 2008].

Des recherches se sont également intéressées à la direction d'école dans le premier degré. Les statistiques disponibles montrent que les femmes sont fortement représentées dans ce type de poste : 74,8 % [MENESR-DEPP, 2015, p. 287]. Ce résultat masque néanmoins le fait que le vivier de recrutement – constitué des enseignants du premier degré – est fortement déséquilibré en fonction du sexe : en 2015, 82,6 % sont des femmes [MENESR-DEPP, 2015, p. 291]. En tenant compte de cette répartition, on observe que les hommes ont proportionnellement plus de chances que les femmes de diriger une école. En outre, ils dirigent plus fréquemment les écoles de grande taille (effectifs d'élèves importants) pour lesquelles les indemnités et le temps

3. Décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'Éducation nationale.
Version consolidée du 14 avril 2018.

de décharge d'enseignement sont plus élevés [COMBAZ et BURGEVIN, 2015]. Si l'on compare avec d'autres secteurs qui demeurent encore des « bastions masculins », notamment l'armée [PRÉVOT, 2010]⁴ et la police [PRUVOST, 2007]⁵, le ministère de l'Éducation nationale semble offrir davantage d'opportunités aux femmes d'accéder à des postes où elles assument des responsabilités. Il convient cependant d'être prudent – comme le soulignent les travaux évoqués ci-dessus – et il importe d'étendre l'étude à d'autres catégories de personnels. Dans cette perspective, nous nous sommes intéressés à un corps de fonctionnaires encore très peu étudié : les inspectrices et les inspecteurs de l'enseignement primaire.

LE CADRE D'ANALYSE : L'ARTICULATION ENTRE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL, LA VIE PERSONNELLE ET LES RESPONSABILITÉS FAMILIALES

Notre grille d'analyse prend appui sur le cadre théorique élaboré par des sociologues françaises au début des années 1980 [Collectif, 1984] et développé au cours des décennies suivantes [NICOLE-DRANCOURT, 2009 ; PAILHÉ et SOLAZ, 2009]. Centrées sur la thématique de l'égalité entre les femmes et les hommes dans différentes branches professionnelles, ces recherches montrent qu'il est impossible de dissocier la sphère du travail et l'univers familial et domestique. Ce cadre d'analyse a été enrichi pour étudier les carrières des enseignantes du second degré [CACOUAULT, 2007]. Nous l'avons repris à notre compte pour les inspecteurs du primaire. Nous avons considéré que le déroulement de la carrière professionnelle ne peut pas être totalement déconnecté des responsabilités et des tâches assumées par ailleurs : investissement dans la sphère domestique, éducation des enfants, choix opérés en termes de vie personnelle (mariage, célibat, etc.), importance des activités extraprofessionnelles (syndicales, politiques, culturelles, etc.). Ces univers sont étroitement intriqués et, selon les personnes, les priorités données ne sont pas identiques et les arbitrages qui en découlent n'interviennent pas nécessairement au même moment pour chacun. Le déroulement de la carrière professionnelle représente l'une des dimensions d'une dynamique biographique qui l'englobe. L'importance qui lui est accordée varie sensiblement selon les individus et les opportunités qui se présentent.

Les itinéraires qui ont conduit au poste d'inspection ont été étudiés à partir de 19 dimensions dont 13 concernent les différentes étapes professionnelles suivies (professeur des écoles, maître formateur, conseiller pédagogique, etc.⁶) et 6 sont relatives à la vie personnelle et familiale. Ces dernières intègrent la situation matrimoniale (célibataire, marié, divorcé, etc.), le nombre d'enfants, l'attitude du conjoint et de la famille élargie lorsque la personne envisage une évolution de carrière, le fait que les perspectives d'évolution professionnelle fassent l'objet d'une négociation entre les conjoints. Nous avons également tenu compte des événements qui ont pu constituer une rupture dans la biographie des personnes interrogées

4. En 2015, la part des femmes est de : 11,4 % dans l'armée de terre, 16,1 % dans la marine et 28,3 % dans l'armée de l'air. Source : ministère de la Défense, *Bilan social* de 2015.

5. En 2014, la part des femmes dans la police nationale (tous postes confondus) est de 27,3 %. Parmi les commissaires, 24,7 %, pour les officiers de police, 24,2 % et elles représentent 8,4 % des CRS. Source : emploipublic.fr.

6. Les itinéraires qui conduisent au poste d'inspection du premier degré sont relativement divers. Les étapes mentionnées ici ne sont qu'un exemple. L'ensemble des dimensions prises en considération est présenté en [annexe 1](#) p. 109.

(maladie grave, divorce, décès d'un proche, etc.). En fonction des différentes configurations qui sont apparues au fil de l'analyse, nous avons distingué 6 types de carrières : « en alternance » (les deux conjoints progressent professionnellement l'un après l'autre), « simultanée » (les deux conjoints progressent professionnellement en même temps), « au féminin » (il s'agit de femmes dont l'évolution professionnelle est rendue possible grâce au soutien du conjoint), « au masculin » (il s'agit d'hommes dont l'évolution professionnelle se réalise sans que l'entourage familial y soit associé), « progresser malgré les obstacles » (les personnes franchissent les différentes étapes malgré l'opposition de leurs conjoints et de l'entourage familial élargi), « selon les opportunités » (les personnes accèdent au poste d'inspection sans que cela soit initialement prévu).

L'article est structuré en trois parties. En prenant appui sur les analyses historiques développées par FERRIER [1997], il convient tout d'abord de montrer que la profession a été longtemps réservée aux hommes. Ensuite, nous mobiliserons des statistiques nationales exhaustives pour mettre en évidence le fait que l'égalité d'accès aux postes s'est réalisée très progressivement à partir du début des années 1990 pour se développer au cours des deux décennies suivantes. Enfin, nous compléterons en analysant les inégalités entre les femmes et les hommes qui ont pu se constituer graduellement au cours de l'itinéraire suivi par chaque personne. Pour le vérifier, nous avons mené trente-six entretiens biographiques. Les personnes interrogées ont été invitées à relater très précisément l'ensemble de leur trajectoire professionnelle en indiquant comment celle-ci a pu s'articuler avec leur vie personnelle et familiale ↘ **Encadré 1** p. 98.

RÉSULTATS

Une profession longtemps réservée aux hommes

C'est le ministre de l'Instruction publique François Guizot qui crée le corps des inspecteurs des écoles primaires en 1835⁷. Il s'agit d'un inspecteur spécial nommé directement par le ministre. Il dispose dans les faits des responsabilités actuelles de l'inspecteur d'académie. Sa compétence porte « *sur l'état matériel et la tenue générale de l'établissement, sur le caractère moral de l'école, sur l'enseignement et les méthodes* »⁸. En créant ce corps de fonctionnaires, le ministre de l'Instruction publique souhaite que l'école se dégage de l'emprise des pouvoirs locaux pour devenir un service public. Hiérarchiquement, l'inspecteur dépend alors du recteur et du préfet auxquels il adresse ses rapports. En 1842, chaque département compte un inspecteur primaire. À partir de 1854, les ministres de l'Instruction publique qui se succèdent poursuivent le travail entrepris et insistent sur le rôle pédagogique de l'inspecteur. Jusqu'en 1882, seuls les hommes accèdent à cette fonction. En 1879, le député Chalamet propose de « *créer des inspectrices en nombre égal à celui des inspecteurs* »⁹. Cette proposition suscite de nombreuses résistances et l'un des arguments avancés consiste à dire que les élus locaux n'accepteraient pas de s'entretenir avec des inspectrices pour régler les questions scolaires,

7. Ordonnance royale de février 1835.

8. Règlement du 27 février 1835 relatif aux inspections des écoles primaires, cité par FERRIER [1997, p. 36].

9. Cité par FERRIER [1997, p. 89].

LA MÉTHODOLOGIE

Nous avons pris appui sur un double dispositif méthodologique. Des données nationales ont été mobilisées pour étudier la répartition des inspecteurs selon le sexe. Les données nous ont été communiquées par la direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale¹⁰. Nous disposons des données exhaustives pour 2011 et 2015. Ce volet quantitatif a été complété par une série de 36 entretiens biographiques destinés à analyser finement les trajectoires professionnelles ayant donné accès au poste d'inspection (18 femmes et 18 hommes). En nous référant à la méthode développée par BERTAUX [2013], nous avons invité les personnes interrogées à retracer de manière détaillée toutes les étapes de leur carrière professionnelle en mentionnant les événements et les individus qui ont pu marquer cette trajectoire. Des relances ont été faites à propos : des aspects familiaux, des perspectives de carrière, des activités extraprofessionnelles, du milieu social d'origine et de la formation initiale et continue. Ces entretiens ont été d'une durée comprise entre 45 minutes et une heure trente. Ils se sont déroulés principalement en Île-de-France, en Rhône-Alpes et dans les Pays de la Loire. Les entretiens ont fait

l'objet d'une analyse de contenu thématique qui a permis d'élaborer 19 catégories en lien avec les différentes étapes professionnelles et les dimensions personnelles et familiales. Ces données ont fait l'objet d'un traitement statistique multidimensionnel. En suivant la démarche proposée par LEBART, MORINEAU et PIRON [2000], les méthodes factorielles et les méthodes de classification ont été utilisées conjointement. Ceci nous a permis d'élaborer une typologie permettant de regrouper les personnes enquêtées en classes de profils homogènes. La procédure choisie dans le logiciel utilisé (SPAD) regroupe les individus de notre population en suivant un algorithme de classification basé sur le critère d'agrégation de la variance [critère de Ward]. Les individus sont rassemblés dans le même groupe de façon à minimiser la variance interne de chaque classe et à maximiser la variance entre les classes. La première étape a consisté à réaliser une analyse factorielle de correspondances multiples sur les 19 catégories (16 facteurs ont été étudiés, ce qui représente 86 % de l'inertie). Au cours de la seconde étape, une classification ascendante hiérarchique a été mise en œuvre sur les facteurs en vue d'élaborer une typologie. Pour les catégories représentées dans chacune des classes constitutives de la typologie, un test du χ^2 permet d'apprécier le poids qu'elle occupe dans la classe par rapport à celui qu'elle a pour l'ensemble de l'échantillon.

10. Nous tenons à remercier Madame Hélène Coudert et Monsieur Philippe Étienne de la DGRH E2-2.

surtout en zones rurales. Ce n'est qu'en 1882¹¹ que les femmes peuvent officiellement accéder à ce type de poste. Elles sont alors chargées de l'inspection des écoles de filles et des écoles maternelles¹². Les oppositions perdurent et en 1891, le ministre de l'Instruction publique Léon Bourgeois publie un décret qui réduit les compétences des inspectrices. Elles ne peuvent pas s'occuper des affaires relatives à la création ou à la construction des écoles publiques. Elles ne sont pas consultées pour l'ouverture d'écoles privées ou de classes pour adultes. Une certaine forme de division du travail est encouragée en rappelant les qualités

11. Décret du 23 décembre 1882.

12. Pour les écoles maternelles, elles partagent cette fonction avec les inspectrices des écoles maternelles dont le corps a été créé en 1881 (décret du 2 août).

« naturelles » des femmes. Ainsi, « aux femmes, on peut laisser les questions pédagogiques dans les écoles de filles et dans les écoles maternelles. Il est souhaitable aussi qu'elles s'occupent de l'hygiène et des soins pour les mêmes élèves, de l'enseignement moral et ménager pour les filles. En revanche, traiter avec des architectes, des maires, des hommes, cela n'est pas concevable. On n'imagine pas qu'une femme, par essence vouée aux travaux domestiques, à la maternité et à l'éducation des enfants puisse avoir une compétence dans ce domaine » [FERRIER, 1997, p. 90].

Un autre obstacle est évoqué pour justifier le fait que les femmes ne peuvent embrasser la carrière d'inspectrice : il s'agit des contraintes liées à la mobilité. Dans un mémoire qu'il rédige pour le congrès de l'enseignement de 1889, Monsieur Legouge, inspecteur primaire d'Auxerre écrit : « Je me plais à reconnaître aux femmes les plus grandes capacités en matière d'éducation et d'enseignement ; il est de toute justice qu'une très large part leur soit faite dans la direction des écoles à tous les degrés ; mais il faut tenir compte de leur nature délicate et fragile, et je me figure difficilement que des inspectrices puissent se plier à toutes les exigences de la visite des écoles et de l'administration. C'est dans un intérieur, chez elle, et non sur les routes ou dans les auberges, qu'une femme est à sa place » [DELHOME, GAULT, GONTHIER, 1980, p. 51].

De 1882 à 1970, la part des femmes au sein du corps des inspecteurs est très faible. Selon les dossiers personnels de carrière dépouillés par FERRIER, nous obtenons, pour les périodes retenues par l'auteur, les proportions suivantes : 0,06 % en 1913 ; 7 % en 1939 ; 8,8 % en 1970. Jusqu'en 1989, il y a une distinction nette entre les postes d'inspectrices des écoles maternelles réservés aux femmes et les postes d'inspectrices et d'inspecteurs de l'enseignement primaire accessibles aux deux sexes. En 1989, cette séparation disparaît au profit d'un corps unique. Ce qui semble avoir un effet mécanique sur la part que vont occuper les femmes au sein du nouveau corps de fonctionnaires. En 1994, sur l'ensemble des 1 450 inspecteurs et inspectrices, 30 % sont des femmes [FERRIER, 1997, p. 326]. L'évolution amorcée va-t-elle se poursuivre pour les périodes suivantes ?

Une augmentation progressive de la part des femmes, mais une féminisation qui demeure différenciée ?

Le terme de féminisation est entendu ici au sens quantitatif du terme, comme l'augmentation du nombre de femmes dans le corps des inspecteurs du premier degré, tous types de postes confondus¹³. Ainsi, en 2011, la proportion d'inspectrices a augmenté de manière significative par rapport à 1994, mais l'équilibre n'est pas encore atteint. Sur les 1 581 inspecteurs recensés, 54 % sont des hommes et 46 % sont des femmes. L'évolution allant dans le sens d'une réduction des écarts se poursuit puisqu'en 2015, les proportions sont respectivement de 52 % et 48 %. La parité est quasiment atteinte, mais ces chiffres globaux masquent une répartition différenciée selon le sexe en fonction du type de poste. Comme cela a été mis au jour pour les postes de cadres au début des années 2000 [LAUFER et FOUQUET, 2001], il s'agit d'une féminisation différenciée, les postes les plus valorisés restant principalement occupés par les hommes. Les missions assumées par les inspectrices et les inspecteurs sont multiples, mais une majorité (près des trois quarts) exerce dans une circonscription où ils sont chargés, entre autres, d'évaluer les enseignants. Les femmes sont un peu plus représentées que les hommes dans ce type de poste (73,7 % contre 72,9 % en 2015). Les écarts selon le sexe sont plus accentués pour celles et ceux qui exercent des fonctions sur

13. Les missions assumées par les inspectrices et les inspecteurs sont multiples ↘ Encadré 2 p. 100.

LE STATUT ET LES MISSIONS DE L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Depuis 1989, les inspecteurs de l'enseignement primaire font partie du corps des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN). Ce corps est composé de trois catégories d'inspecteurs : ceux qui sont affectés au premier degré ; ceux qui dépendent de l'enseignement technique et ceux qui œuvrent dans le domaine de l'information et de l'orientation. Seuls les premiers sont étudiés ici. Les missions des inspecteurs de l'enseignement primaire sont principalement de deux types. Pour la grande majorité d'entre eux, ils sont chargés d'une circonscription. Ils sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants du premier degré. Ils veillent à l'application, dans les écoles élémentaires et maternelles, des mesures qui découlent de la politique scolaire mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale. Ils évaluent et conseillent les enseignants du premier degré. Ils contribuent également à leur formation initiale et continue.

Une minorité assume des responsabilités particulières auprès du directeur académique des services départementaux de l'Éducation nationale (ancienne appellation : inspecteur d'académie) ou du recteur. Ils interviennent dans les secteurs suivants : adaptation scolaire et handicap, école maternelle, utilisation des outils numériques (TICE). Par ailleurs, dans chaque département, un inspecteur de l'enseignement primaire seconde le directeur académique des services départementaux pour le premier degré. Eu égard à leur statut et aux missions qui sont les leurs, nous pouvons considérer que les inspecteurs de l'enseignement primaire appartiennent à l'encadrement intermédiaire du ministère de l'Éducation nationale.

Sources : décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale. Version consolidée du 14 avril 2018.

des postes « à profil ». Ces derniers offrent des opportunités de progresser dans la carrière en passant, entre autres, les concours d'inspection du second degré (IPR-IA) ou en accédant au poste de directeur académique des services départementaux de l'Éducation nationale (appellation actuelle des inspecteurs d'académie)¹⁴. À cet égard, le fait d'occuper le poste d'adjoint au directeur académique des services de l'Éducation nationale représente une étape importante ouvrant des perspectives d'évolution professionnelle. Les hommes accèdent plus souvent que les femmes à ce type de poste (6,8 % contre 4 %). Ils sont aussi plus fréquemment en position de détachement¹⁵ ou affectés à un rectorat (8,4 % contre 6,1 %). Cette forme de mobilité constitue un atout pour la progression dans la carrière.

Le corps d'inspection de l'enseignement primaire comprend deux grades (la classe normale et la hors classe) qui correspondent à des différences de rémunération assez marquées¹⁶. En 2015, 53,4 % des inspecteurs sont au grade le plus élevé (hors classe) contre seulement 40,3 % pour les inspectrices.

¹⁴. Les directeurs académiques des services départementaux de l'Éducation nationale sont nommés par décret du Président de la République sur proposition du ministre de l'Éducation nationale. Décret n° 2016-1413 du 20 octobre 2016 relatif aux emplois fonctionnels des services déconcentrés de l'Éducation nationale.

¹⁵. Ces personnels peuvent être affectés à l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, en école supérieure du professorat et de l'éducation, au centre national d'enseignement à distance, etc.

¹⁶. En 2015, les traitements mensuels bruts étaient respectivement de 4 485 euros pour la hors classe et de 3 647 euros pour la classe normale (source : direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale).

Des déroulements de carrière qui favorisent les hommes ?

Nous venons de montrer que la part des femmes au sein du corps des inspecteurs du premier degré a augmenté régulièrement aux cours des dernières décennies pour atteindre quasiment un équilibre en 2015. Cette féminisation est néanmoins différenciée puisque l'accès aux postes « à profil » permettant des évolutions professionnelles significatives est plus fréquent pour une partie des hommes. À présent, il importe de vérifier si des inégalités entre les femmes et les hommes peuvent se construire dans les déroulements de carrière. Pour cela, nous avons mené 36 entretiens biographiques qui autorisent une appréhension fine des trajectoires de chacun. L'analyse de contenu a débouché sur l'élaboration de 19 catégories. Ces dernières ont fait l'objet d'une analyse factorielle des correspondances multiples et d'une classification ascendante hiérarchique qui a permis de construire une typologie constituée de 9 classes¹⁷. Plusieurs d'entre elles méritent d'être présentées et étudiées ensemble. C'est le cas pour les classes 1, 2 et 4 ↪ **Tableaux 1 à 3** p. 102. Outre ce qui les différencie, elles partagent un point commun qui se révèle assez discriminant : les personnes appartenant à ces classes accèdent plus rapidement que les autres au poste d'inspection. Ceci est important, car il s'agit d'accéder à un poste à responsabilités correspondant, en règle générale, à une meilleure rémunération. Par ailleurs, un accès rapide autorise une progression dans la carrière qui n'est pas envisageable lorsque le cheminement est plus long. Notons que, quelle que soit la tranche d'âge considérée, le délai moyen pour devenir inspecteur est toujours plus court pour les hommes de notre échantillon ↪ **Annexe 2** p. 110.

La **classe 1** est constituée d'une majorité d'hommes (6 sur 7) ↪ **Tableau 1**. Ces personnes ont une ancienneté très réduite en tant que professeurs des écoles. Leurs collègues et leurs supérieurs hiérarchiques les ont incités à devenir inspecteurs et ils accèdent à ce poste dans un délai relativement court. L'itinéraire suivi par Monsieur A. illustre bien le profil des personnes de cette classe. Après avoir obtenu un master en sciences et techniques des activités physiques et sportives, il est reçu au concours de professeur des écoles. Il exerce pendant trois ans tout en commençant un doctorat en sciences de l'éducation. La décision de réaliser une thèse fait l'objet d'une négociation avec son épouse qui accepte de prendre un congé parental pour s'occuper des deux enfants. Ceci permet à Monsieur A. de mener de front ses activités d'enseignement dans le premier degré et ses travaux de recherche. Il est néanmoins contraint de travailler durant les congés et les week-ends et il indique au cours de l'entretien qu'il a réalisé de gros sacrifices par rapport à sa famille. Pendant la durée de ses études doctorales, il obtient ensuite un poste d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'université qu'il occupe pendant trois ans. À l'issue de sa soutenance de thèse, il est qualifié aux fonctions de maître de conférences par le comité national des universités. Dans la foulée, Monsieur A. se présente au concours de recrutement dans plusieurs universités où il se classe dans des rangs honorables sans pour autant être retenu. Prenant conscience des sacrifices que sa famille a consentis jusqu'ici, il décide de mettre fin à ses tentatives d'intégrer la carrière d'enseignant chercheur. Son épouse souhaite reprendre les études qu'elle avait interrompues pour élever les enfants. C'est à ce moment-là que Monsieur A. décide de se présenter au concours d'inspecteur de l'enseignement primaire. Il est reçu à la première tentative. Il est âgé de 34 ans. Il y a tout lieu de penser que ce poste ne constitue qu'une étape dans une carrière qui va se poursuivre. Quelques mois après l'entretien, Monsieur A. se

¹⁷. Souhaitant conserver suffisamment de précision dans l'exploitation des données, nous avons retenu la classification la plus fine proposée par le logiciel (SPAD). En revanche, pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons opté pour un rapprochement de certaines classes qui, sociologiquement, sont proches.

Tableau 1 Dimensions caractéristiques¹ de la classe 1 (n = 7)

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|--|------------------|-----------------------------|-------------|
| Délai d'accès au poste d'inspecteur : moins de 15 ans (5/7) et 15-19 ans (2/7) | 11,643 | 3 | 0,009 |
| Incidations des supérieurs hiérarchiques et des collègues (4/7) | 4,912 | 1 | 0,027 |
| Ancienneté en tant que professeur des écoles : aucune (1/7) et 5-9 ans (6/7) | 7,939 | 3 | 0,047 |
| Sexe : 6 hommes et 1 femme | 3,571 | 1 | 0,059 |
| Âge : 49 ans et moins (3/7) et 55-59 ans (4/7) | 7,044 | 3 | 0,071 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : la classe 1 se distingue significativement des autres par le fait que les personnes de ce groupe accèdent rapidement au poste d'inspecteur.

1. Il s'agit des dimensions pour lesquelles les comparaisons statistiques sont significatives.

Tableau 2 Dimensions caractéristiques de la classe 2 (n = 3)

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Expérience dans le secteur privé (3/3) | 12,429 | 1 | 0,001 |
| Ancienneté en tant qu'inspecteur : 4 ans et moins (3/3) | 9,000 | 2 | 0,011 |
| Délai d'accès au poste d'inspecteur : moins de 15 ans (3/3) | 10,500 | 3 | 0,015 |
| Autre profession exercée antérieurement : oui (3/3) | 5,308 | 1 | 0,021 |
| Perspectives de carrière : oui (3/3) | 3,750 | 1 | 0,053 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Tableau 3 Dimensions caractéristiques de la classe 4 (n = 2)

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Attitude de la famille élargie : hostile (2/2) | 22,000 | 2 | 0,001 |
| Situation familiale : marié (1/2) et divorcé remarié (1/2) | 7,720 | 2 | 0,021 |
| Attitude du conjoint : hostile (2/2) | 6,000 | 2 | 0,050 |
| Délai d'accès au poste d'inspecteur : moins de 15 ans (2/2) | 7,000 | 3 | 0,072 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

présente au concours d'inspecteur pédagogique régional *Établissements et vie scolaire*. Cette trajectoire ascendante n'est rendue possible qu'avec le soutien de sa famille. Néanmoins, elle ne peut pas être assimilée à la « carrière au masculin » que nous analyserons plus loin (classe 9). En effet, Monsieur A. prend en considération les aspirations de son épouse et renonce à la carrière universitaire qu'il convoitait initialement.

La **classe 2** est constituée de deux femmes et d'un homme assez jeunes qui ont exercé une autre profession dans le secteur privé avant de devenir inspecteur **Tableau 2**. Ils ont très peu d'ancienneté en tant qu'inspecteurs. Le poste qu'ils occupent actuellement ne semble constituer qu'une étape, car des perspectives de carrière sont envisagées (adjoint du directeur académique des services de l'Éducation nationale, administrateur civil, etc.). Le cas de Madame V. est emblématique de ce type de trajectoire. Après de brillantes études secondaires, elle obtient une maîtrise de linguistique. Très rapidement elle suit son mari médecin qui a obtenu un poste en Afrique. Sans avoir d'emploi fixe, Madame V. profite de cette situation pour donner des cours et réaliser des traductions pendant deux ans. Rentrée en France, elle est embauchée dans l'industrie pharmaceutique. Elle est notamment chargée

d'organiser des colloques internationaux pour des chirurgiens. Elle exerce durant six ans. Madame V. considère que ce poste est passionnant, mais il est incompatible avec une vie de famille. Souhaitant avoir plusieurs enfants, elle décide de devenir enseignante du premier degré. Au cours de l'entretien, elle précise qu'elle ne supporte pas de rester trop longtemps dans le même poste. Elle devient directrice d'école très rapidement (3 ans). Lorsque son quatrième enfant intègre le collège, elle aspire à un nouveau changement professionnel, car elle a l'impression « *d'avoir fait le tour de la question* ». Elle va successivement faire fonction¹⁸ de principale adjointe de collège et d'inspectrice du primaire. À l'issue de cette expérience de deux ans, elle passe le concours d'inspecteur. Elle est reçue à la seconde tentative. Elle exerce pendant trois ans. Quelques mois après l'entretien, Madame V. a réussi à obtenir le poste d'adjointe au directeur académique des services de l'Éducation nationale. Issue d'un milieu social très élevé, elle possède un capital social conséquent. Profondément marquée par son expérience dans l'industrie pharmaceutique, Madame V. a conservé le goût pour organiser la communication et pour favoriser les relations entre les groupes professionnels. Il est possible que ces caractéristiques l'amènent à briguer d'autres postes au sein de l'Éducation nationale.

La **classe 4** regroupe un homme et une femme qui ont accédé rapidement au poste d'inspection malgré l'hostilité de leurs conjoints et de leur entourage familial élargi (parents et beaux-parents notamment) ↘ **Tableau 3**. Pour ces deux personnes, la progression dans la carrière professionnelle semble passer avant tout autre chose. Le parcours professionnel de Madame P. en constitue une bonne illustration. Ses études de biologie (menées jusqu'à la maîtrise) devaient initialement la conduire à la préparation du Capes. Ayant échoué, Madame P. passe le concours de professeur des écoles. Elle exerce pendant cinq ans et, très rapidement, elle se spécialise dans l'accueil des enfants en difficultés d'apprentissages langagiers. Repérée par son supérieur hiérarchique, elle est encouragée à devenir successivement maître formateur et conseillère pédagogique de circonscription (poste qu'elle occupe pendant cinq ans). Madame P. mène en parallèle ce fort engagement professionnel marqué par une succession assez rapide d'étapes et ses responsabilités familiales assez lourdes. Elle a trois enfants. Au cours de l'entretien, elle indique très clairement que ses choix n'ont fait l'objet d'aucune négociation avec son mari qui se montre hostile. Par ailleurs, la parentèle proche (parents et beaux-parents) n'est pas très favorable aux choix professionnels de Madame P. Cette dernière passe outre et elle décide seule de passer le concours d'inspectrice. Au cours de l'entretien, elle précise qu'elle n'a pas forcément attendu le moment le plus favorable pour accéder à ce type de poste, mais elle n'a aucun regret. Elle déplore le fait que notre société porte encore un regard critique vis-à-vis des femmes décidées à mener de front un fort engagement professionnel et une vie familiale intense. Le soutien réitéré de ses supérieurs hiérarchiques lui a néanmoins permis de gravir rapidement les divers échelons de sa carrière.

Les trois classes qui viennent d'être présentées regroupent douze personnes accédant rapidement au poste d'inspecteur. Parmi celles-ci, il y a seulement quatre femmes, soit le tiers de l'ensemble. Par contraste, les **classes 3 et 5** rassemblent une majorité de femmes (9 sur 13) qui accèdent au poste d'inspecteur à l'issue d'une longue carrière dans l'enseignement du premier degré ↘ **Tableaux 4 et 5** p. 104. Pour ces personnes, l'inspection représente la dernière étape de leur itinéraire professionnel. Au cours des entretiens, aucune ne mentionne d'autres perspectives.

18. Au sein de la fonction publique, il s'agit d'occuper un emploi provisoirement sans avoir passé le concours de recrutement qui correspond à ce type de poste.

📄 **Tableau 4** Dimensions caractéristiques de la classe 3 (n = 9)

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Délai d'accès au poste d'inspecteur : 20-24 ans [8/9] et 25 ans et plus [1/9] | 19,808 | 3 | 0,000 |
| Aucune rupture biographique [9/9] | 3,462 | 1 | 0,063 |
| Ancienneté en tant qu'inspecteur : 5-9 ans [8/9] et 10 ans et plus [1/9] | 4,974 | 2 | 0,083 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

📄 **Tableau 5** Dimensions caractéristiques de la classe 5 (n = 4)

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Ancienneté en tant que directeur d'école : aucune [2/4] et 10 ans et plus [2/4] | 9,500 | 3 | 0,023 |
| Délai d'accès au poste d'inspecteur : 25 ans et plus [4/4] | 9,091 | 3 | 0,028 |
| Âge : 55-59 ans [4/4] | 7,077 | 3 | 0,069 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Le déroulement de carrière de Monsieur T. représente assez bien le cheminement des personnes de ces deux classes. À l'issue d'une maîtrise de droit public, Monsieur T. devient huissier de justice, mais se rendant très vite compte qu'il n'a pas d'appétence pour ce type de profession, il décide de devenir instituteur. Il va exercer pendant dix-neuf ans en école élémentaire. Puis, il devient conseiller pédagogique de circonscription¹⁹ pendant trois ans. Repéré par ses supérieurs hiérarchiques, on lui propose de faire fonction d'inspecteur. Il est encouragé à passer le concours. Il est reçu à la seconde tentative. Il est inspecteur en circonscription pendant deux ans avant d'obtenir un poste à profil centré sur la politique de la ville et l'éducation prioritaire. Monsieur T. n'a pas d'autres perspectives de carrière. Il signale à la fin de l'entretien qu'il a attendu que ses deux filles soient autonomes avant d'envisager des changements d'orientation professionnelle.

Par rapport aux cinq classes qui viennent d'être décrites, les classes 6, 7, 8 et 9 se distinguent beaucoup plus nettement par la mise en évidence des dimensions personnelles et familiales.

La **classe 6** est constituée d'un homme et d'une femme pour lesquels les charges familiales sont quasiment inexistantes 📄 **Tableau 6**. La question de la conciliation entre l'engagement professionnel et l'investissement dans la sphère familiale ne se pose quasiment pas. C'est le cas de Madame B. Dès le début de l'entretien, elle précise qu'elle a toujours eu beaucoup de disponibilité pour développer un parcours professionnel riche et varié. Après avoir obtenu un baccalauréat scientifique, elle entame des études de médecine qui se soldent par un échec. Suite à cela, Madame B. passe le concours pour devenir institutrice. Parallèlement à son activité d'enseignante, elle poursuit des études en psychologie jusqu'en maîtrise. Très tôt, elle s'intéresse à l'enseignement pour les élèves en situation de handicap. À l'âge de 26 ans, elle suit une formation spécialisée pour être institutrice dans des classes qui accueillent ce

¹⁹. Les conseillers pédagogiques participent à la formation initiale et continue des maîtres du premier degré. Issus du corps des enseignants et repérés par leurs supérieurs hiérarchiques pour leurs compétences pédagogiques, ils passent un examen pour accéder à cette fonction. Une fois recrutés, ils travaillent soit en étroite collaboration avec un inspecteur ou une inspectrice, soit ils exercent au niveau d'un département pour assumer des missions particulières (arts plastiques, langues vivantes, etc.). Circulaire n° 2015-114 du 27 juillet 2015 relative aux missions du conseiller pédagogique de circonscription dans le premier degré.

↘ **Tableau 6 Dimensions caractéristiques de la classe 6 (n = 2)**

| | Chi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Types de carrières : en alternance (1/2) et « carrière au féminin » (1/2) | 22,000 | 5 | 0,001 |
| Nombre d'enfants : aucun (2/2) | 16,000 | 3 | 0,001 |
| Situation familiale : célibataire (1/2) et marié (1/2) | 7,720 | 2 | 0,021 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

↘ **Tableau 7 Dimensions caractéristiques de la classe 7 (n = 2)**

| | Chi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|--|------------------|-----------------------------|-------------|
| Types de carrières : « au féminin » (2/2) | 22,000 | 5 | 0,001 |
| Ruptures biographiques : divorce (2/2) | 5,200 | 1 | 0,023 |
| Situation familiale : divorce et remariage (2/2) | 6,000 | 2 | 0,050 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

type d'élèves. À partir de cette période, ses supérieurs hiérarchiques l'incitent à envisager d'autres fonctions. Au cours de l'entretien, Madame B. précise qu'elle n'y est pas favorable et, dans un premier temps, elle résiste à ces sollicitations, mais elle finit par accepter de devenir conseillère pédagogique à l'âge de 29 ans. Elle exerce cette fonction pendant quatorze ans jusqu'au moment où une occasion se présente et elle la saisit. Elle quitte provisoirement le ministère de l'Éducation nationale pour prendre un poste au Conseil général. Elle devient présidente du comité handisport pendant deux ans. Elle est responsable de tous les salariés et bénévoles qui travaillent dans cette structure. Suite à cette expérience, elle obtient un poste de conseillère pédagogique pour l'enseignement des élèves en situation de handicap. Devenue une spécialiste dans ce domaine, on lui demande d'assurer un intérim d'inspection. L'inspecteur d'académie qui est le responsable des services de l'Éducation nationale au niveau du département insiste pour que Madame B. passe le concours de l'inspection primaire. Elle passe sans succès cette épreuve et demande, dans la foulée, un poste pour diriger un établissement qui accueille des enfants handicapés. Et, dans le même temps, elle reprend ses études de psychologie pour passer un master. Puis, elle est reçue au concours de l'inspection primaire lors de sa deuxième tentative. Elle obtient un poste dans une zone située en éducation prioritaire, poste qu'elle occupe au moment de l'entretien et qu'elle souhaite conserver. Interrogée sur sa vie familiale, Madame B. indique qu'elle est sans attache et qu'elle dispose d'une grande liberté. Parallèlement à son activité professionnelle, elle participe activement à la vie associative (notamment dans le cadre du Secours populaire).

La **classe 7** regroupe deux inspectrices qui ont pu mener ce que Chantal NICOLE-DRANCOURT [1989] appelle une « *carrière au féminin* » ↘ **Tableau 7**. Le parcours de Madame D. en constitue une assez bonne illustration, même si le soutien de sa famille n'est pas présent dès le début de la carrière. Après des études de biologie menées jusqu'en maîtrise, elle prépare le concours de recrutement des enseignants du second degré (Capes). Après avoir essuyé un échec, elle devient professeur des écoles. C'est à moment-là qu'elle rencontre son premier mari qui est architecte. Elle enseigne durant une vingtaine d'années en alternant les différents niveaux de classe. Madame D. précise que la première partie de cette période est difficile, car elle assure ses activités d'enseignement et l'éducation de deux jeunes enfants. Au cours de l'entretien, elle indique qu'elle souhaitait être une bonne mère tout en étant une personne

▾ **Tableau 8 Dimensions caractéristiques de la classe 8 (n = 2)**

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Ancienneté en tant que maître formateur : 5-9 ans [2/2] | 10,000 | 2 | 0,007 |
| Âge : 60 ans et plus [2/2] | 10,000 | 3 | 0,019 |
| Arbitrage entre engagement professionnel et vie familiale : oui [1/2] | 7,857 | 2 | 0,020 |
| Ruptures biographiques : divorce [2/2] | 5,200 | 1 | 0,023 |
| Attitude du conjoint : hostile [2/2] | 6,000 | 2 | 0,050 |
| Situation familiale : divorce et remariage [2/2] | 6,000 | 2 | 0,050 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

▾ **Tableau 9 Dimensions caractéristiques de la classe 9 (n = 5)**

| | Khi ² | Nombre de degrés de liberté | Probabilité |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|
| Ruptures biographiques : divorce [5/5] | 13,000 | 1 | 0,001 |
| Situation familiale : divorce et remariage [5/5] | 15,000 | 2 | 0,001 |
| Ancienneté en tant qu'inspecteur : 5-9 ans [1/5] 10 ans et plus [4/5] | 9,779 | 2 | 0,008 |
| Arbitrage entre engagement professionnel et vie familiale : non [5/5] | 8,846 | 2 | 0,012 |
| Types de carrières : « au masculin » [5/5] | 13,000 | 5 | 0,023 |
| Sexe : masculin [5/5] | 5,000 | 1 | 0,025 |
| Professions exercées antérieurement : non | 2,826 | 1 | 0,093 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

compétente professionnellement. C'est à ce moment-là qu'elle divorce pour épouser un instituteur avec qui elle aura deux autres enfants. Ses supérieurs hiérarchiques l'incitent à devenir conseillère pédagogique. Après quelques hésitations – elle se dit très attachée à ses élèves – elle accepte et occupe cette fonction pendant cinq ans. Elle mentionne que jusqu'à ce qu'elle obtienne ce poste, son second mari n'était pas très efficace pour assurer les tâches familiales et domestiques. À partir du moment où Madame D. devient conseillère pédagogique, le mari change radicalement d'attitude et son activité au domicile permet à son épouse de se consacrer pleinement à ses activités professionnelles. De façon concomitante, son supérieur hiérarchique l'incite à passer le concours d'inspecteur de l'enseignement primaire. Elle réussit à la seconde tentative et obtient le poste qu'elle occupe au moment où se déroule l'entretien. À plusieurs reprises, Madame D. indique qu'elle s'est souvent limitée dans la progression de sa carrière professionnelle. Interrogée sur les perspectives qu'elle pourrait envisager, elle indique qu'elle se réfrène. Elle souhaite pourtant demander un poste d'inspectrice à l'étranger, mais son mari se montre réticent. Elle estime qu'il n'est pas suffisamment ambitieux professionnellement et c'est elle qui l'incite à solliciter un poste de directeur d'école. Quelques semaines après l'entretien, nous apprenons que Madame B. a quitté son poste d'inspectrice pour devenir chargée d'études dans l'un des services centraux du ministère de l'Éducation nationale. Le soutien du mari a sans doute été déterminant au moment où la trajectoire professionnelle de Madame D. s'est accélérée.

Valentine HÉLARDOT [2009] a montré que les ruptures biographiques (décès d'un proche, maladie grave, divorce, etc.) peuvent avoir une incidence importante sur le déroulement de la carrière professionnelle. C'est le cas pour les deux inspectrices de la **classe 8**, dont Madame L.

▾ **Tableau 8.** À l'issue d'une licence d'anglais, elle devient institutrice. Elle va exercer

pendant dix ans avant de devenir professeur d'enseignement général de collège pendant deux ans (anglais-français). Puis, elle obtient successivement les postes de maître formateur (5 ans) et de conseillère pédagogique (13 ans). Repérée au cours de ce parcours, Madame L. est encouragée par ses supérieurs hiérarchiques à passer le concours d'inspecteur. À plusieurs reprises au cours de l'entretien, Madame L. précise qu'elle n'avait pas du tout prévu d'accéder à ce type de poste. Et, elle explique dans quelles circonstances elle a décidé de franchir le pas. Son premier mari occupait un très haut poste au ministère de la Défense. Il considérait qu'être institutrice représentait un excellent métier d'appoint permettant aux femmes de concilier l'exercice d'une profession et les responsabilités familiales. Ne partageant pas du tout cette conception, Madame L. a attendu que ses enfants soient suffisamment autonomes pour demander le divorce. C'est à ce moment-là qu'elle a décidé de réorienter sa vie personnelle et professionnelle. Elle devient inspectrice et se remarie.

Faisant un peu pendant de la classe 7, la **classe 9** rassemble cinq hommes qui ont mené une « carrière au masculin ». Cette expression signifie que le déroulement de leurs carrières professionnelles a toujours eu la primauté. Leur entourage familial a été fortement « incité » à accepter la mobilité associée à la progression dans la carrière. Plusieurs d'entre eux ont divorcé plusieurs fois et deux ont signalé lors des entretiens que les nouvelles conjointes « devaient savoir à quoi s'en tenir » en termes de disponibilité. Aucun arbitrage n'est réalisé pour tenter de rendre « compatible » le fort investissement professionnel et la vie familiale. C'est le cas pour Monsieur R. Suite à des études de droit écourtées, il passe le concours de l'école normale pour devenir instituteur. Considérant que sa formation est insuffisante, il entreprend un cursus complet en sciences de l'éducation (licence-doctorat). Il va mener de front ses études et un parcours professionnel exigeant (institutrice : 10 ans ; maître formateur : 6 ans et conseiller pédagogique de circonscription : 2 ans). Il devient inspecteur à l'âge de 55 ans. Monsieur R. signale au cours de l'entretien qu'à l'exception de ses parents, personne ne l'a encouragé dans cette voie. Il se présente comme une personne très solitaire et motivée ne tenant pas trop compte des avis formulés par ses proches, notamment les trois compagnes avec qui il a vécu. Il se sépare de la première lors de la réalisation de sa thèse de doctorat. Il explique qu'un contrat assez clair a été passé lorsqu'il a rencontré sa troisième compagne : le déroulement de sa carrière passait avant toute autre considération.

CONCLUSION

Longtemps réservée aux hommes, la carrière d'inspecteur de l'enseignement primaire s'ouvre progressivement aux femmes au cours des années 1990. En 2015, l'équilibre est quasiment atteint, mais il s'agit d'une féminisation différenciée dans la mesure où les postes les plus valorisés restent principalement occupés par des hommes. Par ailleurs, l'analyse fine de 36 itinéraires biographiques montre que les carrières masculines sont plus rapides. Et ceci offre des opportunités plus importantes (meilleures rémunérations, promotions plus rapides). Au cours des trajectoires individuelles, la conciliation entre l'engagement professionnel et les responsabilités familiales n'est pas du tout appréhendée de la même manière par les deux sexes. Une majorité de femmes qui ont été interrogées donne la priorité aux dimensions familiales. Cependant, une minorité d'entre elles mettent l'accent sur la progression dans la carrière, y compris lorsque les charges familiales sont lourdes. D'autres, très épaulées par leurs conjoints, peuvent se consacrer à leur carrière. Certaines n'hésitent pas à divorcer

quand leurs maris considèrent qu'elles exercent un « *métier d'appoint* » permettant d'élever les enfants du foyer. Une partie des hommes (5 sur 36) a donné résolument la priorité à la carrière professionnelle. Pour eux, les aspects familiaux sont relativement secondaires. Certains ont divorcé plusieurs fois et, souvent, l'entourage proche doit « s'adapter » aux contraintes de mobilité associées à l'évolution dans le métier.

Les différents itinéraires qui viennent d'être esquissés ne concernent que les 36 personnes interrogées. En aucun cas les résultats observés ne peuvent être généralisés. Nous avons choisi d'articuler l'approche quantitative à partir des statistiques nationales et l'étude fine des trajectoires par entretiens biographiques. Nous avons estimé que cette méthodologie mixte permettait d'appréhender les différentes facettes des inégalités de carrières des femmes et des hommes. À cet égard, nous avons montré que, pour une part, l'inspection dans l'enseignement primaire représente une voie qui favorise l'égalité entre les sexes. En l'absence de matériaux fiables, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit là des effets liés aux politiques publiques centrées sur l'égalité professionnelle entre les sexes. Ceci étant précisé, il convient d'indiquer qu'une partie des inégalités observées – notamment à partir des entretiens biographiques – relève de dimensions sociétales qui dépassent le périmètre d'intervention des politiques publiques évoquées. C'est notamment le cas des aspects personnels et familiaux pour lesquels seuls des changements profonds de l'organisation sociale permettraient une réduction des inégalités entre les femmes et les hommes.

La recherche qui vient d'être présentée n'a pas la prétention d'avoir totalement couvert le sujet. Le travail se poursuit actuellement dans plusieurs directions. La première concerne les femmes qui ont été inspectrices des écoles maternelles. Deux entretiens biographiques ont déjà été réalisés, mais, eu égard à leur âge, il devient très difficile de rencontrer ces personnes. L'étude des dossiers personnels de carrière permettra de pallier cet inconvénient. Une recherche centrée sur les inspectrices du travail a montré toute la fécondité de ce type de démarche [BEAU et SCHWEITZER, 2011]. La question posée est de savoir si les propriétés personnelles, familiales et sociales des inspectrices en poste actuellement sont comparables à celles de leurs collègues des décennies précédentes. Cette mise en perspective permettrait d'éclairer sous un jour nouveau le processus de féminisation qui s'est développé dès le début des années 1990.

La seconde piste de recherche que nous sommes en train d'explorer concerne les personnes qui ont été inspectrices et inspecteurs de l'enseignement primaire, mais qui, par la suite, ont accédé à des postes d'encadrement supérieur (directeur des services académiques de l'Éducation nationale, responsables d'un service au ministère de l'Éducation nationale, etc.). Dans ces cas de figure, il paraît important de mettre au jour les dimensions qui ont été déterminantes dans ce type de trajectoires ascendantes et qui les distinguent de leurs collègues qui sont restés inspecteurs du premier degré. Ceci permettrait d'appréhender les « verrous » éventuels qui constituent le fameux « *plafond de verre* » qui limite l'accès des femmes aux plus hautes responsabilités.

Annexe 1**LES CATÉGORIES D'ANALYSE DE CONTENU
POUR LES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES****↳ Les différentes étapes de la carrière professionnelle**

Professions exercées antérieurement
 Expérience professionnelle dans le secteur privé
 Ancienneté en tant qu'enseignant du premier degré
 Ancienneté en tant que directeur d'école
 Ancienneté en tant que maître formateur
 Ancienneté en tant que conseiller pédagogique
 A fait fonction d'inspecteur
 Autres fonctions exercées au sein de l'Éducation nationale
 Délai pour accéder au poste d'inspecteur
 Ancienneté en tant qu'inspecteur
 Perspectives de carrière après le poste d'inspecteur
 Incitations des collègues ou des supérieurs hiérarchiques
 Types de carrières pour accéder au poste d'inspecteur (alterné entre conjoints, en simultané avec le conjoint, « au féminin », « au masculin », selon les opportunités, sans plan de carrière, en dépit des obstacles).

↳ Aspects familiaux

Situation familiale (marié, divorcé, célibataire, divorcé et remarié)
 Nombre d'enfants (aucun, un, deux, trois ou plus)
 Attitude du conjoint par rapport à la carrière (neutre, soutien, hostile)
 Attitude de la famille élargie (neutre, configuration porteuse, hostile)
 Ruptures biographiques (décès, maladie grave, divorce)
 Articulation entre engagement professionnel et vie familiale (aucun, arbitrage, aucune information à ce sujet)

↳ Caractéristiques sociodémographiques

Sexe
 Âge (49 ans et moins, 50-54 ans, 55-59 ans, 60 ans et plus)

Annexe 2

**DÉLAI MOYEN POUR ACCÉDER AU POSTE D'INSPECTION
VARIATIONS SELON L'ÂGE ET LE SEXE**

| Tranches d'âge | Femmes | Hommes | Ensemble |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|
| 49 ans et moins | 14,5 (2) | 11,25 (4) | 12,33 (6) |
| 50 - 54 ans | 20,56 (9) | 18,0 (2) | 20,1 (11) |
| 55 - 59 ans | 25,75 (4) | 20,67 (9) | 22,2 (13) |
| 60 ans et plus | 25,67 (3) | 20,3 (3) | 23,0 (6) |
| Ensemble | 21,9 (18) | 18,2 (18) | 20,1 (36) |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

$Khi^2 = 7,04$, DDL = 3, $P < .10$

Lecture : 2 femmes sur 18 sont âgées de 49 ans et moins. Il leur a fallu, en moyenne, 14,5 années pour accéder au poste d'inspection. Pour les hommes, la moyenne est de 11,25 années.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ALBER A., 2013, « Un plafond de verre plus bas dans la fonction publique ? Une comparaison public/privé de l'accès des femmes aux fonctions d'encadrement », *Travail, genre et sociétés*, n° 30, p. 131-154.
- BEAU A.-S., SCHWEITZER S., 2011, « De l'inégalité des mobilités dans la fonction publique : les inspectrices du travail, 1878-1974 », *Travail et emploi*, n° 127, p. 41-52.
- BERGER I., 1960, « Instituteurs et institutrices. Premiers résultats d'une enquête dans le département de la Seine », *Revue française de sociologie*, vol. 1, n° 2, p. 173-185.
- BERTAUX D., 2013, *Les récits de vie*, Paris, Armand Colin.
- BIDAR A., HOSTALIER F., LIQUVILLE E., ORTUSI L., TOBATY A., 2016, *La féminisation de l'encadrement supérieur*, rapport à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, MENESR.
- CACOUAULT M., 2015, « Des femmes à la direction des lycées. Exigences de l'administration et stratégies des actrices. Entre permanence et changement (1930-1990) », in CONDETTE J.-F. (dir.), *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, Rennes, PUR, p. 259-275.
- CACOUAULT M., 2008, *La direction des collèges et des lycées : une « affaire d'hommes » ?* Paris, L'Harmattan.
- CACOUAULT M., 2007, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte.
- CACOUAULT M., COMBAZ G., 2007, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 5-20.
- Collectif, 1984, *Le sexe du travail. Structures familiales et système productif*, Grenoble, PUG.
- COMBAZ G., BURGEVIN C., 2015, « La direction d'école en France : une opportunité pour les femmes d'accéder à un poste à responsabilités ? », *Travail, genre et société*, n° 34, p. 131-150.
- DELHOME D., GAULT N., GONTHIER J., 1980, *Les premières institutrices laïques*, Paris, Mercure de France.
- DGAFP, 2015, *Rapport annuel sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique*, Paris.
- DGAFP, 2014, *Rapport annuel sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique*, Paris, p. 10.
- FERRIER J., 1997, *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, Paris, L'Harmattan.
- HÉLARDOT V., 2009, « Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels », in GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 160-167.
- JACQUEMARD A., LE MANCQ F., POCHIC S., 2016, « Femmes hautes fonctionnaires en France. L'avènement d'une égalité élitiste », *Travail, genre et sociétés*, n° 35, p. 27-45.
- JAMET M., 1984, « Contribution à une sociologie de l'inspection primaire. Les élèves-inspecteurs de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (1921-1974) », *Revue française de pédagogie*, n° 66, p. 39-64.
- LAUFER J., FOUQUET, A. 2001, « À l'épreuve de la féminisation », in BOUFFARTIGUE P. (dir.), *Cadres : la grande rupture*, Paris, La Découverte, p. 249-267.
- LEBART L., MORINEAU A., PIRON M., 2000, *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris, Dunod.
- NICOLE-DRANCOURT C., 1989, « Stratégies professionnelles et organisation des familles », *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 1, p. 57-80.
- NICOLE-DRANCOURT C., 2009, *Conciliation travail-famille : attention travaux*, Paris, L'Harmattan.
- MARRY C., BÉRÉNI L., JACQUEMARD A., POCHIC S., REVILLARD A., 2017, *Le plafond de verre et l'État. La construction des inégalités de genre dans la fonction publique*, Paris, Armand Colin.
- MENESR-DEPP, 2015, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.
- MENESR-DGRH, 2015, *Bilan social pour les personnels de direction*, Paris.
- PAILHÉ A., SOLAZ A. (dir.), 2009, *Entre famille et travail*, Paris, La Découverte.

PLAISANCE E., 1986, *L'école, la maternelle, la société*, Paris, PUF.

PRÉVOT E., 2010, « Féminisation de l'armée de terre et virilité du métier des armes », *Les cahiers du genre*, n° 48, p. 81-101.

PRUVOST G., 2007, *Profession : policier. Sexe : féminin*, Paris, MSH.

VOLUZAN J., 1975, *L'école primaire jugée*, Paris, Larousse.

ENQUÊTE DE 2015 SUR LES COLLÈGES CONNECTÉS

Ce que les collégiens, connectés ou non, disent de l'utilisation du matériel numérique

François Alluin

MEN-DEPP, bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations

Leïla Benaddou

MEN-DEPP, bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations
(lors de la rédaction de cet article)

La question de l'utilisation du matériel numérique au collège telle que les élèves se la représentent peut être abordée grâce à des données provenant d'une enquête sur les collèges connectés. Après mise en forme de ce corpus, l'analyse des données textuelles produit une classification des réponses des collégiens s'appuyant sur leur lexique. Ces « *mondes lexicaux* » peuvent alors être interprétés selon trois ou quatre thèmes : le numérique comme aide aux élèves et la critique de l'insuffisance de son utilisation, la demande de matériel, la critique de la qualité du matériel existant au collège, et enfin les réponses lapidaires (« *c'est cool* »...).

Si ces données sont spécifiques (elles proviennent d'un échantillon non représentatif, au sens statistique, de la population des collégiens, et se basent sur l'analyse d'une seule question ouverte), elles ont en revanche l'intérêt d'être disponibles et de fournir un aperçu rarement donné sur la parole de collégiens.

Nos résultats montrent tout d'abord que les collégiens sont globalement favorables à l'utilisation du matériel numérique en classe. Ils s'estiment motivés par l'utilisation du matériel numérique. Cependant, une majorité d'élèves estime ne pas utiliser assez souvent le matériel numérique. Les élèves de l'éducation prioritaire, quant à eux, sont surreprésentés parmi ceux qui demandent des tablettes. Les filles sont les plus nombreuses, relativement, à déclarer que le numérique les aide personnellement à travailler. Les élèves qui estiment que le numérique aide de façon générale à mieux apprendre et comprendre sont aussi ceux qui l'utilisent pour le cours en dehors de la classe. Enfin, les élèves qui utilisent le plus le numérique en classe sont ceux qui en disent le moins.

► utilisation du matériel numérique en classe se développe de plus en plus avec le plan numérique pour l'éducation, le développement de nouvelles ressources numériques et le déploiement des « équipements numériques mobiles individuels » (tablettes) auprès des élèves. En France, l'enquête ETIC (enquête sur les technologies d'information et de communication), montre ainsi que l'équipement informatique et les ressources pédagogiques numériques ont doublé en dix ans dans les collèges publics, avec en moyenne 22 postes informatiques pour 100 élèves en 2014, et l'accès possible à Internet dans plus de la moitié des salles de classe pour 92 % de ces collèges [CORMIER et RUDOLF, 2015]. Selon une critique fréquente toutefois [MOEGLIN, 2015], déjà exprimée lors du plan « Informatique pour tous » de 1985, l'accent serait mis trop exclusivement sur l'équipement. L'enquête nationale Profetic (Professeurs et technologies de l'information et de la communication) auprès d'enseignants du second degré, échappe en partie à cette critique en s'intéressant aux pratiques déclarées et aux opinions : environ un quart des répondants (et la moitié des enseignants ayant une pratique intégrée du numérique au quotidien) estiment que le numérique permet d'accompagner le travail personnel des élèves, de rendre l'élève plus autonome, et de faire progresser les élèves [MENESR, 2016a]. Toutefois, cette enquête présente le point de vue des enseignants et ne s'intéresse pas directement à celui d'acteurs essentiels dans cette pratique du numérique : les élèves.

Des études existent pourtant sur la culture numérique des élèves, entendue comme l'ensemble des valeurs, des connaissances et des pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés (matériels, mais aussi blogs, messagerie instantanée, etc.) liés à un langage (souvent sous forme abrégée, émoticônes, etc.), et montrent que cette culture se construit largement en dehors de l'école : « *les outils informatiques sont centraux dans le rapport des jeunes à la culture, en ce qu'ils constituent un moyen d'accès privilégié aux produits culturels, mais ils le sont aussi parce que leur usage et leur maîtrise participent de la définition même d'une nouvelle culture juvénile* » [FLUCKIGER, 2008]. Il serait donc particulièrement intéressant de disposer de données sur le rapport que les élèves entretiennent avec le numérique à l'École (entendue au sens large).

Certes, le dispositif EVALuENT (dispositif d'évaluation des usages des environnements numériques de travail), qui permet l'évaluation des usages des ENT sur l'ensemble des trente académies, interroge de nombreux élèves, mais ne s'intéresse pas à l'ensemble du matériel numérique [MENESR, 2016b]. Les compétences des élèves dans la maîtrise de la lecture sur support numérique ont également été étudiées [BEN ALI, LEVEILLET et alii, 2015], et la recherche montre que, bien utilisé, le matériel numérique est populaire auprès des élèves, et permet de motiver leur apprentissage [PASSEY, ROGERS et alii, 2004 ; JEWITT, HADJITHOMA-GARSTKA et alii, 2010 ; LIVINGSTONE, 2012]. Les études empiriques auprès des élèves sur leurs représentations vis-à-vis du numérique restent en revanche parcellaires : ainsi, KARSENTI et FIÉVEZ [2013], montrent qu'au Québec, l'usage de la tablette tactile en contexte scolaire comporte de très nombreux avantages soulignés par les élèves, notamment une motivation accrue, mais observent que les manuels scolaires ne sont pas adaptés et que les ressources sont méconnues par les enseignants. Dans une étude portant sur 15 pays, DAHLSTROM et BICHSEL [2014], quant à elles, montrent que l'usage scolaire des technologies, quoique répandu, n'est généralement pas profond, et que la vision positive qu'en ont les élèves n'est que peu liée à une participation vraiment active. Enfin, les travaux du réseau *EUKids online* s'intéressent avant tout aux risques liés à Internet [LIVINGSTONE, HADDON et alii, 2011], ou aux médias mobiles [HADDON et VINCENT, 2014], et ceux du *Pew Research Center* à l'usage des réseaux sociaux [LENHART, MADDEN et alii, 2011 ; LENHART, 2015].

Cet article cherche donc à faire un point sur ce sujet peu étudié des représentations, sur ce que pensent ou tout au moins sur ce qu'expriment les élèves, et il s'intéresse à leur perception de l'utilisation du matériel numérique, au travers de l'analyse d'une question ouverte : « *Si tu le souhaites, tu peux faire un commentaire sur l'utilisation du matériel numérique au collège* » [BENHAÏM-GROSSE, MOREAU, BESSONNEAU, 2016]. Cette question figure dans des données d'enquête, disponibles en collège connecté¹ (bénéficiant d'un effort particulier d'équipement et de formation numériques) ou non (témoins).

L'UTILISATION D'UN LOGICIEL D'ANALYSE AUTOMATIQUE

Le traitement du corpus, c'est-à-dire l'ensemble des réponses des élèves à la question ouverte, est rendu possible grâce à l'analyse de données textuelles. Lorsque le nombre d'énoncés à analyser est grand, une analyse qualitative manuelle ou assistée par ordinateur s'avère complexe et très longue. Les logiciels d'analyse automatique des données textuelles, développés depuis les années 1970 à partir de la lexicométrie, permettent en revanche l'exploitation de corpus relativement lourds. FALLERY et RODHAIN [2007], proposent à cet égard quatre grands types d'analyse des données pour aider au choix d'un logiciel : linguistique (comment parle-t-on ?), cognitive (comment représenter une pensée), thématique (comment interpréter un contenu), enfin, ce qui est notre choix, lexicale (de quoi parle-t-on ?). Dans cette étude, c'est le logiciel libre Iramuteq² qui a été utilisé. Il reprend la méthodologie ALCESTE³ [REINERT, 1983 ; voir aussi GARNIER et GUÉRIN-PACÉ, 2010 ; BARIL et GARNIER, 2013 ; LOUBÈRE et RATINAUD, 2014].

Grâce à une classification descendante hiérarchique, des catégories d'analyse du corpus ou « *mondes lexicaux* » [REINERT, 1999] sont dégagées après une analyse distributionnelle des formes du corpus. Les segments de texte en fonction de la distribution du vocabulaire sont ainsi classés. Les classes produites doivent être interprétées par le chercheur, mais nécessitent une connaissance en amont du corpus pour pouvoir formuler des hypothèses. Cela permet d'éviter de donner un poids trop grand à ces « *regroupements catégoriels codifiés de contenus qui sont toujours contestables* » [LEIMDORFER et SALEM, 1995]. En effet, ce point est à souligner, la sémantique n'est pas prise en compte, ni la construction des énoncés. Ce sont les mots sous leur forme graphique ou « *suite de caractères délimitée par un blanc* » [LEBLANC, 2015] qui sont retenus : on parle de « *formes* » [THAUREL-RICHARD, 2015].

Pour l'interprétation des classes, il faut ainsi raisonner en termes de mondes lexicaux et non en termes d'opinions. En effet, il n'y a pas de sens dans les classes, c'est au chercheur de l'apporter : le logiciel classe des modes d'expression, des « *champs lexicaux* ». Par exemple, le fait qu'une classe traite d'un même sujet ne signifie pas que les extraits constituant cette classe soient positifs (ou négatifs) vis-à-vis de ce sujet, mais simplement qu'ils abordent celui-ci. Il faut donc éviter les contresens liés à la négation – qui n'est pas prise en compte dans les analyses automatiques – rester prudent dans l'interprétation, et effectuer des tests supplémentaires nécessaires comme le retour aux extraits par le concordancier (qui donne l'échantillon des réponses où figure une forme donnée).

1. Sur les collèges connectés, voir aussi BENHAÏM-GROSSE, CHESNÉ, BESSONNEAU [2015].

2. Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [RATINAUD et DÉJEAN, 2009].

3. Analyse de lexèmes cooccurrents dans les énoncés simples d'un texte.

C'est en ayant ces limites à l'esprit qu'il est possible néanmoins de tirer des informations d'un corpus très riche. Après une présentation de nos données, et de la préparation de notre corpus, sera présentée la classification obtenue grâce au logiciel d'analyse textuelle, ce qui permettra alors de développer les quatre thèmes ressortant de l'analyse des déclarations des élèves : le numérique comme aide aux élèves et la critique de l'insuffisance de son utilisation, la demande de matériel, la critique de la qualité du matériel existant au collège, enfin les réponses lapidaires (du type : « *c'est cool* »).

MÉTHODE

Les données

Des données provenant d'une enquête sur les collèges connectés

Les données utilisées dans cet article proviennent d'une enquête de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) réalisée en mars-avril 2015 dans le cadre de l'évaluation du dispositif collèges connectés. Il s'agit de 72 collèges sélectionnés qui ont bénéficié de financements spécifiques pour des projets visant une intégration poussée du numérique⁴ ainsi que de formations pour l'équipe pédagogique. Un questionnaire a été adressé aux élèves d'une classe par niveau d'enseignement (sixième, cinquième, quatrième et troisième) de chacun de ces collèges ainsi qu'à 102 collègues témoins (N.B. : le tirage est stratifié par le secteur d'éducation (public, public éducation prioritaire) et le type d'agglomération (communes rurales, communes villes isolées, communes centres d'une agglomération, communes de banlieue) ; la répartition par strates est identique à celle des 72 collèges connectés). Ce questionnaire les interroge sur les pratiques du numérique dans les classes et dans le cadre de leur travail personnel [BENHAÏM-GROSSE, MOREAU, BESSONNEAU, 2016]. Sur l'ensemble des 17 051 élèves formant l'échantillon initial, 13 080 ont rempli le questionnaire (taux de réponse de 77 %). Au total, l'échantillon tend à surreprésenter, d'une part les élèves ayant normalement plus accès que la moyenne au matériel numérique (ceux des collèges connectés), d'autre part les élèves de l'éducation prioritaire (dans les collèges témoins tels qu'ils ont été choisis pour les besoins de l'enquête initiale). On notera toutefois que le propos de l'article est de s'intéresser au discours de collégiens scolarisés dans des collèges connectés ou non, en utilisant une source disponible, et non de déterminer ce qu'a apporté le « dispositif collège connecté ». Si les données utilisées sont très spécifiques : elles proviennent d'un échantillon non représentatif au sens statistique de la population des collégiens et elles se basent sur l'analyse d'une seule question ouverte, cela peut évidemment limiter leur portée ; mais leur intérêt est d'être disponibles et de fournir un aperçu rarement donné sur la parole de collégiens.

Le corpus : les réponses des collégiens à une question ouverte sur l'utilisation du matériel numérique, liées à des variables provenant de questions fermées

Le corpus utilisé correspond aux réponses des élèves à la question ouverte : « *Si tu le souhaites, tu peux faire un commentaire sur l'utilisation du matériel numérique au collège* », ainsi

⁴. Notamment pour l'équipement, par exemple : raccordement au très haut débit, tablettes numériques pour les élèves, et équipement de toutes les classes en tableaux numériques interactif.

qu'à l'utilisation de variables issues de questions fermées. Cette question ouverte, qui faisait suite à un ensemble de questions fermées, portait sur « le matériel numérique », c'est-à-dire, selon les questions précédentes du questionnaire, « un tableau numérique interactif, un vidéoprojecteur, un ordinateur fixe ou portable, une tablette, un lecteur mp3... », ce qui ne signifie pas que les collégiens se sont toujours tenus à cette définition. Elle a été renseignée par 4 841 élèves (37 % de répondants), dont 2 846 provenant des collèges témoins (38 % de répondants), 683 des 29 collèges ayant expérimenté le dispositif depuis 2013-2014 (39 % de répondants) et 1 312 des 43 collèges n'ayant expérimenté le dispositif que depuis 2014-2015 (35 % de répondants) ↘ **Tableau 1**. Les élèves du corpus déclarent très majoritairement (69 %) posséder diverses compétences numériques. Ils sont plus de 50 % en moyenne à déclarer utiliser des ressources numériques en classe, ainsi qu'en dehors des cours pour le travail (54 %). Les élèves en collège connecté depuis deux ans se détachent toutefois de l'ensemble des élèves, pour ce qui est de l'utilisation des ressources numériques, en classe ou hors de classe, par les enseignants ou par les élèves. Ils déclarent logiquement une plus grande utilisation des ressources numériques que les élèves témoins, mais également plus que les élèves en collège connecté depuis 1 an. En revanche, le sentiment d'être aidé à progresser grâce au numérique (42 % en moyenne), n'est guère plus élevé chez les élèves en collège connecté que chez les témoins.

↘ **Tableau 1** Les caractéristiques des élèves du corpus selon le type de collège (en %)

| | Élèves en collège connecté depuis 2 ans | Élèves en collège connecté depuis 1 an | Élèves témoins | Ensemble |
|-----------------|---|--|----------------|----------|
| EP | 18,3 | 30,6 | 40,5 | 34,7 |
| Filles | 49,3 | 52,8 | 47,7 | 49,3 |
| IEN3 | 76,7 | 70,6 | 10,6 | 36,2 |
| Horsclasse | 61,9 | 56,5 | 51,3 | 54,2 |
| Niveau = bon | 42,6 | 41,1 | 42,9 | 42,4 |
| Niveau = faible | 9,2 | 8,7 | 7,6 | 8,1 |
| Numenclasse | 67,2 | 53,6 | 45,7 | 50,9 |
| Utilprof | 47,7 | 34,4 | 32,1 | 34,9 |
| Utilelev | 51,2 | 31,2 | 20,2 | 27,6 |
| Progrelev | 42,7 | 43,5 | 40,9 | 41,8 |

Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : environ 67 % des élèves du groupe des élèves en collège connecté depuis deux ans, et 46 % des élèves témoins déclarent utiliser des ressources numériques en classe.

EP : élèves en éducation prioritaire.

Filles : proportion de filles parmi les collégiens.

IEN3 : cet indice d'écosystème numérique caractérise un écosystème dans lequel les aides fournies par le collège pour le développement du numérique sont les plus importantes pour ce qui relève à la fois du matériel (peu de freins cités pour l'équipement, les ressources et l'infrastructure réseau), de l'impulsion (le pilotage, l'accompagnement, l'organisation du collège), et des formations suivies par les enseignants [BENHAIM-GROSSE, MOREAU, BESSONNEAU, 2016].

Horsclasse : l'élève déclare qu'il utilise un ordinateur ou une tablette dans le cadre du travail personnel, en dehors des cours.

Niveau : niveau scolaire déclaré par l'élève.

Numenclasse : l'élève déclare qu'il utilise plus de deux types de ressources numériques en classe (exemples : manuels numériques, tutoriels, logiciels de bureautique, etc.).

Utilprof : l'élève déclare qu'il a au moins deux heures par semaine où l'enseignant utilise « à tous les cours » du matériel numérique en classe.

Utilelev : l'élève déclare qu'il a plus de deux heures par semaine où il utilise systématiquement du matériel numérique en classe (les élèves devaient cocher les matières où c'était le cas, et c'est d'après cette réponse que le nombre d'heures est calculé).

Progrelev : l'élève estime qu'il y a au moins deux matières où le numérique l'aide à progresser.

La préparation du corpus

« Lemmatisation », nettoyage et homogénéisation

L'utilisation d'un logiciel d'analyse automatique des données textuelles nécessite d'établir des méthodes robustes et de les tester à plusieurs reprises. Afin d'obtenir une classification finale stable et exploitable, les classifications intermédiaires ont été réalisées selon différents paramétrages : nombre de classes et « lemmatisation »⁵. Ainsi, les classifications intermédiaires testées ont été mises en œuvre en considérant chaque réponse comme une unité, ou « segment » et en recourant à la lemmatisation du vocabulaire. Rappelons que le logiciel Iramuteq, qui utilise la méthode ALCESTE, catégorise normalement les données d'analyse lexicale non pas par classes de réponses, mais par « segments », c'est-à-dire par paquets de morceaux de discours qui se ressemblent du point de vue des mots qu'ils contiennent [DALUD-VINCENT, 2011]. Toutefois, dans le cas de notre corpus, et comme le logiciel le permet, les segments sont identiques aux réponses du fait de la brièveté, grande ou très grande, de celles-ci. Une réponse d'élève ne se retrouve donc que dans une classe, alors que dans le cas de réponses longues, une réponse unique aurait pu être répartie dans plusieurs segments.

On sait par ailleurs que les corpus ont besoin d'être nettoyés dans le cadre d'une analyse automatique, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il y a un post-codage manuel, et qu'il existe un effet d'homogénéisation produit par la correction orthographique. Une « *homogénéisation morphologique* » [RATINAUD et MARCHAND, 2012] permet en effet une meilleure reconnaissance des formes par les logiciels. Les erreurs orthographiques, approximations syntaxiques, saisies phonétiques, erreurs de saisie ont donc été en partie corrigées « à la main »⁶, de manière uniforme. Il a été nécessaire d'accorder une attention aux formes à modifier qui peuvent renvoyer à des éléments distincts : un retour au contexte⁷ a permis d'éviter la modification uniforme de certains termes polysémiques, ou au contraire de les repérer en tant que fautes d'orthographe. Toutes ces corrections manuelles ont pour objectif de rendre l'analyse plus stable [DUCOS, BONNET et *alii*, 2014], de faciliter la lemmatisation. Ensuite, une meilleure homogénéisation des formes évite que la structure du corpus soit influencée par des formes disparates. Ces choix techniques et intellectuels, en partie subjectifs, conditionnent évidemment les résultats finaux, et sont censés les améliorer [*op. cit.*, 2012].

Importance particulière de l'orthographe dans notre corpus

Dans le cas de notre corpus composé de réponses de collégiens, où les erreurs d'orthographe sont nombreuses, le travail de nettoyage préalable s'est révélé particulièrement nécessaire et important. L'exploration des statistiques des formes du corpus et le repérage des hapax, c'est-à-dire les occurrences uniques, ont permis notamment de cibler et corriger les erreurs d'orthographe les plus évidentes. Par ailleurs, le couple « *matériel* » et « *numérique* » étant particulièrement employé compte tenu de la question posée, il était pertinent de le considérer sous une forme unique, qui se révèle être l'une des plus fréquentes du corpus. Nous avons fait de même pour « *c_est* », encore plus fréquent, et pour « *vidéo_projecteur* »

5. Il s'agit de regrouper les formes au singulier et au pluriel sous une même forme, et les verbes conjugués sous la forme infinitive [RATINAUD et MARCHAND, 2012].

6. En partie seulement, étant donné leur nombre.

7. Notamment à l'aide de concordanciers intégrés au logiciel.

(42 occurrences). Le corpus définitif est donc un ensemble retravaillé qui permet une classification de davantage de segments et une meilleure considération des occurrences des formes. Ainsi, par exemple, « *ses bien* », « *c'est bien* », « *s'est bien* » ou « *sais bien* » deviennent « *c'est bien* », et « *matériel* » suivi de « *numérique* » devient « *matériel_numérique* ». En revanche, si ce travail d'homogénéisation dans les grandes lignes est particulièrement nécessaire avec ces textes de collégiens, la recherche montre que le fait que l'homogénéité ne soit pas totale n'influence pas les grandes lignes des structures d'un corpus [RATINAUD et MARCHAND, 2012].

RÉSULTATS

Une fois nettoyé, le corpus a fait l'objet d'une classification automatique à l'aide du logiciel d'analyse textuelle, ce qui permet de dégager les grands thèmes dans les réponses des élèves en s'appuyant sur les classes obtenues, puis de décrire et d'analyser ces thèmes de façon plus approfondie.

La description du corpus

Le corpus de départ, après nettoyage et avant classification, comprend 4 841 « segments » qui correspondent aux réponses des élèves. Le nombre total « d'occurrences » (de mots) est de 57 438, 1 878 formes actives (verbes, noms, adjectifs, adverbes), dont 1 042 hapax⁸. Parmi ces formes, seules 625 formes actives différentes ont au moins trois occurrences dans le corpus. Enfin, la moyenne est d'environ 12 mots par réponse : les collégiens ayant répondu à la question ouverte sont généralement concis ↘ **Tableau 2**.

↘ **Tableau 2** Quels termes reviennent le plus fréquemment dans le corpus ?

| Formes actives principales | Nombre d'occurrences | Formes actives principales | Nombre d'occurrences |
|----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|
| utiliser | 1 131 | professeur | 173 |
| matériel_numérique | 794 | classe | 172 |
| ordinateur | 682 | utile | 169 |
| collège | 675 | apprendre | 166 |
| tablette | 557 | temps | 157 |
| numérique | 508 | matière | 146 |
| trouver | 507 | aller | 144 |
| matériel | 377 | technologie | 138 |
| cours | 373 | bug | 135 |
| aimer | 359 | comprendre | 130 |
| élève | 318 | aider | 124 |
| utilisation | 307 | écrire | 114 |
| travailler | 223 | chose | 112 |
| penser | 211 | internet | 104 |
| aide | 201 | cool | 104 |
| pratique | 198 | informatique | 100 |
| servir | 178 | | |

Éducation & Formations n° 97 © DEPP

Lecture : la forme active apparaissant le plus fréquemment est « *utiliser* », avec 1 131 occurrences sur un ensemble de 57 438 ; seules les principales formes actives (33 sur 1 878) sont présentées.

Note : « *numérique* » et « *matériel* » apparaissent malgré la présence de « *matériel_numérique* », car ils peuvent se trouver seuls dans les segments analysés.

8. Hapax : mot qui n'a qu'une seule occurrence dans un corpus.

La classification

Les données triées par classification descendante hiérarchique (CDH) permettent d'obtenir quatre grandes classes, qui ont été retenues, car plus de 90 % des segments étaient classés (4 408 élèves, soit 91,1 % de 4 841 ; 635 élèves en collège connecté depuis deux ans, 1 209 élèves en collège connecté depuis un an et 2 564 témoins). Cette classification semble en fin de compte la plus pertinente d'un point de vue analytique, car elle permet une large couverture du corpus, une interprétation des classes, ainsi qu'une stabilité des résultats. On retrouve en effet ces quatre classes en poursuivant des classifications plus fines : par exemple, une classification en 12 classes peut être considérée comme donnant 12 sous-groupes pouvant être réunis pour donner les quatre classes de notre classification. Rappelons enfin que ces classes ne relèvent que du domaine lexical, et ne fournissent pas d'interprétation par elles-mêmes.

Les divisions successives du corpus donnent un dendrogramme qui représente la structure des classes. Ainsi une première séparation s'opère entre les réponses lapidaires, peu informatives (classe 4 : plus de 19 % des segments) et les autres. Une deuxième répartition oppose les réponses très critiques vis-à-vis du fonctionnement du matériel numérique (classe 3 : environ 10 %) et toutes les autres. Enfin, les deux classes restantes correspondent aux réponses évoquant l'utilisation (ou non) du matériel numérique (classe 1 : 54 %) et celles qui évoquent le fait d'aimer (ou non) le matériel numérique (classe 2 : environ 17 %).

Les quatre grands thèmes

Une classification en quatre classes a été retenue pour définir les grands thèmes. Dans ce cas précis, le nombre de classes est identique au nombre de thèmes (une classification aurait pu mener à un nombre de classes plus important). Dans notre corpus, chaque énoncé/segment est une réponse et correspond à une opinion d'élève. Au-delà de l'aspect purement linguistique, il est donc possible de considérer la classification comme une typologie non pas purement lexicale, mais thématique, en faisant intervenir l'aspect sémantique exclu au départ par le logiciel d'analyse, c'est-à-dire en interprétant les formes surreprésentées dans chaque classe⁹. C'est ainsi que les principaux thèmes peuvent refléter les regroupements du dendrogramme :

- le numérique comme aide, mais parfois insuffisamment utilisé (54 %) ;
- la demande de matériel (17 %) ;
- la critique de la qualité du matériel existant au collège (10 %) ;
- les réponses brèves et peu informatives, mais majoritairement positives (19 %).

On constate que la première classe, correspondant au premier thème, contient plus de la moitié des réponses. Il n'est donc pas étonnant que les classifications plus fines que celle à quatre classes consistent essentiellement à subdiviser cette grande classe, fournissant ainsi potentiellement un plus grand nombre de thèmes ou sous-thèmes. Pour des raisons de présentation, on suivra toutefois les grands regroupements du dendrogramme, quitte à signaler l'existence de plusieurs sous-thèmes dans une classe.

L'analyse des quatre thèmes

L'analyse des thèmes s'appuie sur la présentation des formes significatives, qui sont souvent des formes actives, mais peuvent être aussi des formes supplémentaires. Une forme est dite

⁹ Il faut toutefois garder à l'esprit qu'on a affaire à des « *mondes lexicaux* » et non à des ensembles d'opinions similaires : « *j'aime* » et « *je n'aime pas* » vont se retrouver dans les mêmes classes ; une relecture attentive a cependant permis de constater que ce biais reste faible dans le corpus.

« significative » si la valeur du χ^2 qui l'associe à la classe est significativement élevée ($p < 5\%$). Cet aspect descriptif est complété par un graphe de similitude, et par la citation de segments de texte caractéristiques. Les graphes de similitude reflètent la proximité dans les segments des formes significatives du corpus et la fréquence des relations qu'elles entretiennent ; un lien code une proximité fréquente dans les segments, plus ce lien est épais, plus cette fréquence est grande [THAUREL-RICHARD, 2015, pour une présentation plus technique de l'analyse de similitude]. Quant aux segments de texte caractéristiques, c'est le logiciel d'analyse textuelle qui les considère comme tels, en prenant en compte les χ^2 des formes du segment. Il est à noter que ces segments, issus des concordanciers, ne sont donc pas vraiment des extraits « bruts » : les erreurs d'orthographe jugées les plus pénalisantes du point de vue de l'homogénéisation du corpus, autrement dit les erreurs répétées et susceptibles de changer le sens des segments, ont été corrigées après un repérage non automatique, *de visu*.

Les thèmes sont ensuite analysés en tenant compte du sens des segments et des variables correspondant à des catégories d'élèves « surreprésentées » dans la classe, c'est-à-dire des variables dont la valeur du χ^2 associé à la classe est significativement élevée ($p < 5\%$). Les variables prises en compte sont les suivantes :

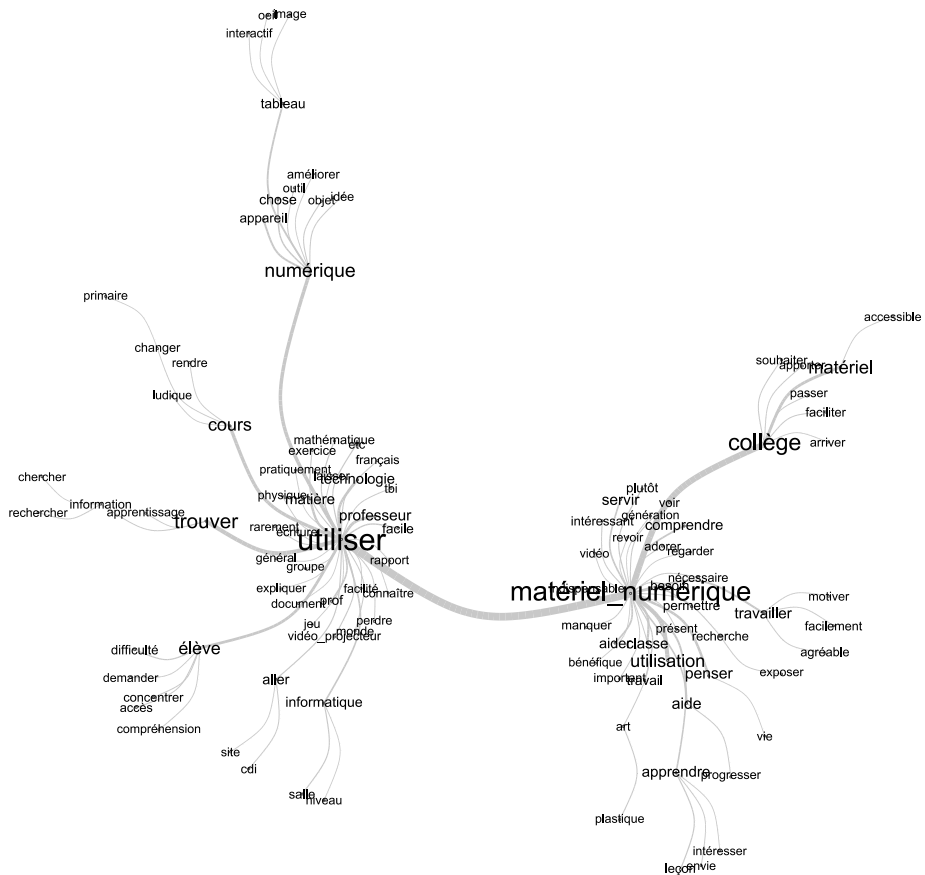
- classe (sixième, cinquième, quatrième ou troisième) ;
- cocon : collège connecté ;
- appartenance à l'éducation prioritaire ;
- sexe de l'élève ;
- horsclasse : l'élève déclare qu'il utilise un ordinateur ou une tablette dans le cadre du travail personnel, en dehors des cours ;
- niveau scolaire déclaré par l'élève ;
- numenclasse : l'élève déclare qu'il utilise plus de deux types de ressources numériques en classe ;
- progrelev : l'élève estime qu'il y a au moins deux matières où le numérique l'aide à progresser.
- utilelev : l'élève déclare qu'il a plus de deux heures par semaine où il utilise systématiquement du matériel numérique en classe (les élèves devaient cocher les matières où c'était le cas, et c'est d'après cette réponse que le nombre d'heures a été calculé) ;
- utilprof : l'élève déclare qu'il a au moins deux heures par semaine où l'enseignant utilise « à tous les cours » du matériel numérique en classe.

Le numérique comme aide, mais parfois insuffisamment utilisé (54 % des élèves de la classification)

Les principales formes significatives de la première classe sont « *matériel_numérique* », « *utiliser* », « *je* », « *collège* », « *utilisation* », « *on* », « *trouver* », « *pas* », « *plus* », « *élève* », « *ne* », « *matière* », « *assez* », « *comprendre* », « *servir* », « *nous* », « *cours* », « *aide* » et « *professeur* ». Il est à noter que « *matériel_numérique* » apparaît 672 fois dans cette classe de 2 381 élèves, pour 767 occurrences dans l'ensemble du corpus classé. Une forme très significative pour l'ensemble d'une classe peut ne figurer que dans une minorité de réponses.

Le « graphe de similitude » qui relie les différentes formes autour des formes les plus fréquentes se structure autour de deux pôles : un pôle « *utiliser* » et un pôle « *matériel numérique* » ↘ **Figure 1**. Ces pôles ne correspondent toutefois pas à des thèmes différents, puisqu'ils sont eux-mêmes reliés entre eux de façon importante, mais ils illustrent de façon descriptive le développement du réseau lexical dans les segments.

📄 **Figure 1** Graphe de similitude de la classe 1



Éducation & formations n° 97 © DEPP

Lecture : les formes les plus fréquentes sont « matériel numérique » et « utiliser » ; « matériel numérique » se retrouve fréquemment à proximité de « collège » dans les segments, tandis que la forme « utiliser » est fréquemment à proximité de « trouver ».

Quelques segments de texte caractéristiques (classe 1) ¹⁰ :

« J'aime beaucoup l'utilisation du matériel numérique au collège mais je trouve que certains professeurs pourraient plus faire utiliser ledit matériel aux élèves. »

« Je trouve que l'utilisation du matériel numérique est utile mais il faut tout de même s'en servir avec modération je pense également que tous les professeurs de notre collège devrai[ent] avoir une formation pour savoir comment utilisé le matériel numérique. »

« Je trouve personnellement que l'utilisation du numérique au collège serait une idée novatrice, car cela donnerait une grande motivation et donnerait beaucoup plus envie de travaille[r] en utilisant ces matériel numérique [...] »

« J'aime le matériel numérique est superbe. »

« Il est bien le matériel numérique. »

10. Les citations sont reproduites telles que rédigées par les élèves, incluant les erreurs d'orthographe, de grammaire et de syntaxe.

Les catégories d'élèves surreprésentées dans cette première classe sont les filles, les élèves hors éducation prioritaire, ceux qui se jugent d'un bon niveau, et ceux qui utilisent le numérique pour le travail personnel en dehors des cours.

On trouve dans cette classe des élèves qui estiment ne pas assez souvent utiliser le matériel numérique (formes significatives : « *utiliser* », « *on* », « *assez* », « *souvent* », « *pas* », « *jamais* »), parfois par contraste avec les « professeurs ». Ce sont les élèves du groupe d'élèves en collège connecté depuis un an qui sont surreprésentés dans l'utilisation de ces formes, ainsi que les élèves qui ne relèvent pas de l'éducation prioritaire.

D'autres élèves de la classe 1 déclarent que le numérique les aide personnellement à travailler. Les formes les plus significatives sont : « *aide* », « *aider* », « *difficulté* », « *penser* », « *travailler* », « *concentrer* », « *je* », « *m'* ». Il s'agit souvent de filles et d'élèves de quatrième. Rappelons que la forme « *aide* » peut parfois figurer dans la suite « *n'aide pas* » ; toutefois « *m'aide* » et « *nous aide* » sont très largement majoritaires.

Cette classe comprend également les élèves estimant que le numérique aide généralement (sans insister sur l'implication personnelle) à mieux apprendre et comprendre. Les formes significatives sont « *apprendre* », « *chose* », « *leçon* », « *exercice* », « *comprendre* ». Les élèves utilisant le numérique pour le cours en dehors de la classe sont alors surreprésentés.

On trouve enfin dans la classe 1 les élèves qui reprennent la question posée : « *je trouve que l'utilisation du matériel numérique au collège...* ». De fait, ces mots sont les formes significatives.

La demande de matériel (17 %)

Les principales formes significatives de la deuxième classe sont « *tablette* », « *portable* », « *aimer* », « *cahier* », « *j'* », « *sac* », « *lourd* », « *téléphone* », « *avoir* », « *livre* », « *ordinateur* », « *place* », « *droit* », « *vouloir* », « *manuel* », « *seul* », « *lieu* » et « *cartable* » ↘ Figure 2 p. 124. Il est à noter que la forme « *j'* » (177 occurrences sur 437 dans l'ensemble du corpus classé) est fréquemment accolée à « *aime* » (165 occurrences sur 333).

Les deux pôles lexicaux du graphe de similitude sont « *tablette* » (le plus important avec 428 occurrences sur 529 dans l'ensemble du corpus classé) et « *ordinateur* » (190 occurrences sur 593), « *tablette* » étant fortement lié à « *aimer* » et à « *numérique* ».

Quelques segments de texte caractéristiques (classe 2) :

« *J'aime beaucoup pouvoir faire certains cours sur des ordinateur l'accès au matériel numérique et limiter correctement je pense que [du] manuel numérique ou tablette à la place de cahier[s] ou livre[s] serais bien surtout pour le poids du sac.* »

« *Ça remplacera[ît] les cahiers et livres ; les cartables seraient moins lourds avec une tablette ou un ordinateur portable.* »

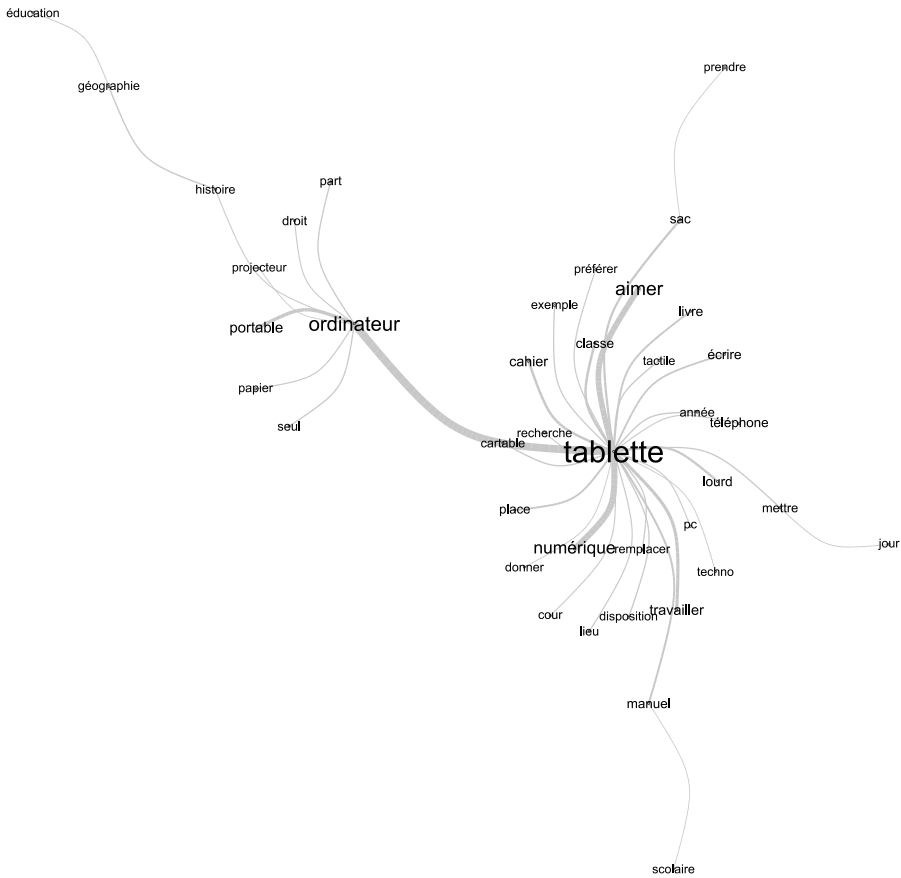
« *J'ai pas de tablette donc je n'ai presque rien compris.* »

« *Il n'y a pas assez de tablettes.* »

« *Il manque des tablette.* »

La deuxième classe comporte notamment les réponses des élèves qui déclarent aimer le numérique et/ou qui en sont demandeurs, sans forcément justifier ce choix (formes significatives : « *tablette* » « *aimer* », « *j'* », « *année* »). Le verbe aimer est utilisé pour marquer le souhait de posséder une tablette, de pouvoir l'utiliser en cours.

📉 **Figure 2** Graphe de similitude de la classe 2



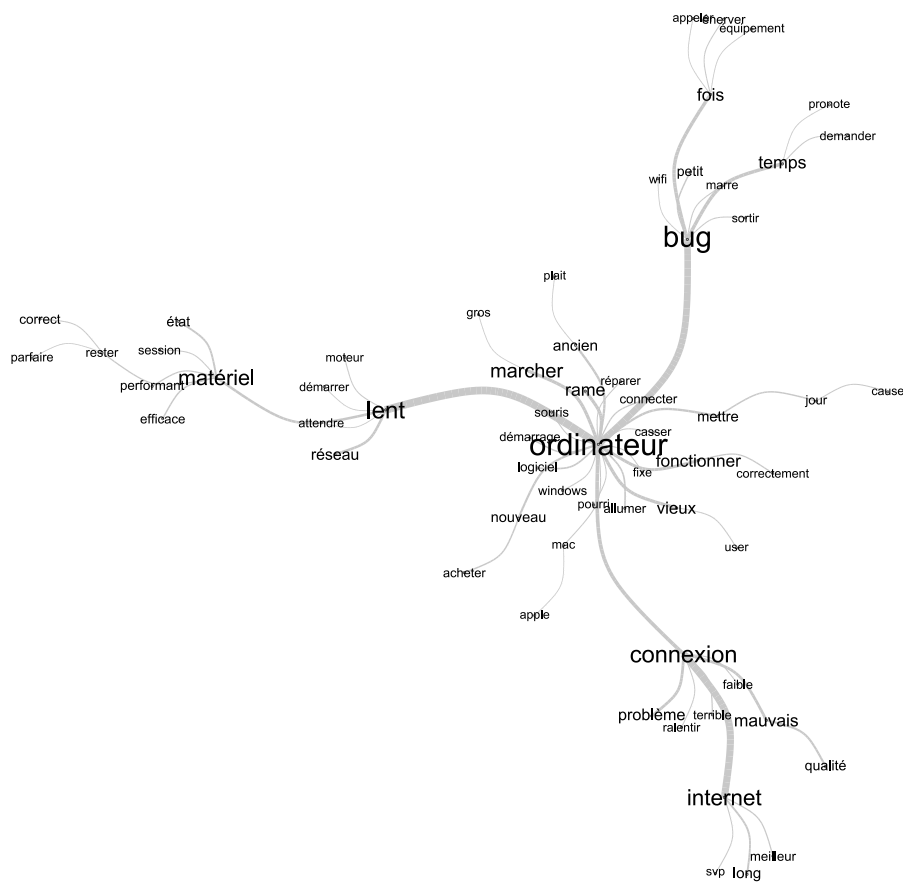
Éducation & formations n° 97 © DEPP

Ces élèves sont surreprésentés parmi les élèves en collège connecté depuis un an, ceux qui estiment avoir pu progresser grâce au numérique, parmi ceux qui se jugent d'un niveau moyen, et parmi ceux qui déclarent peu utiliser le numérique en classe, mais ce sont avant tout les élèves en éducation prioritaire qui demandent un équipement en matériel, notamment en tablettes tactiles : « *J'espère que j'aurai une tablette* » ; « *Il n'y a pas assez de tablettes* » ; « *Je veux une tablette* » ; « *On a jamais les fameuse[s] tablette[s]* ».

On y trouve également les élèves estimant que les tablettes devraient remplacer les manuels et les cahiers, en particulier parce que les sacs ou les cartables sont trop lourds (formes significatives : « *cahier* », « *sac* », « *lourd* », « *livre* », « *poids* »). Ces élèves sont souvent en collège connecté.

Enfin, une petite partie des élèves inclut dans la notion de « *matériel numérique* » l'usage des « *téléphones* » portables. Le terme « *droit* » y est souvent associé. Ils sont surreprésentés dans les établissements témoins, dans les écosystèmes numériques défavorables, se jugent souvent de niveau faible, et n'utilisent pas le numérique en classe, ni, pour les cours, hors de la classe.

📄 **Figure 3** Graphe de similitude de la classe 3



Éducation & Formations n° 97 © DEPP

La critique de la qualité du matériel existant au collège (10 %)

Ce thème est celui qui se révèle le plus stable, quel que soit le nombre de classes demandées au logiciel. Le mot typique est « bug » ; les principales autres formes significatives sont : « lent », « rame », « mauvais », « vieux », « long », « ancien », « problème ».

Le graphe de similitude est ici centré sur « ordinateur », dont les différentes branches correspondent en fait à un thème unique (branche « bug », branche « lent, matériel », branche « connexion, problème, internet ») 📄 **Figure 3**.

Quelques segments de texte caractéristiques (classe 3) :

« Ça bug[ue] beaucoup ; la connexion est très lente et les ordinateurs aussi [...] »

« Des fois la connexion internet bug [...] »

« La connexion bug[ue] et les manuels sont en mauvaises état. »

« La connexion est mauvaise et les ordinateurs bug[uent]. »

« Il bug[ue] parfois. »

« Souvent des bug[s]. »

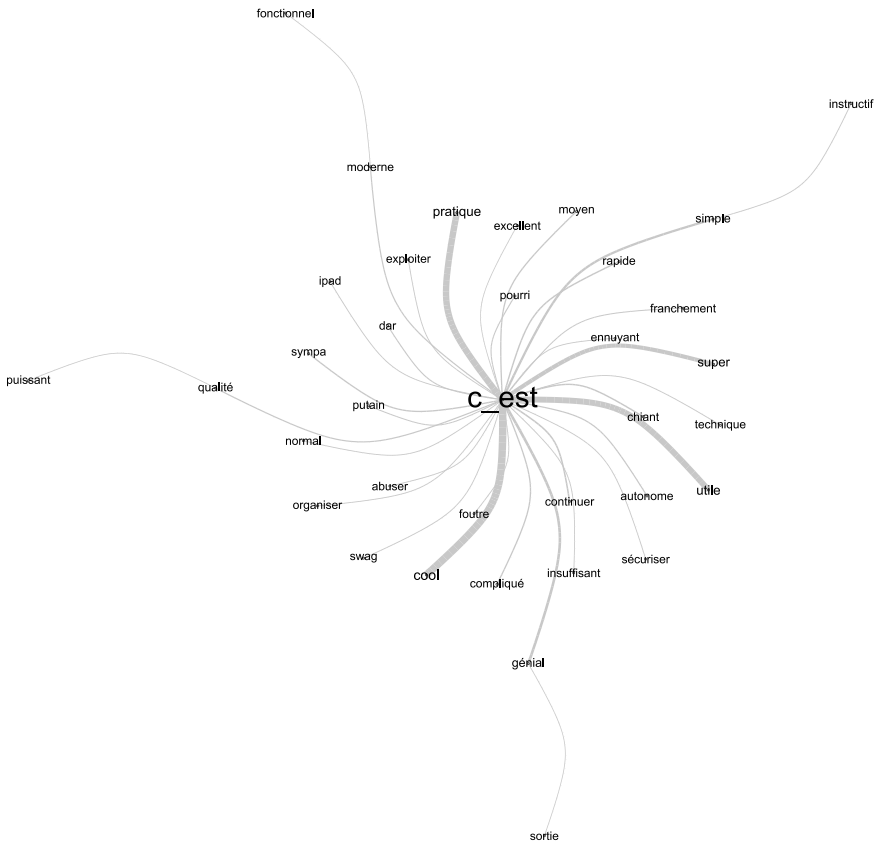
La troisième classe comprend les élèves les plus critiques sur le fonctionnement de leur matériel numérique. Dans cette classe, les élèves estimant qu'il y a peu de matières où le numérique les aide à progresser sont surreprésentés. C'est en fait la seule classe dans ce cas. Elle s'oppose à la deuxième classe, qui est la seule où soient surreprésentés les élèves estimant qu'il y a un grand nombre de matières où le numérique les aide à progresser.

Les réponses brèves et peu informatives, mais majoritairement positives (19 %)

Cette dernière classe s'oppose à toutes les autres, et ne constitue pas un thème à proprement parler. Elle est composée de réponses lapidaires, très généralement positives, parfois enthousiastes, mais quelquefois abruptement négatives. Ses principales formes significatives sont : « *c'est* » (721 occurrences dans 840 réponses), « *cool* » (92 occurrences), « *bien* » (373 occurrences), « *super* » (48 occurrences), « *génial* » (24 occurrences), « *utile* » (60 occurrences), « *pratique* » (66 occurrences), « *chiant* » (7 occurrences), « *très* » (124 occurrences), « *nul* » (20 occurrences). Il est à noter que « *chiant* » et « *nul* », quoique très significatifs pour la classe, sont des réponses très minoritaires.

Le graphe de similitude est le plus réduit de nos quatre classes : « *c'est* » suivi d'une forme le plus souvent unique (« *cool* », « *pratique* », « *super* ») ↘ **Figure 4.**

↘ **Figure 4** Graphe de similitude de la classe 4



Quelques segments de texte caractéristiques (classe 4) :

- « C'est super cool parce que y a pleins d'ordinateurs. »
 « L'utilisation des tablettes c'est super cool en cours. »
 « C'est cool et pratique surtout que je m'en sert beaucoup ; cordialement. »
 « C'est cool et pratique le numérique. »
 « Je trouve que c'est bien. »
 « C'est bien. »
 « C'est bien les matériel_numérique. »
 « C'est pas bon. »

Les élèves jeunes (sixième), les garçons, les élèves déclarant ne pas disposer de compétences numériques, les élèves des collèges connectés, notamment en collège connecté depuis deux ans, ceux utilisant fréquemment le numérique en classe et hors de classe et ceux bénéficiant d'un écosystème numérique favorable y sont surreprésentés ↘ **Encadré 1**.

Il est étonnant de voir que dans cette classe, qui regroupe près d'une réponse sur cinq, ce ne sont apparemment pas les élèves les plus démunis du point de vue numérique, mais au contraire ceux qui l'utilisent le plus en classe qui sont le plus représentés. Cela n'est pas explicable principalement par le jeune âge de certains des répondants (21 % de l'ensemble des sixième y figurent, pour une classe comprenant 19 % des élèves). Le poids de l'éducation prioritaire n'est pas non plus significatif. Ces réponses qui restent en fait dans le non-dit sont donc difficiles à interpréter, mais témoignent comme celles des autres classes de l'importance de l'affectif.

C'est par ailleurs dans cette quatrième classe que figure l'énoncé laconique « *c'est génial mais c'est pourri* », qui pourrait résumer de façon très synthétique le propos d'un grand nombre de collégiens.

Encadré 1**INDICE D'ÉCOSYSTÈME NUMÉRIQUE**

Cet indice caractérise un écosystème dans lequel les aides fournies par le collège pour le développement du numérique sont plus ou moins importantes pour ce qui relève à la fois du matériel (peu de freins cités pour l'équipement,

les ressources et l'infrastructure réseau), de l'impulsion (le pilotage, l'accompagnement, l'organisation du collège), et des formations suivies par les enseignants [BENHAIM-GROSSE, MOREAU, BESSONNEAU, 2016].

Synthèse

Les principaux points qui se dégagent de nos résultats sont les suivants :

1. Les thématiques des différentes classes sont globalement favorables à l'utilisation du matériel numérique en classe.
2. Les élèves s'estiment motivés par l'utilisation du matériel numérique (classes 1, 2 et 4).
3. Les élèves de la classe la plus nombreuse (classe 1) estiment ne pas assez souvent utiliser le matériel numérique.
4. Les élèves de l'éducation prioritaire sont surreprésentés parmi ceux qui réclament des tablettes (classe 2), bien que ce ressenti soit en contradiction avec le fait qu'ils bénéficient de

plus de matériel numérique que la moyenne.

5. Les filles sont les plus nombreuses, relativement, à déclarer que le numérique les aide personnellement à travailler (classe 1).

6. Les élèves qui estiment que le numérique aide de façon générale à mieux apprendre et comprendre sont aussi ceux qui l'utilisent pour le cours en dehors de la classe (classe 1).

7. Ce ne sont pas les élèves les plus démunis du point de vue numérique, mais au contraire ceux qui l'utilisent le plus en classe qui sont le plus représentés parmi ceux qui en disent le moins sur ce sujet (classe 4).

DISCUSSION – CONCLUSION

Si les conclusions à tirer à partir d'un échantillon qui n'est pas représentatif de l'ensemble des collégiens doivent rester prudentes, il n'en reste pas moins que les études empiriques auprès des élèves sur leurs représentations vis-à-vis du numérique restent rares, et l'objectif de notre étude était, d'une certaine façon, de donner la parole aux élèves par une analyse descriptive plutôt qu'explicative.

Nos résultats confortent ainsi, sur un plan plus général, l'étude de KARSENTI et FIÉVEZ [2013], qui montre que l'usage de la tablette tactile en contexte scolaire comporte de très nombreux avantages soulignés par les élèves, notamment une motivation accrue. Cependant, les ressources semblent méconnues par les enseignants selon les déclarations des élèves.

Par ailleurs, les thématiques des différentes classes sont globalement favorables à l'utilisation du matériel numérique en classe, voire enthousiastes (quatrième classe). Même les élèves de la troisième classe, la plus critique, sont souvent moins critiques de l'utilisation du numérique que de la qualité du matériel dont ils disposent (ils sont toutefois relativement nombreux à juger que le numérique ne les aide guère à progresser : 155 sur une classe de 434, soit 36 %, alors que la moyenne est de 1 279 sur 4 408, soit 29 %). Par ailleurs, 42 % des élèves déclarent qu'il y a un relativement grand nombre de matières où le numérique les aide à progresser.

Ensuite, les élèves de la principale classe estiment ne pas assez souvent utiliser le matériel numérique : ils sont surreprésentés parmi la catégorie la plus « favorisée » de ce point de vue (collèges connectés). Il est possible de mettre ces résultats en relation avec le fait qu'en moyenne, près de la moitié des élèves déclarent utiliser peu de ressources numériques en classe (49 %). 28 % d'élèves déclarent utiliser systématiquement du matériel numérique en classe plus de deux heures par semaine et 30 % déclarent n'avoir aucune heure de cours où ils utilisent systématiquement du matériel numérique en classe.

On peut voir aussi que les filles sont les plus nombreuses, relativement, à déclarer que le numérique les aide personnellement à travailler, tandis que les élèves estimant que le numérique aide de façon générale à mieux apprendre et comprendre sont aussi ceux qui l'utilisent en dehors de la classe (pour le cours). Ces résultats sont à rapprocher de ceux de l'enquête *EU Kids online* sur l'utilisation d'Internet, auprès de 25 000 enfants européens de 25 pays, qui montre, d'une part que les garçons sont plus nombreux que les filles à déclarer savoir bien utiliser Internet, d'autre part qu'il existe une très forte corrélation entre la fréquence d'utilisation et la maîtrise de l'utilisation [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011].

Enfin, ce ne sont pas les élèves les plus démunis du point de vue numérique, mais au contraire ceux qui l'utilisent le plus en classe qui sont le plus représentés parmi ceux qui en disent le moins sur ce sujet.

Au-delà de l'hétérogénéité des réponses et des répondants, on peut identifier un fil rouge dans le discours des collégiens : l'approbation massive du numérique en tant que tel, mais jointe à une critique fréquente de l'existant, de son insuffisance quantitative et qualitative et de son utilisation en classe. Les limites de notre exercice tiennent, du point de vue quantitatif, au biais d'échantillonnage (l'échantillon tend à surreprésenter des élèves ayant plus accès que la moyenne au matériel numérique : ceux des collèges connectés et ceux de l'éducation prioritaire) et au fort taux de non-réponses, qui peuvent fausser les proportions obtenues. D'autre part, d'un point de vue qualitatif, une autre limite tient à la différence entre « *monde lexical* » et « *typologie des opinions* ». Ce qui fait la richesse de l'analyse textuelle fait aussi son ambiguïté : l'absence de réponses tranchées (« *ils aiment* » / « *ils n'aiment pas* ») confronte à des contextes inconnus, à tout ce que l'analyse textuelle employée ne capture pas : métaphores, non-dits, etc. Toutefois, l'analyse descriptive, préalable nécessaire, appelle une réplification de ce type d'études, afin d'aboutir à terme à des analyses explicatives.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- BARIL E., GARNIER B., 2013, « *Utilisation d'un outil de statistiques textuelles, IRaMuteQ 0.6. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* », iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ_0.6.pdf/view
- BEN-ALI L., LEVEILLET D., PAC S., PASTOR J. M., SCHMITT J., 2015, « Lecture sur support numérique en fin de collège : un peu plus d'un élève sur deux est capable de développer des stratégies d'appropriation de l'information », *Note d'information*, n° 15.43, MENESR-DEPP.
- BENHAÏM-GROSSE J., MOREAU S., BESSONNEAU P., 2016, « Les collèves connectés : une utilisation plus fréquente des outils numériques par les élèves, associée à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants », *Note d'information*, n° 16.02, MENESR-DEPP.
- BENHAÏM-GROSSE J., CHESNÉ J.-F., BESSONNEAU P., 2015, « Le numérique au service de l'apprentissage des élèves : premières observations du dispositif "collèves connectés" », *Note d'information*, n° 15.02, MENESR-DEPP.
- CORMIER G., RUDOLF M., 2015, « L'équipement informatique a doublé en dix ans dans les collèges publics », *Note d'information*, n° 15.01, MENESR-DEPP.
- DAHLSTROM E., BICHSEL J., 2014, « ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology », net.educause.edu/ir/library/pdf/ss14/ERS1406.pdf
- DALUD-VINCENT M., 2011 « ALCESTE comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie », *Langage et société*, n° 135, p. 9-28.
- UCOS A., BONNET V., MARCHAND P., RATINAUD P., 2014, « Classification d'un corpus hétérogène : la page Facebook de soutien au "bijoutier de Nice" », *Actes des 12^e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2014/01-ACTES/18-JADT2014.pdf*
- FALLERY B., RODHAIN F., 2007, « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique », *XVI^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal, Canada, p. 1-16.
- FLUCKIGER C., 2008, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 51-61.
- GARNIER B., GUÉRIN-PACÉ F., 2010, « *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle* », Paris, CEPED.
- HADDON L., VINCENT J. (eds), 2014, "Net children go mobile. European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media", Report D4.1, Milano, Unicatt.
- JEWITT C., HADJITHOMA-GARSTKA C., CLARK W., BANAJI S., SELWYN N., 2010, "School use of learning platforms and associated technologies", *London Knowledge Lab, Institute of Education - University of London*, Coventry, Becta.
- KARSENTI T., FIÉVEZ A., 2013, « LiPad à l'école : usages, avantages et défis, Résultats d'une enquête auprès de 6 057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada) », Rapport préliminaire des principaux résultats.
- LEBLANC J.-M., 2015, « Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles : pour une démarche expérimentale en lexicométrie », *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, vol. 11, n° 1, p. 25-63.
- LEIMDORFER F., SALEM A., 1995, « Usages de la lexicométrie en analyse de discours », *Cahiers des Sciences Humaines de l'Orstom*, "Hommage à Michel Dieu", n° 31.
- LENHART A., 2015, "Teens, Social Media & Technology Overview", pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015
- LENHART A., MADDEN M., SMITH A., PURCELL K., ZICKUHR K., RAINIE L., 2011, "Teens, kindness and cruelty on social network sites, How American teens navigate the new world of digital citizenship", pewinternet.org/2011/11/09/teens-kindness-and-cruelty-on-social-network-sites
- LIVINGSTONE S., 2012, "Critical reflections on the benefits of ICT in education", *Oxford Review of Education*, vol. 38, n° 1, p. 9-24.

LIVINGSTONE S., HADDON L., GÖRZIG A., ÓLAFSSON K., 2011, "EU kids online: final report", *EU Kids Online*, London School of Economics & Political Science, London, UK.

LOUBÈRE L., RATINAUD P., 2014, « Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1. », iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf.

MENESR, 2016a, « Enquête PROFETIC 2016 auprès de 5 000 enseignants du 2nd degré », eduscol.education.fr/cid107958/profetic-2016.html.

MENESR, 2016b, « Synthèse des résultats de l'enquête nationale EVALuENT, cache.media.eduscol.education.fr/file/EVALuENT/54/8/EVALuENT_2016_Synthese_658548.pdf.

MOEGLIN P., 2015, « Quand éduquer devient une industrie », *Revue Projet*, vol. 345, n° 2, p. 62-71.

PASSEY D., ROGERS C., MACHELL J., MCHUGH G., 2004, *The motivational effect of ICT on pupils*, London, Department for Education and Skills.

RATINAUD P., DÉJEAN S., 2009, « IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre », *modélisation appliquée aux sciences humaines et sociales* (MASHS), Toulouse, Le Mirail.

RATINAUD P., MARCHAND P., 2012, « Recherche improbable d'une homogène diversité : le débat sur l'identité nationale », *Langages*, vol. 187, n° 3, p. 93-107.

REINERT M., 1983, « Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte », *Les cahiers de l'analyse des données*, vol. 8, n° 2, p. 187-198.

REINERT M., 1999, « Quelques interrogations à propos de l'"objet" d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse "Alceste" », *Langage et société*, n° 90, p. 57-70.

THAUREL-RICHARD M., 2015, « L'analyse textuelle avec la méthodologie ALCESTE. Mise en œuvre sur des questions portant sur la vision que des chefs d'établissement débutants ont de leur métier », MENESR-DEPP, Document de travail, série « Méthodes », n° 2015-M02.



COMITÉ DE LECTURE

2017

Les personnalités ci-dessous ont expertisé les articles parus en 2017 de la revue *Éducation & formations*. Les affiliations institutionnelles indiquées sont les leurs au moment de la réalisation des expertises.

| | |
|----------------------------|--|
| Marc Bablet | MEN, direction générale de l'enseignement scolaire |
| Laurence Bergognat | ESPE Aquitaine, Université de Bordeaux |
| Alain Blanc | Université Grenoble Alpes |
| Liliane Bonnal | Université de Poitiers |
| Hélène Buisson-Fenet | École normale supérieure de Lyon |
| Joanie Cayouette-Remblière | Ined |
| Axelle Charpentier | Sciences Po Paris, département d'économie |
| Clément de Chaisemartin | University of California, Santa Barbara |
| Renaud D'Enfert | Université de Picardie Jules Verne |
| Séverine Depoilly | Université de Poitiers |
| Nicolas Divert | Université Paris-Est Créteil |
| Barbara Fouquet-Chauprade | Université de Genève |
| Benoît Galand | Université catholique de Louvain |
| Manon Garrouste | Université Lille 1 Sciences et Technologies |
| Pauline Givord | Insee |
| Alexandre Grosse | MEN, direction générale de l'enseignement scolaire |
| Nina Guyon | National University of Singapore |
| Jérôme Harnois | Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques |
| Mélina Hillion | PSE-École d'économie de Paris |
| Mathieu Ichou | Ined |
| Aziz Jellab | MEN, inspection générale de l'Éducation nationale |
| Marianne Juillard | MEN, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance |
| Nadia Leroy | Université Grenoble Alpes |
| Nicolas Miconnet | MEN, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance |
| Gilles Moreau | Université de Poitiers |
| Fabrice Murat | MEN, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance |
| Tristan Poullaouec | Université de Nantes |
| Éric Roditi | Université Paris-Descartes |

Franck Salles

MEN, direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

Anne Solaz

Ined

Vincent Troger

Université de Nantes

Joël Zaffran

Université de Bordeaux

Meryam Zaiem

Ministère du Travail, de l'Emploi,
de la Formation professionnelle et du dialogue social,
direction de l'animation de la recherche, des études
et des statistiques (DARES)

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

par téléphone au : 01 55 55 73 58,
les **lundis**, **mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2017) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.

- 📄 *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
- 📄 *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
- 📅 Nouvelles éditions annuelles.
- 📖 Ouvrages brochés, 80 pages.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2018) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📄 *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
- 📅 Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage relié, 390 pages.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2018)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📅 Actualisation annuelle.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📅 Ouvrage relié, 80 pages.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📅 Revue scientifique, deux à trois numéros par an.



BILAN SOCIAL (2016-2017) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

- 📖 Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 204 pages.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2018)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

- 📖 Actualisation annuelle.

GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2017) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📖 Nouvelle édition trisannuelle.
 📖 Ouvrage broché, 144 pages.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↓ *Feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.
 📖 40 à 50 notes par an.



ATLAS DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📖 Ouvrage broché, 160 pages.

RESTEZ INFORMÉ




Restez informé sur : www.education.gouv.fr/statistiques

- ✓ Consultez l'actualité des publications statistiques
- ✓ Abonnez-vous à la liste d'information pour recevoir les avis de parution

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 96 - mars 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif* (978-2-11-152396-8)
- n° 95 - déc. 2017 *Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif* (978-2-11-152390-6)
- n° 94 - sept. 2017 *Mathématiques : clefs de lecture des résultats TIMSS 2015* (978-2-11-151755-4)
- n° 93 - mai 2017 *Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail* (978-2-11-151750-9)
- n° 92 - déc. 2016 *Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail* (978-2-11-151367-9)
- n° 91 - sept. 2016 *Massification scolaire et mixité sociale* (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 *Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...* (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 *Climat scolaire et bien-être à l'école* (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* (978-2-11-138951-9)
- n° 85 - nov. 2014 *Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements* (978-2-11-138625-9)
- n° 84 - déc. 2013 *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* (978-2-11-099371-7)
- n° 83 - juin 2013 *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire* (978-2-11-099380-9)
- n° 82 - déc. 2012 *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire* (978-2-11-099380-0)
- n° 81 - mars 2012 *Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation* (978-2-11-099366-3)
- n° 80 - déc. 2011 *Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité* (978-2-11-097816-5)
- n° 79 - déc. 2010 *Les élèves : connaissances, compétences et parcours* (978-2-11-097802-8)
- n° 78 - nov. 2008 *Comparaisons internationales* (978-2-11-095437-4)
- n° 77 - nov. 2008 *L'orientation* (978-2-11-097801-1)
- n° 76 - déc. 2007 *L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui* (978-2-11-095428-2)

Téléchargez le bon de commande sur www.education.gouv.fr/statistiques



Achévé d'imprimer en septembre 2018
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 97

**L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS,
ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF**
Volume 2 – suite du n° 96

Les filles et les garçons face aux sciences

Les enseignements d'une enquête dans les lycées franciliens
(T. Breda, J. Grenet, M. Monnet, C. Van Effenterre)

Genre et lutte contre le harcèlement à l'école

Les enseignements de trois expérimentations soutenues
par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
(A. Kerivel)

Formation supérieure ou emploi, un faux choix

Imbrication des normes de genre et fonctionnement
du système d'emploi local tessinois
(M. Dif-Pradalier, D. Tschudi)

Les métiers de la petite enfance

Quelles sont les connaissances des élèves de troisième
et de terminale sur ces métiers ?
(C. Fontanini)

L'inspection dans l'enseignement primaire

Une voie professionnelle qui favorise l'égalité
entre les femmes et les hommes ?
(G. Combaz)

HORS-THÈME

Enquête de 2015 sur les collégiens connectés

Ce que les collégiens, connectés ou non, disent de l'utilisation
du matériel numérique
(F. Alluin, L. Benaddou)

IMPRIM'VERT®


↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr
ISSN 0294-0868
ISBN 978-2-11-152665-5



direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance

