

Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale ?

**Une enquête sur les aspirations professionnelles
des jeunes en Suisse aujourd'hui, menée dans le cadre
du PNR 60 « Egalité entre hommes et femmes »**



**Edith Guilley, Carolina Carvalho Arruda,
Jacques-Antoine Gauthier, Lavinia Gianettoni, Dinah Gross,
Dominique Joye, Elisabeth Moubarak, Karin Müller**

Novembre 2014

Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale ?

**Une enquête sur les aspirations professionnelles
des jeunes en Suisse aujourd'hui, menée dans le cadre
du PNR 60 « Egalité entre hommes et femmes »**

**Edith Guilley, Carolina Carvalho Arruda,
Jacques-Antoine Gauthier, Lavinia Gianettoni, Dinah Gross,
Dominique Joye, Elisabeth Moubarak, Karin Müller**

Novembre 2014

Fin des travaux : Février 2014

Cette recherche est financée par le

Programme national de recherche Egalité entre hommes et femmes (PNR 60)

Les chercheuses et les chercheurs du PNR 60 étudient les causes de la persistance des inégalités entre les femmes et les hommes en Suisse. Au sein de 21 projets, ils acquièrent des connaissances approfondies sur tous les aspects fondamentaux de la société ; leurs études portent principalement sur l'analyse du monde du travail, des opportunités de carrière et de formation, des familles et des ménages privés.

Outre les résultats de la recherche, le PNR 60 apportera également des recommandations sur la manière d'agir dans la pratique. Les résultats de ce programme qui a débuté en janvier 2011 sont attendus pour l'automne 2014.

Le PNR 60 est géré par le Fonds national suisse sur mandat du Conseil fédéral.

Compléments d'information:

www.pnr60.ch

Lausanne: Université de Lausanne, Institut des sciences sociales,
Centre de recherche sur les parcours de vie et les inégalités (LINES)

Genève: Service de la recherche en éducation (SRED),
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

Edition:

Narain Jagasia (SRED)
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet:

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion:

Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document SRED No 14.031

Table des matières

Préambule	9
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTES	13
1. Mise en contexte théorique	15
1.1 Différentiations sexuées sur les aspirations et orientations professionnelles.....	15
1.2 Causes de la persistance des inégalités de genre sur les aspirations et orientations professionnelles	15
1.2.1 Facteurs institutionnels : réseau social.....	16
1.2.2 Facteurs psychosociaux : l'orientation sexuée comme projection et affirmation identitaire...	17
1.3 Socialisation séquentielle et identité de genre : résultats d'analyses secondaires des données TREE	18
1.4 Modèle théorique testé dans notre étude	20
1.4.1 Nos variables dépendantes	21
2. De quelques caractéristiques des professions	23
2.1 Introduction	23
2.2 La construction des caractéristiques professionnelles.....	23
2.3 L'espace des professions.....	24
2.3.1 Professions, sexe et nationalité	24
2.3.2 Professions, sexe et formation	26
2.3.3 Professions, sexe et revenu	26
2.3.4 Professions, sexe, formation et revenu.....	27
2.3.5 Professions, sexe et ISEI.....	29
2.4 En guise de conclusion	30
3. PISA comme repère des carrières envisagées dans les cantons : retour sur vingt ans de politiques publiques d'égalité	31
3.1 Introduction	31
3.2 Politiques égalitaires : avancées et limites	32
3.3 Carrières professionnelles envisagées par les filles et les garçons en Suisse.....	34
3.3.1 Ecart de performance et orientation professionnelle des filles et des garçons	35
3.3.2 Les carrières envisagées dans les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique.....	38

3.3.3 Les carrières envisagées dans les métiers de la santé	39
3.3.4 Différences cantonales en matière d'égalité hommes-femmes	40
3.4 Mesures mises en place par les cantons pour atteindre les objectifs de la CDIP	44
3.5 Remarques conclusives	48
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE	51
4. De la construction des questionnaires à la finalisation des données : design de recherche et méthodologies.....	53
4.1 Introduction	53
4.2 Volet quantitatif.....	53
4.2.1 Notre design d'enquête.....	53
4.2.2 La collecte des données quantitatives	65
4.2.3 Nos échantillons.....	68
4.2.4 La transformation et la création de nouvelles variables.....	72
4.3 Volet qualitatif.....	73
4.3.1 Échantillon	74
TROISIÈME PARTIE : ANALYSES	75
5. Des aspirations toujours typiquement sexuées ou atypiques ? Enjeux des choix professionnels.....	77
5.1 Introduction	77
5.2 Du sexe des professions	79
5.3 Pourquoi filles et garçons choisissent-ils des métiers typiques ?.....	81
5.4 Le prix de la transgression	82
5.5 Les valeurs pour l'avenir portées par les jeunes.....	86
5.6 Le rapport entre vie de famille et carrière	88
5.7 Qui sont les filles et les garçons qui osent l'atypisme ?	91
5.7.1 L'intersection entre genre, classe sociale et nationalité.....	91
5.7.2 L'atypisme comme stratégie de mobilité sociale.....	92
5.8 Conclusion : des aspirations qui défient nos attentes	95
6. Prise de position des jeunes par rapport à six professions : les enjeux en termes de sexe, d'origine sociale et de nationalité.....	97
6.1 Introduction	97
6.2 Analyse des items considérés et de leurs liens réciproques	98

6.2.1 Quelques éléments descriptifs.....	98
6.2.2 Structuration des réponses aux cinq questions portant chacune sur six métiers	99
6.3 Le rôle du sexe	102
6.3.1 Sexuation du jugement sur la connotation genrée des six professions	102
6.3.2 Sexuation de l'intérêt et de la potentialité des six professions.....	104
6.3.3 Sexuation des jugements de prestige et de difficulté des études des six professions.....	108
6.4 Le rôle de la classe sociale	111
6.4.1 Les effets de la classe sociale sur l'intérêt et la potentialité des six professions	111
6.4.2 Les effets de la classe sociale sur les jugements de prestige et de difficulté des études .	113
6.5 Le rôle de la nationalité	115
6.5.1 Intérêt, potentialité et origine nationale	115
6.5.2 Nationalité et jugements de prestige et de difficulté des études	117
6.6 Conclusion : résultats principaux	118
7. Pratiques quotidiennes.....	121
7.1 Introduction	121
7.2 Les activités domestiques.....	121
7.3 Loisirs.....	124
8. Idéologie sexiste et sexuation des aspirations professionnelles	127
8.1 Introduction	127
8.2 Mesures de sexisme et hypothèses	128
8.3 Indicateurs et résultats	129
8.3.1 Choix des indicateurs.....	129
8.3.2 Résultats.....	129
8.4 Discussion	133
9. Le réseau social des élèves	135
9.1 Introduction	135
9.2 Description des réseaux sociaux des élèves	136
9.3 Lien entre caractéristiques du réseau (composition et attitude) et aspirations professionnelles	143
10. L'école modèle-t-elle les aspirations professionnelles des élèves ?.....	151
10.1 Introduction	151
10.2 Quelques facteurs scolaires analysés par l'enquête	152

10.2.1 Exigence des filières	152
10.2.1 Résultats scolaires	153
10.2.2 Soutien d'un enseignant.....	153
10.2.3 Deux indicateurs permettant de qualifier les aspirations professionnelles des élèves ..	153
10.3 Les réponses apportées par l'enquête	154
10.4 Est-ce que l'école modèle les aspirations professionnelles de ses élèves ?	155
10.4.1 Les filles et les garçons sont sur un pied d'égalité pour la position sociale souhaitée ..	156
10.4.2 Les aspirations professionnelles diffèrent selon le niveau social d'origine des élèves .	156
10.4.3 Les notes scolaires ont un effet modeste pour s'orienter vers des métiers atypiques....	156
10.4.4 Les élèves adaptent leurs aspirations professionnelles selon la filière dans laquelle ils étudient.....	157
10.4.5 Le soutien d'un enseignant incite les élèves à ambitionner plus que leurs notes laisseraient envisager	158
10.5 Les difficultés à mettre en lumière un processus invisible.....	158
10.5.1 Les enseignants ont-ils des attentes genrées ?	159
10.5.2 Peut-on identifier des classes qui seraient confrontées à des enseignants aux attentes particulièrement genrées ?	160
10.5.3 Comment établir un lien entre les aspirations professionnelles des élèves et les représentations de genre de leurs enseignants ?	160
11. Chemins différenciés chez les filles et les garçons vers les aspirations professionnelles : quel est le rôle des identités sexuées, des notes scolaires et du sentiment d'auto-efficacité ?.....	161
11.1 Introduction et aspects théoriques	161
11.1.1 À propos du sentiment d'auto-efficacité, de la réussite scolaire et des aspirations professionnelles	162
11.1.2 À propos des sources du sentiment d'auto-efficacité	163
11.2 Objectifs et vers une modélisation	164
11.3 Méthodologie	164
11.3.1 Méthode d'analyses de données	164
11.3.2 Mesure de l'identité du genre	165
11.3.3 Mesure des notes scolaires.....	165
11.3.4 Mesure du sentiment d'auto-efficacité	165
11.4 Résultats	166
11.4.1 Résultats des comparaisons des moyennes des variables retenues	166
11.4.2 L'impact de l'identification sexuée, des notes scolaires, du sentiment d'auto-efficacité sur les aspirations professionnelles : modélisation chez les garçons	167
11.4.3 L'impact de l'identification sexuée, des notes scolaires, du sentiment d'auto-efficacité sur les aspirations professionnelles : modélisation chez les filles.....	168

12. Les freins aux avancées égalitaires : enquête qualitative	171
12.1 Population interviewée	172
12.2 Entretiens auprès des conseillères d'orientation	172
12.2.1 Séances et entretiens individuels menés par les conseillères	172
12.2.2 Le profil des jeunes en orientation.....	173
12.2.3 Les priorités et les missions des conseillères d'orientation	173
12.2.4 L'école doit-elle intervenir sur le thème de l'inégalité entre filles et garçons et de quelle manière ?	174
12.2.5 Quels sont les acteurs-clés de l'orientation ?.....	175
12.2.6 Le cas des métiers atypiques.....	176
12.3 Entretiens auprès des responsables de projet : quels sont les freins à la mise en œuvre des politiques égalitaires ?	177
12.3.1 « À l'école, l'égalité est acquise ».....	177
12.3.2 « L'égalité n'a ni politique publique, ni agenda ».....	177
12.3.3 Les projets égalitaires subissent la concurrence d'autres problématiques.....	178
12.3.4 Déresponsabilisation des acteurs du terrain	178
12.3.5 Le maintien des acquis : un enjeu actuel.....	178
12.4 Quels leviers d'action sont-ils souhaitables ?	178
Conclusions et recommandations	181
Synthèse	181
Les aspirations professionnelles des jeunes : souvent conformistes et inégalitaires.....	181
De l'importance des stéréotypes dans le choix du métier	181
Les mesures égalitaires : entre freins et avancées.....	182
Les stratégies sous-jacentes aux choix atypiques	182
Des solutions locales pour échapper au conformisme	183
Recommandations	183
Appliquer les mesures égalitaires à tous les niveaux du système éducatif	183
Intégrer les parents dans le dispositif d'orientation.....	184
Rendre obligatoire la formation sur le genre	184
Communiquer à différents publics sur les enjeux des choix professionnels.....	184
Mettre en évidence les liens entre diverses problématiques	184
Enseigner les sciences sociales au secondaire	185
Analyser les outils de l'orientation.....	185
Pour aller plus loin	185
Bibliographie.....	187

Annexes	199
Annexe 1. Guides d'entretien	199
Guide d'entretien auprès des conseillères en orientation	199
Guide d'entretien auprès des responsables de projet.....	201
Annexe 2. Échelle de Swim et al. (1995).....	202
Annexe 3. Les questionnaires.....	203

Préambule

Dominique Joye, Carolina Carvalho Arruda, Edith Guilley, Jacques-Antoine Gauthier, Lavinia Gianettoni, Dinah Gross, Elisabeth Moubarak, Karin Müller

Le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) propose depuis plusieurs décennies des « Programmes nationaux de recherche » (PNR) dans lesquels les chercheurs sont invités à traiter des problèmes d'importance nationale. Si les questions d'égalité entre groupes sociaux sont abordées depuis le début des PNR, avec, par exemple, le PNR5 interrogeant les inégalités régionales dès les années soixante-dix, les questions d'égalité de sexe étaient, elles, déjà posées dans le PNR35 intitulé « Femmes, droit et société, Voies vers l'égalité » réalisé dans les années quatre-vingt-dix. Pourtant, une quinzaine d'années plus tard, un nouveau programme, le PNR 60 dans lequel notre recherche s'insère, a été lancé, signe tangible que l'égalité dans ce domaine ne s'impose pas si facilement.

Tout au long de ce texte, partant de la persistance d'inégalités entre femmes et hommes sur le marché du travail, nous montrerons plus particulièrement comment, entre 13 et 15 ans, les perspectives professionnelles sont déjà largement marquées par le système de genre, alors même que le milieu scolaire affirme sa totale égalité en la matière.

La recherche s'est largement basée sur une enquête quantitative auprès des jeunes réalisée à la fin de la scolarité obligatoire. Fidèle aux principes de l'étude des parcours de vie, en particulier des « vies en contextes » et « vies liées », nous avons également situé ces jeunes par rapport à leurs familles, leurs enseignants ou leurs pairs. La prise en compte d'autres acteurs de l'orientation, comme les conseillers en orientation, a permis la mise en œuvre de méthodes « qualitatives » tandis que le contexte institutionnel des cantons suisses ou des écoles enquêtées a fait l'objet d'une analyse attentive.

Cette mise en contexte va structurer l'ensemble de notre livre. En bref, dans une première partie, nous allons développer le cadre analytique, le contexte général de la recherche : la théorie *stricto sensu* bien sûr mais aussi le contexte des professions et du cadre institutionnel des politiques menées dans les cantons suisses. Une seconde partie est consacrée à la méthodologie utilisée, détaillant les outils de recherche, leurs sources et leurs adaptations. Ces outils sont d'ailleurs aussi repris en annexe. Enfin les résultats sont détaillés dans une troisième partie en suivant la logique de la théorie et des questionnaires : choix professionnels en tant que tels d'abord, avant de les reprendre dans un contexte respectivement familial, scolaire et des réseaux proches. Enfin, les résultats de l'enquête qualitative, renvoyant davantage au contexte institutionnel, terminent cette partie.

La recherche se voulait suisse, enquêtant dans des cantons divers : latins ou alémaniques, urbains ou campagnards, insistant plus sur la formation générale ou professionnelle. *In fine*, le résultat est un peu mitigé : le soutien fut très fort dans les cantons abritant nos institutions, Genève et Vaud. Il fut aussi enthousiaste dans le canton du Tessin, souvent oublié par les enquêtes suisses. Il fut aussi important et efficace dans la partie francophone de Berne. L'enquête en Suisse alémanique fut beaucoup plus difficile, même si le questionnaire était prêt en allemand et les contacts réalisés en allemand ou suisse-allemand : seules quelques classes argoviennes jouèrent le jeu. Le détail des raisons est développé dans la partie méthodologique mais il n'est pas interdit de penser à un lien entre l'attention politique portée à la question et la

volonté de participer. Dans ce sens, la méthodologie est bel et bien intrinsèquement liée à l'objet même d'étude.

Nous aimerions encore insister ici sur deux caractéristiques importantes de notre texte :

1. Nous avons essayé tout au long du texte de ne pas se cantonner à un produit réservé aux seuls spécialistes du domaine mais avons choisi de nous adresser à un public large, espérant susciter la discussion, le débat social. Trois éléments vont dans ce sens :
 - le choix d'un livre en français comme premier « format » de publication plutôt que des articles en anglais, certes importants dans le débat international mais plus difficiles d'accès pour une population suisse nécessairement concernée ;
 - le soin de rester simple dans les analyses présentées ou tout au moins de les rapporter de manière, nous l'espérons, accessible au plus grand nombre ;
 - le souci de proposer des recommandations, conçues comme contributions à un nécessaire débat social.
2. Il s'agit du travail collectif de toute une équipe. Les discussions furent ouvertes entre ceux qui défendaient le langage épïcène comme manière de respecter l'égalité des sexes tandis que d'autres y voyaient un obstacle à la lisibilité des textes. *In fine*, ce choix de forme fut laissé aux responsables de chapitres. Certes, certains chapitres ont un ou des auteurs principaux dont il s'agit de reconnaître l'investissement, mais en même temps toute l'équipe a discuté avec moult détails le questionnaire, les interprétations qui en ressortent et les textes qui les décrivent, insistant sur la dimension collective du travail. Ceci est d'autant plus important que ce sont en fait deux institutions qui ont été amenées à collaborer : le Service de la recherche en éducation (SRED) à Genève et des chercheurs de l'Université de Lausanne.

Nous ne saurions terminer ce préambule sans remercier tous ceux à qui nous avons pu faire, à un moment ou à un autre, un retour de nos travaux. A savoir :

- nos institutions et collègues à Genève et à Lausanne. En particulier la direction du SRED avec Daniela Di Mare et Dominique Gros et, qui nous ont toujours soutenus et encouragés, Bernard Engel, Christine Emamzadah, Maimona Mayoraz, Nadia Pellegrini et Matteo Antonini pour leur aide très appréciée durant la phase de terrain ;
- notre groupe d'accompagnement, composé de Mirjam Obrist (*Departement Bildung, Kultur und Sport*, BKS, Argovie), Werner Riesen (Section recherche, évaluation et planification pédagogiques ; Direction de l'instruction publique, Berne), Isabelle Nicolazzi (Service de l'enseignement de la DGCO, Genève), Franceline Dupenloup (Secrétariat général, Genève), Emanuele Berger et Jenny Marcionetti (*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana*, Tessin), Matteo Crivelli (*Ufficio di orientamento scolastico e Professionale*, Tessin), Seema Ney (Direction pédagogique de la DGEO, Vaud), Murielle Golay (Conférence romande de l'égalité), France Laurent (Service pour la promotion de l'égalité entre homme et femme, Genève) et Marianne Pampaloni (Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue, Genève). En étant proches des acteurs du terrain, ce groupe a su guider l'équipe de recherche dans les recommandations d'actions concrètes à formuler sur la base de nos résultats de recherche ;
- la Conférence romande de l'égalité et la secrétaire générale du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport de Genève (DIP), pour leur soutien affirmé à notre recherche ;

- les enseignants et la direction générale de l'enseignement des cantons impliqués qui nous ont offert la possibilité d'enquêter dans les classes, en prenant soin aussi de donner la liberté de répondre, ou de ne pas répondre, mais en cherchant toujours des solutions constructives aux problèmes. Nous souhaitons ici mentionner explicitement les vingt établissements scolaires qui ont participé en 2011 à la recherche : Klingnau, Margeläcker, Neumatt (Argovie), Bas de la Vallée, Suze (Berne, partie francophone), Aubépine, Drize, Grandes-Communes, Montbrillant, Seymaz (Genève), Cadenazzo, Canobbio, Cevio, Lugano-Besso, Minusio (Tessin) et Aubonne, Château-d'Oex, Crissier, Ollon, Renens (Vaud) ;
- le FNS, en particulier le comité directeur du PNR 60, son groupe de communication (Gudrun Sander, Frauke Sassnick et Léonie Renouil) et la responsable de son suivi, Stéphanie Schönholzer ;
- Carolina Carvalho Arruda, qui a effectué un premier travail d'édition en rassemblant les textes de ce recueil, et Narain Jagasia qui s'est chargé de la relecture et de la finalisation du présent rapport ;
- et surtout tous ceux qui ont pris du temps pour nous répondre, parents, enseignants, élèves, conseillers en orientation et responsables de projet égalitaire.

PREMIÈRE PARTIE :

CONTEXTES

1. Mise en contexte théorique

Lavinia Gianettoni et Jacques-Antoine Gauthier

1.1 Différentiations sexuées sur les aspirations et orientations professionnelles

Malgré les incitations politiques à davantage de mixité et à une diversification des aspirations et orientations professionnelles, le choix d'une filière de formation majoritairement investie par l'autre sexe demeure un phénomène relativement minoritaire en Suisse (Dallera & Ducret, 2004 ; Grossenbacher, 2006) ; Grossenbacher, 2006), tout comme dans d'autres pays européens (voir par exemple Baudelot & Estabiet, 2001 ; Francis, 1996 ; Lightbody & Durndell, 1996).

Cette « division sexuelle de l'orientation professionnelle » (Vouillot, 2007) est problématique dans une optique d'égalité car elle pose les bases des ségrégations horizontale et verticale du marché du travail. Elle est donc au cœur de la construction des inégalités de genre. Les ségrégations horizontale et verticale illustrent bien les principes de division et hiérarchie des sexes qui structurent le système de genre (Delphy, 2001 ; Roux, 2006). Le principe de division correspond à l'idée largement répandue qu'il y a « des travaux d'hommes » (métiers techniques, etc.) et des « travaux de femmes » (soins, *care*, etc.). Le principe de hiérarchie quant à lui correspond à l'idée qu'un « travail d'homme vaut plus qu'un travail de femme ». Il se reflète dans les salaires plus faibles associés aux métiers très féminisés et dans la nette sous-représentation des femmes dans les positions de cadres supérieurs (par exemple de femmes professeures dans les universités). Ainsi, les femmes se concentrent seulement dans certains domaines de compétences et n'accèdent que difficilement aux postes les mieux rémunérés. Cela a des répercussions évidentes sur leurs possibilités de carrière, et notamment pour les femmes en couple avec des enfants : elles risquent davantage de réduire leur activité professionnelle lors de la naissance des enfants, pour des raisons à la fois idéologiques (« c'est le rôle des mères de s'occuper des enfants ») et institutionnelles (le salaire des femmes étant généralement inférieur, le couple a plus de ressources matérielles avec le salaire du conjoint). Ce retrait, même partiel, du marché du travail priverait leurs possibilités de faire carrière par la suite.

Notre recherche a comme objectif principal de cerner les facteurs institutionnels et psychosociaux qui sous-tendent cette « division sexuelle de l'orientation professionnelle » (Vouillot, 2007), qui constitue une base à la (re)production des inégalités de genre (Blöss, 2001 ; Martin, 1998).

1.2 Causes de la persistance des inégalités de genre sur les aspirations et orientations professionnelles

Malgré une certaine évolution des rôles sexués, les aspirations et orientations professionnelles des filles et des garçons restent toujours fortement sexuées, en Suisse comme dans tous les

pays européens (Eurostat, 2008 ; Gianettoni, Simon-Vermot, & Gauthier, 2010 ; Gianettoni, 2011 ; SRED, 2009). Nous faisons l'hypothèse que des facteurs institutionnels et psychosociaux agissent conjointement et contribuent à la « division sexuelle de l'orientation professionnelle ». Pour expliciter les mécanismes à l'œuvre dans ce travail de (re)production des rôles et des identités sexués, nous nous référons, outre à la perspective féministe matérialiste évoquée plus haut (Delphy, 2001), au paradigme du parcours de vie (Levy, Ghisletta, Le Goff, Spini, & Widmer, 2005 ; Mortimer & Shanahan, 2003). La perspective du parcours de vie permet d'analyser le processus d'intériorisation de ces deux facteurs, institutionnels et psychosociaux. Formellement les parcours de vie – dont le parcours scolaire est un cas particulier – peuvent se réduire à quatre aspects : les étapes, les transitions, les événements et les trajectoires, qui représentent la combinaison de ces derniers (Levy et al., 2005). Pour comprendre la logique d'agencement de ces aspects formels, la perspective du parcours de vie insiste sur quatre facteurs : l'interdépendance des vies individuelles, l'importance du « timing » auquel certains événements ou transitions surviennent, celle des aspects contextuels (la localisation des parcours dans un temps et un lieu donné) et de l'influence de l'intentionnalité des acteurs. Les aspects formels esquissés ci-dessus s'appliquent particulièrement bien aux parcours scolaires, expériences collectives concurrentielles, balisées en temps et en lieu, situées dans des espaces administratifs très règlementés et produisant un effet à long terme sur le positionnement social de celles et ceux qui les suivent (Levy, Joye, Guye, & Kaufmann, 1997).

1.2.1 Facteurs institutionnels : réseau social

Un aspect central mais peu visible de la structure sociale dans laquelle se situe un individu est décrit par la notion de capital social en tant que « possession durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissances et d'inter-reconnaissances » (Bourdieu, 1980). Dans le contexte qui nous intéresse ici, ces relations sont essentiellement celles qui sont entretenues avec les membres de la famille et du groupe de pairs. Une des caractéristiques centrales de ces réseaux est l'homophilie (Degenne & Forsé, 1994), c'est-à-dire qu'ils ont tendance à réunir des individus qui se ressemblent, notamment en termes d'âge, de classe sociale et de sexe (Poirier, Lavoie, & Charbonneau, 2006). Ainsi, le réseau social d'un individu va influencer durablement notamment ses goûts, ses loisirs, ses représentations des sphères familiales et professionnelles et finalement ses aspirations et orientations professionnelles (Adler, Kless, & Adler, 1992 ; Lahire, 2004). Plusieurs travaux se sont penchés sur l'impact du sexe et de l'identité de genre dans la constitution des réseaux de pairs (Banikiotes, Neimeyer, & Lepkowsky, 1981). En revanche, un vide empirique existe quant à l'analyse de l'impact des réseaux de pairs sur les représentations du genre et des rôles sexués. Sachant qu'à l'adolescence les attitudes au sein des groupes d'amis tendent à s'homogénéiser (Gianettoni, 2007), nous pouvons avancer l'hypothèse que la justification des rôles sociaux de sexe sera influencée par le degré de sexisme qui caractérise le réseau de pairs.

Parallèlement au réseau social, l'institution scolaire est un puissant agent de socialisation, notamment en ce qui concerne la (re)production des rapports sociaux de sexe (Saint-Martin & Terret, 2005). Son influence est telle qu'elle entre parfois en concurrence avec celle de la famille (Dubet & Martuccelli, 1996). De plus, en fonction du contexte dans lequel elle est implantée, une école particulière influence différemment les comportements des élèves qui la fréquentent (Maes & Lievens, 2003). Le contexte institutionnel joue un rôle indéniable sur la différenciation des rapports sociaux de sexe et sur les inégalités qui en découlent (West & Fenstermaker, 1995). Ces inégalités s'actualisent à travers l'existence de mécanismes de ségrégation au sein du marché de la formation. Ceux-ci se manifestent entre autres sous la

forme d'une sexuation plus ou moins généralisée des filières de formation, les unes étant « réservées » aux femmes et les autres aux hommes et associées à des niveaux de reconnaissance sociale distincts, mesurables à l'aune des salaires et de la mobilité ascendante (Bourdieu, 1998). En dernier lieu, le taux de sexuation des filières exerce un effet spécifique selon la catégorie sexuelle majoritaire de celles et ceux qui la suivent (Laqueur, 1992), une des hypothèses centrales étant que l'appartenance sexuelle recouvre des rapports de domination institutionnalisés et internalisés. Cela a pour conséquence qu'un homme dans une filière féminine a de meilleures chances d'en tirer profit qu'une femme dans la même situation, ou à plus forte raison qu'une femme dans une filière masculine (Oeser, 2007).

1.2.2 Facteurs psychosociaux : l'orientation sexuée comme projection et affirmation identitaire

Les aspirations et orientations professionnelles sont également déterminées par la vision du monde des jeunes, elle-même ancrée au niveau idéologique. Plusieurs idéologies participent à la justification du système de genre, notamment la vision naturaliste des rapports sociaux de sexe qui dénie leur construction sociale : ce serait dans la « nature des femmes » de s'occuper des tâches liées à la reproduction et à la sphère privée (Guillaumin, 1995 ; Roux, 2008). Cette idéologie naturaliste se retrouve dans le domaine du travail salarié par l'attribution des femmes aux métiers « relationnels », comme les métiers du « *care* » ou de l'enseignement aux petits enfants, présentés comme ne nécessitant pas une réelle formation professionnelle (contrairement aux métiers typiquement masculins).

Le système de genre constitue un principe organisateur puissant des choix et des trajectoires professionnels. Cela s'actualise dans le fait que l'orientation reste toujours fortement sexuée et les stéréotypes de sexe sont toujours partagés par la majorité des adolescents (Mosconi & Stevanovic, 2007). L'analyse psychosociale sur laquelle nous nous appuyons part du postulat que le travail représente une médiation très importante dans la construction de la féminité et de la masculinité. En effet, les choix d'orientation professionnelle mettent en jeu des identités sexuées, notamment à l'adolescence où l'on observe un retour à la rigidité de la catégorisation de genre et une nécessité particulièrement forte de s'affirmer en tant que garçon ou en tant que fille (Marro & Vouillot, 1991 ; Vouillot, 2007). Ainsi, le choix d'une formation typiquement associée à son propre sexe permet aux jeunes de se conformer aux normes de genre, alors que le choix d'une formation atypique du point de vue du genre peut être vécu et perçu comme une transgression de ces normes et représenter un coût psychologique (Marro, 2000). Puisque le système de genre pose le masculin comme supérieur au féminin, le coût psychologique de la transgression des normes de genre est particulièrement fort pour les garçons, ce qui pourrait expliquer leur faible volonté de s'orienter vers des professions féminines alors même que leurs chances d'y faire une carrière ascendante sont supérieures à celles des femmes dans ces mêmes professions (Charrier, 2004 ; Gallioz, 2006). Les filles, pour leur part, en intériorisant la division sexuelle du travail, finissent par s'orienter vers des professions qui leur permettront de concilier vie professionnelle et vie familiale (Duru-Bellat, 2003). Les résultats obtenus par Gianettoni et al. (2010) indiquent par ailleurs que les filles qui exercent une profession atypique se distancient plus que les autres du modèle traditionnel qui leur assigne prioritairement une place dans la sphère domestique par rapport à la sphère publique, alors que les garçons qui exercent une profession atypique expriment un surconformisme aux rôles sexués, en investissant la sphère professionnelle de manière plus forte que la sphère familiale.

Finalement, plusieurs travaux ont montré le rôle important que les enseignants (Chaponnière, 2006 ; Duru-Bellat, 1990) et la famille (Flahault & Pennec, 2008 ; Gouyon & Guérin, 2006)

peuvent jouer dans le processus d'intériorisation/renforcement vs atténuation des stéréotypes de sexe. Sur ces bases, il s'agira, dans le cadre de ce projet, d'analyser les déterminants qui favorisent une vision plus égalitaire de l'orientation professionnelle chez ces acteurs.

1.3 Socialisation séquentielle et identité de genre : résultats d'analyses secondaires des données TREE

Une des fonctions des institutions de formation est la création de sujets sociaux différenciés, dont les futurs rôles, statuts et positions sociales devront correspondre aux attentes normatives et culturelles d'une société donnée. Considérant les variations individuelles de l'estime de soi, du sentiment d'intégration dans l'entreprise et de la valeur accordée respectivement au travail et à la famille lors de la transition de la formation professionnelle à l'emploi, nous avons effectué des analyses secondaires des données longitudinales TREE (Transition entre l'école et l'emploi) afin de déterminer dans quelle mesure cette transition participe de manière significative à la production des identités de genre et à leur hiérarchisation (les résultats complets figurent dans Gauthier & Gianettoni, 2013).

À partir d'un échantillon de femmes et d'hommes intégrés dans une formation professionnelle initiale de type dual ayant participé à l'enquête TREE de 2001 à 2007, nos résultats mettent premièrement en évidence que l'appartenance sexuelle est en elle-même un prédicteur important de l'orientation professionnelle choisie, en termes de taux de féminisation des filières de formation. De plus, la configuration des participations professionnelles des parents des apprenti-e-s au moment de la transition représente un contexte de socialisation qui influence également ce choix. L'activité professionnelle à plein temps de la mère, le taux de féminisation de son activité ainsi que le niveau socio-économique d'origine des apprenti-e-s sont positivement associés au taux de féminisation de leur future activité. L'identification de l'appartenance sexuelle à des catégories professionnelles spécifiques est donc socialement structurée.

Dans un deuxième temps, nos résultats montrent que le contexte institutionnel dans lequel se déroule la transition de la formation professionnelle à l'emploi exerce un effet structurant sur les rapports sociaux de sexe. Ce mécanisme s'explique en partie par l'effet simultané de facteurs interdépendants. Premièrement, les filières de formation duale sont majoritairement sexuées, ce qui facilite l'identification d'une activité professionnelle spécifique au sexe de celle ou de celui qui l'exerce. Deuxièmement, elles sont de durées différentes et les plus longues sont associées à des perspectives salariales et un prestige professionnel supérieurs. On constate en outre que les indicateurs de durée et de sexuation sont fortement corrélés ; on trouve plus de femmes dans les filières courtes et davantage d'hommes dans les plus longues. Ainsi, la sexuation des filières, associée à des durées de formation différentes, inscrit institutionnellement les femmes et les hommes dans un système de participation sociale hiérarchisé, dans lequel les premières occupent les positions inférieures et les seconds les positions dominantes.

À partir d'une perspective structuro-constructiviste, on postule l'existence d'une influence directe des structures institutionnelles sur le concept de soi des individus et, partant, sur leur identité sexuelle. Dans un tel contexte, les transgressions normatives concernant le choix d'une formation professionnelle n'ont pas le même effet pour les femmes que pour les hommes, du fait qu'elles s'inscrivent dans un système qui tend à associer la hiérarchisation des professions et celles des sexes.

Pour observer l'action spécifique de structuration des rapports sociaux de sexe que les institutions de formation professionnelle exercent sur les apprenti-e-s, on s'est intéressé à la variation de quatre indicateurs de dispositions subjectives individuelles au cours des sept années qui suivent le début de la formation, que l'on a mis en relation avec le type de filière suivi. À partir de mesures répétées de l'estime de soi, du sentiment d'intégration à l'entreprise, ainsi que de la valeur accordée respectivement à la famille et au travail, on observe que les femmes ont globalement une estime d'elles-mêmes plus basse que les hommes, sauf lorsqu'elles suivent une formation plus longue, typiquement masculine. Ce résultat met en évidence l'impact de la hiérarchie entre les sexes sur l'estime de soi et le fait que la transgression des normes de genre n'a pas le même effet pour les hommes et pour les femmes : pour ces dernières, un attribut masculin – comme une profession particulière – constitue une ressource identitaire qui leur permet de contrer leur identité de genre, dominée.

La variation du sentiment d'intégration à l'entreprise au cours de la transition de la formation professionnelle à l'emploi est un indicateur de l'effet de la socialisation séquentielle, dans le sens où il révèle des attitudes différenciées selon le sexe vis-à-vis de l'intégration au monde du travail rémunéré, attitudes qui sont en adéquation avec les statuts-maître sexués que les individus ont intégrés lors la phase de formation. Ce constat illustre le double mécanisme d'intériorisation des structures et d'objectivation des identités sociales présenté plus haut. Un sentiment d'intégration à l'entreprise faible et décroissant est statistiquement plus typique des femmes et révèle à la fois l'intériorisation progressive par les individus d'une identité de genre conforme aux attentes sociétales et l'objectivation des statuts-maîtres sexués opérée par le processus de socialisation. Finalement la valeur que les unes et les autres attribuent respectivement à la famille et au travail varie aussi durant la transition. Le caractère curvilinéaire de la trajectoire de la valeur accordée à la famille suggère que la période de formation proprement dite réduit l'intensité des stéréotypes de sexe, alors que l'entrée sur le marché du travail agit en sens inverse. Les femmes qui suivent des formations courtes, moins prestigieuses et fortement féminisées, renforcent leur habitus sexué, en adhérant de plus en plus fortement aux valeurs familiales typiquement associées aux femmes.

L'approche séquentielle multidimensionnelle permet de confirmer l'action d'une pression normative globale exercée sur l'attribution à chaque individu d'un statut-maître sexué. Mais elle souligne aussi que l'intensité de cette pression varie en fonction de la position hiérarchique de l'orientation choisie, ce qui révèle l'action conjuguée de deux systèmes institutionnels hiérarchisés (genre et profession) sur l'orientation professionnelle des femmes et des hommes. Elle suggère en outre l'existence d'une situation de concurrence statutaire au sein des filières mixtes qui contribue à renforcer les identités de genre. En d'autres termes, un contexte de formation mixte favorise le renforcement d'un statut-maître sexué, du fait que la différenciation entre hommes et femmes ne peut plus se faire sur la base des dimensions symboliques et matérielles de la profession envisagée. Les résultats fournis par cette étude montrent que les institutions de formation de type dual exercent une influence structurelle sur l'intégration sociale des femmes et des hommes. Cet effet vaut pour les deux sexes, mais de manière inégale quant à son intensité. En effet, ce n'est que lorsque les femmes sont intégrées à un contexte typiquement masculin qu'elles échappent dans une certaine mesure aux stéréotypes de sexe. Cette intégration varie en fonction des caractéristiques socio-démographiques des apprenti-e-s, mais surtout elle se réalise à travers une relation d'interdépendance avec l'identité et les représentations sociales des apprenti-e-s. Des recherches futures devraient permettre d'étendre les analyses présentées ici au groupe des jeunes engagés dans une voie généraliste au terme de leur scolarité obligatoire afin de mesurer dans quelle mesure ces deux structures de formation, scolaire vs professionnelle, exercent un effet différent sur la structuration des rapports sociaux de sexe.

En conclusion, nos résultats montrent que la division sexuelle de l'orientation professionnelle est toujours une réalité en Suisse et qu'elle contribue clairement à la (re)production de la division sexuelle du travail. Les efforts pour contrer ce processus complexe, qui découle à la fois de facteurs institutionnels et normatifs, ne devraient ainsi pas se limiter à des actions ponctuelles visant à favoriser des orientations scolaires et professionnelles atypiques telles que la journée *Futur en tous genres* par exemple. Un travail de fond et coordonné visant à la fois les facteurs institutionnels et individuels qui sous-tendent la division sexuelle de l'orientation professionnelle et du travail paraît nécessaire : militer pour plus d'égalité entre les sexes dans le monde professionnel, sensibiliser les professionnels de la formation aux dynamiques de genre ou encore accompagner les filles en formation atypique pourraient constituer des pistes à suivre dans ce sens.

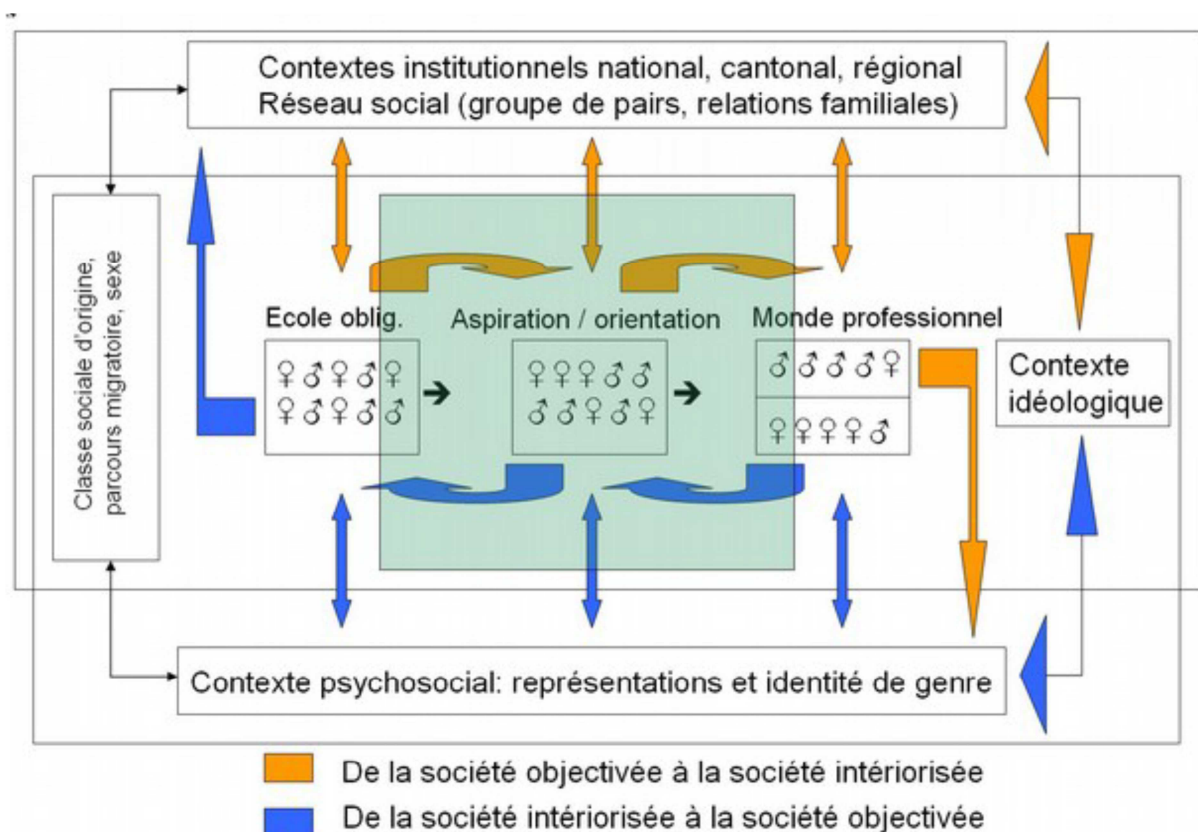
1.4 Modèle théorique testé dans notre étude

En résumé, nous avons vu que l'orientation professionnelle est fortement structurée a) par des mécanismes institutionnels de production structurelle du genre et b) par des dynamiques psychosociales de conformisme aux stéréotypes de sexe (identité de genre et adhésion aux rôles sexués).

Le modèle ci-dessous (graphique 1.1) représente la dynamique de socialisation sexuée lors de la transition à l'emploi que nous avons testée dans cette étude. Il s'inspire des modèles de Berger et Luckmann (1966) et de Levy et al. (1997) qui postulent que, pour comprendre la réalité sociale, il faut considérer la relation dialectique qui existe entre d'une part, les structures objectivées de la société sous forme d'institutions et d'autre part, les formes intériorisées de la société à travers les normes et les représentations. Il s'agit d'un modèle dynamique qui théorise la transition à l'emploi et les aspirations et orientations professionnelles qui y sont associées en prenant en compte les déterminants institutionnels et psychosociaux dans leur interaction avec le contexte idéologique et l'ancrage des jeunes (p. ex. milieu socio-économique d'origine, parcours migratoire). Ce modèle fait l'hypothèse que les aspirations et orientations professionnelles se construisent dans le temps au sein de parcours de vie individuels (flèches horizontales) sous l'influence persistante d'injonctions à la fois institutionnelles et normatives. Ces deux instances exercent également une influence directe sur les différentes étapes des parcours scolaire et professionnel (flèches verticales).

Rappelons que par contexte institutionnel, nous nous référons dans le cas présent à la structure du marché du travail (division sexuelle du travail, ségrégation du marché du travail) ainsi qu'aux politiques et/ou mesures d'égalité/mixité aux niveaux national, cantonal et des établissements scolaires. Les représentations et identités de genre font appel aux concepts de naturalisation et justification des rapports sociaux de sexe, conformisme aux normes de genre, légitimation des stéréotypes de sexe, et adhésion aux rôles sexués. Ces attitudes et identités, tout comme le contexte institutionnel, sont en interaction avec le contexte idéologique. Les enseignant-e-s et le milieu familial d'origine jouent également un rôle important dans cette dynamique de socialisation, notamment en termes de reproduction du genre. Il importe enfin également de prendre en compte la manière dont le genre s'articule avec d'autres systèmes hiérarchiques tels que la classe sociale et l'ethnicité : les possibilités d'aborder une trajectoire de formation atypique du point de vue du genre et les enjeux identitaires qui y sont liés peuvent en effet être modulés par ces facteurs.

Graphique 1.1 : Modèle des déterminants des choix sexués de formation et de professions



1.4.1 Nos variables dépendantes

Nous allons principalement réaliser les analyses avec deux indicateurs de la division sexuelle de l'orientation professionnelle : un indicateur de sexuation de la profession visée à 30 ans (pourcentage d'hommes qui exercent la profession en Suisse) et un indicateur de la position sociale associée à cette profession (voir partie *méthode* pour plus de détails). Le premier indicateur mesure les aspirations sous l'angle de la ségrégation horizontale du marché du travail, alors que le deuxième nous donne des indications relatives au positionnement des jeunes vis-à-vis de la structure verticale du marché du travail.

2. De quelques caractéristiques des professions

Dominique Joye et Dinah Gross

Principaux constats

Tout au long de ce livre, nous utilisons les dimensions de la position sociale, entendue en termes de sexe, nationalité mais aussi capitaux sociaux comme le revenu ou la formation. Chaque profession peut ainsi être située dans un espace social dont les composantes ne sont pas sans lien. Ce n'est pas un hasard si l'on se retrouve dans une profession plutôt mixte ou plutôt féminine. Ce n'est pas non plus un hasard si l'on pratique une profession où les étrangers sont majoritaires. Ce chapitre permet de donner quelques repères à ce propos, en fonction de la situation actuelle en Suisse.

2.1 Introduction

L'ensemble de notre étude s'est déroulée dans le contexte suisse, avec une dominante numérique des répondants de cantons latins, cantons qui se distinguent par une importance plus grande des formations générales, en particulier un accès plus facile au baccalauréat. Ceci renvoie bien sûr à une longue tradition, la Suisse orientale ayant depuis fort longtemps privilégié l'industrie tandis que la Suisse occidentale a privilégié davantage les services et les formations longues qui y sont liées (Schuler et al., 1986).

Les choix professionnels, dans un pays où la reproduction sociale est forte et stable (Falcon, 2012) dépendent bien sûr de la manière dont les professions se distribuent dans l'espace social. Nous nous proposons de revenir ici rapidement sur la construction et la description de quelques caractéristiques des professions.

2.2 La construction des caractéristiques professionnelles

Pour construire les caractéristiques des professions, il faut d'abord être capable de définir les professions sans ambiguïté. Pour cela le Bureau international du travail a élaboré une nomenclature qui distingue plus de 400 professions à son niveau le plus désagrégré. Comme le remarque d'ailleurs Treiman (1977), c'est une telle construction qui a permis le développement de la comparaison internationale. Cette nomenclature, mise sur pied dans les années 1950, a été révisée en 1968, 1988 et encore ces dernières années, avec la classification ISCO-08. En l'occurrence, c'est la version de 1988, dont la logique reste proche de celle de 08, que nous utiliserons dans ce chapitre.

Se pose alors la question des sources de données qui permettent d'établir un tel portrait global, ceci a fortiori quand on se souvient que certaines de ces professions occupent relativement peu de personnes et que les effectifs d'enquêtes doivent être importants.

La première source possible est le recensement de la population : relevé exhaustif de la population, il a été utilisé par Jacques-Antoine Gauthier et Lavinia Gianettoni (voir chapitres 1, 4 et 5 du présent rapport) pour classer les occupations entre plutôt masculines ou plutôt féminines. Mentionnons cependant que des données supplémentaires sont à disposition dans d'autres sources de données : l'Enquête suisse sur la population active, réalisée depuis le début des années 1990, d'abord annuellement et ensuite trimestriellement, n'a pas seulement des informations sur les types de contrat ou les conditions de travail mais aussi sur les salaires par exemple. C'est la source que nous avons utilisée dans ce chapitre, combinant, pour atteindre une taille aussi importante que possible, les enquêtes de 1996 à 2011, obtenant ainsi plus de 60'000 répondants¹. Pour chacune des professions, nous avons calculé :

- le pourcentage de femmes dans cette profession. Notons que les personnes à temps partiel ont été comptées ici, en tous cas si leur taux d'activité était supérieur à 60% ;
- le pourcentage d'étrangers dans cette profession ;
- le nombre moyen d'années de formation. Plus exactement, nous avons transformé les diplômes de ceux occupant une profession en âge « théorique » de fin d'étude, par exemple 23 ans pour l'Université, et calculé un âge moyen pour chaque profession ;
- le revenu moyen, en corrigeant la valeur de chaque enquête en fonction du niveau des prix, et en corrigeant le revenu annuel en fonction du taux d'activité.

Notons que d'autres informations peuvent être ajoutées à cette base de données, comme l'ISEI (*International Socio-Economic Index* que nous détaillerons dans le chapitre consacré à la méthodologie ou d'autres mesures semblables (Joye & Chevillard, 2013).

2.3 L'espace des professions

Revenu, formation, âge sont les ingrédients les plus classiques aux indicateurs de statut. Dans l'optique considérée ici, et en tenant compte des caractéristiques de l'histoire suisse récente, nous y avons ajouté le sexe et la nationalité. Rappelons encore une fois qu'il s'agit des caractéristiques des professions, c'est-à-dire d'une caractéristique agrégée à un groupe social, dont l'importance numérique sera graphiquement soulignée. À l'inverse, les chapitres suivants nous permettront de revenir sur le fait d'être, au niveau individuel, minoritaire par rapport aux caractéristiques d'un groupe, par exemple, femme dans un métier d'homme ou vice-versa.

2.3.1 Professions, sexe et nationalité

La variable « nationalité » est toujours complexe à manier dans le contexte suisse. D'une part de nombreux Suisses sont nés à l'étranger, tandis que de nombreux étrangers ont passé l'essentiel, voire toute leur existence en Suisse (Fibbi & Wanner, 2004), ce qui brouille les catégories. D'autre part, suivant les histoires de migration, il y a peu en commun entre les ressortissants de pays nordiques pouvant occuper parfois des positions supérieures dans le monde du travail et d'autres, souvent provenant du sud, dont le destin est plutôt celui d'une disqualification professionnelle dans les emplois peu qualifiés ou ancillaires.

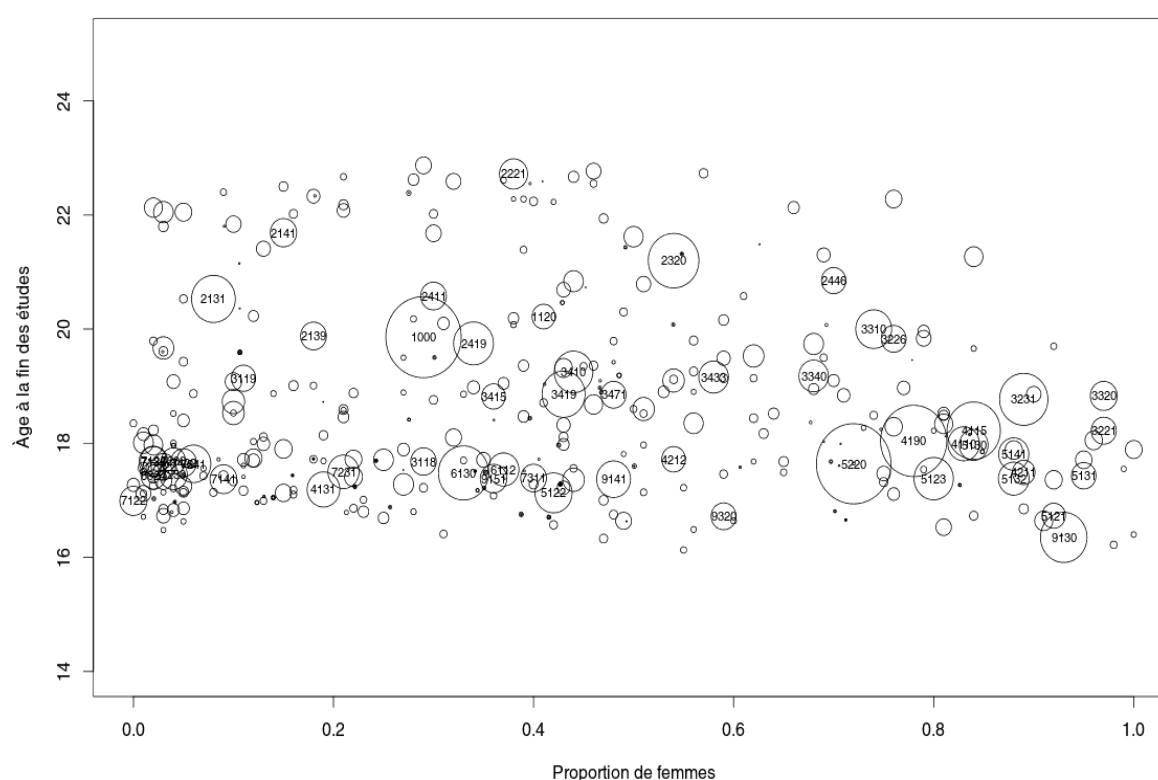
¹ Les données ont été pondérées chaque année avant agrégation avec les coefficients proposés par l'OFS. La taille originale de l'enquête a été préservée, ce qui revient à donner plus de poids aux données les plus récentes. Par ailleurs, si les effectifs étaient inférieurs à 100, nous avons mis à la place les valeurs du sous-groupe.

marché du travail. Ceci est d'autant plus net que le taux d'activité des femmes étrangères est plus élevé que celui des Suissesses et participe à cet effet de ségrégation du marché du travail.

2.3.2 Professions, sexe et formation

La position spécifique des étrangers dans le marché du travail peut s'expliquer par une formation différenciée suivant les origines nationales. Notons qu'il peut s'agir tout aussi bien de formations réellement différentes que d'une déclaration d'une formation moins poussée, une migration s'accompagnant souvent d'une difficulté à situer ses diplômes dans le pays d'arrivée ou d'une réelle disqualification sociale.

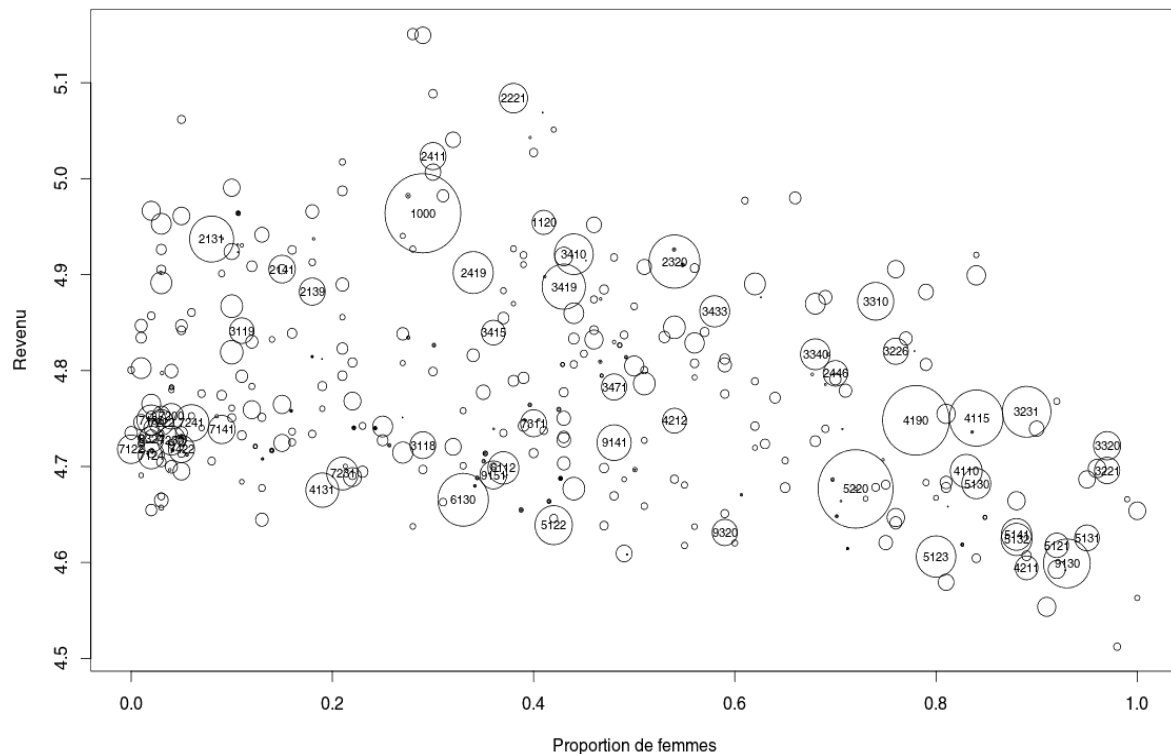
Graphique 2.2 : Proportion de femmes et niveau de formation



Si le graphique 2.2 ne présente pas une stricte corrélation entre années d'études et sexe dans les professions, il montre néanmoins que si des proportions de femmes aussi bien faibles qu'élevées peuvent correspondre à des occupations à faible niveau d'études, les professions à fort niveau d'étude se retrouvent plutôt parmi les professions « mixtes » ou masculines.

2.3.3 Professions, sexe et revenu

En est-il de même avec le revenu ? L'image obtenue ici (graphique 2.3) est à peu près la même que celle du graphique précédent, à un détail près : le sommet est ici atteint pour les professions mixtes, le minimum étant clairement cette fois-ci pour les professions « féminines ».

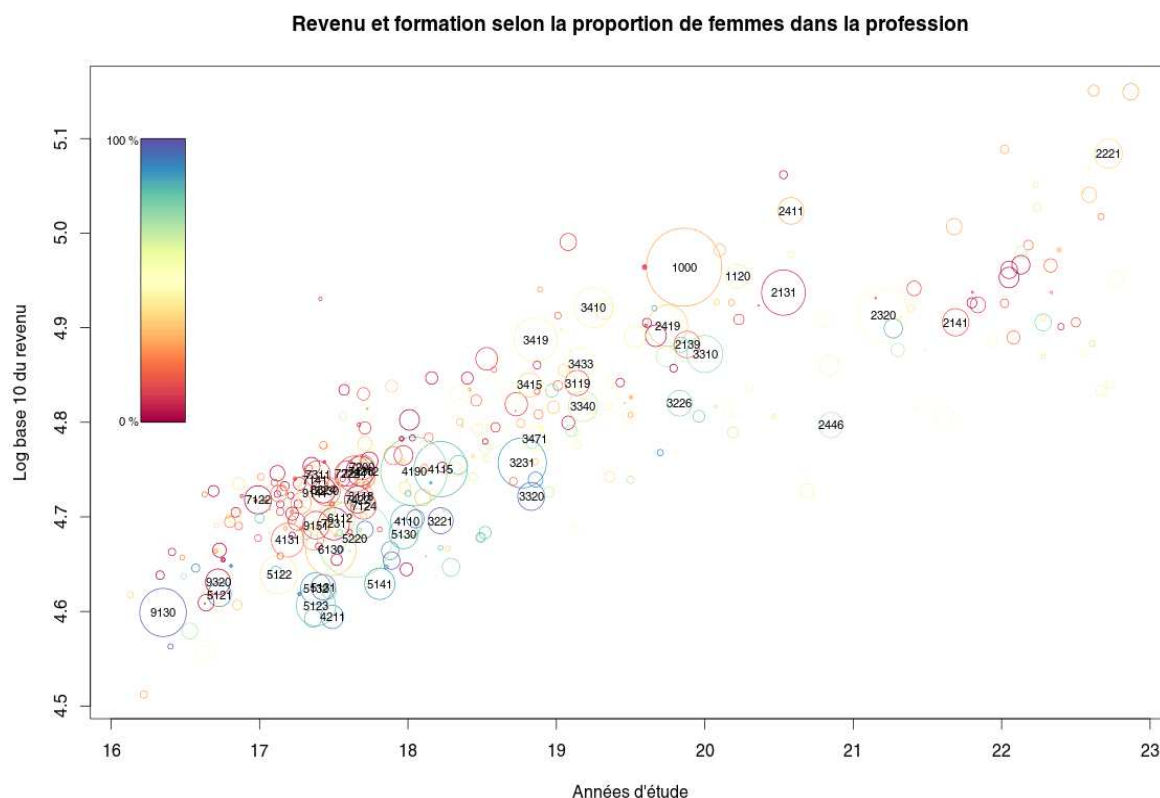
Graphique 2.3 : Proportion de femmes et revenu moyen

Notons ici que le revenu est représenté sur une échelle logarithmique, en d'autres termes, 4.6 correspond environ à 40'000, 4.7 à 50'000, 4.8 à 64'000, 4.9 à 80'000 et 5 à 100'000 francs suisses de revenu annuel moyen pour une occupation à plein temps.

2.3.4 Professions, sexe, formation et revenu

Le graphique 2.4 est un peu plus complexe mais il reprend fondamentalement les mêmes éléments : dans la relation entre formation et revenu, la caractéristique « masculine » ou « féminine » est marquée par la couleur : plus une profession est « masculine » plus elle est marquée en rouge, plus elle est « féminine » plus elle est indiquée par du bleu.

Graphique 2.4 : Revenu et formation selon la proportion de femmes dans la profession



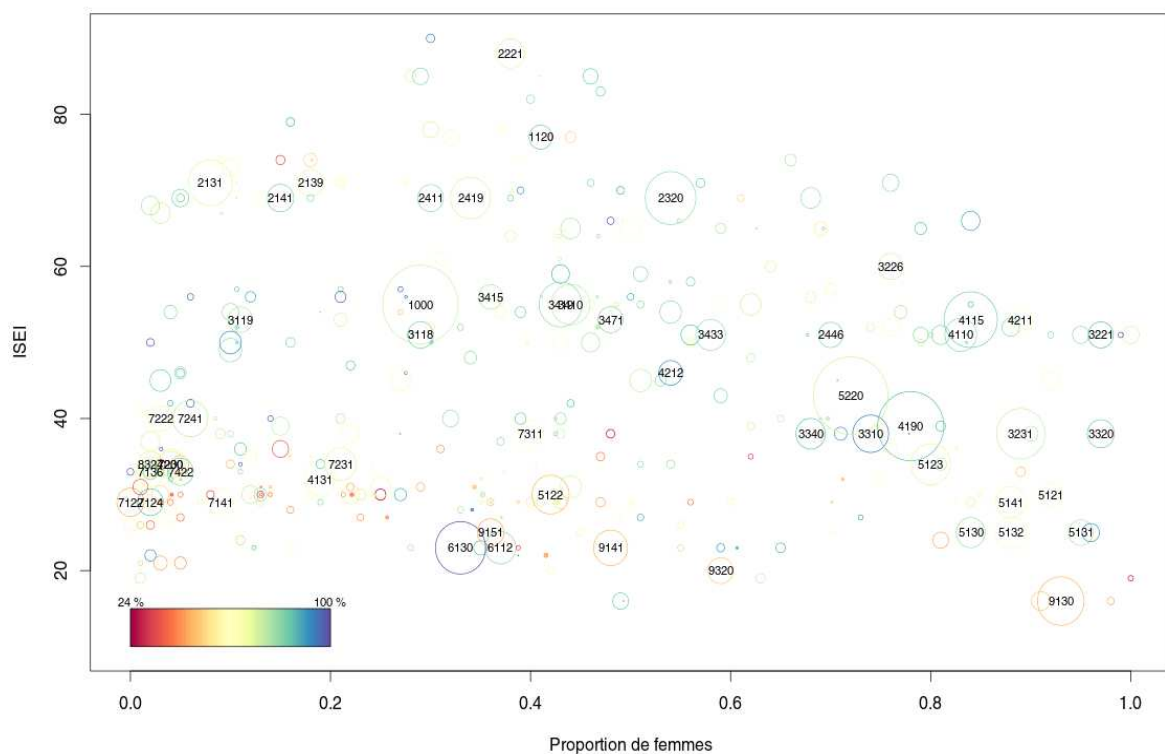
Le résultat est ici doublement intéressant : d'une manière générale, il y a une forte relation entre le niveau de formation demandé et le revenu d'une profession, en tous cas pour des diplômes qui s'obtiennent entre 16 et 21 ans. Après, le gain monétaire semble moins évident mais il ne faut pas oublier que beaucoup d'effets peuvent se combiner : dans la mesure où l'on a connu récemment une forte phase d'expansion des formations, les professions les plus « jeunes » vont tendre, toutes choses égales par ailleurs, à avoir plus de personnes ayant suivi des formations longues. Or il ne s'agit pas nécessairement des mêmes branches ou types d'activité alors même que les revenus, eux, varient de branche à branche. Néanmoins, on peut affirmer que pour les professions ne requérant pas les plus longues formations, il y a un effet méritocratique certain, qui se dissout partiellement pour les professions nécessitant les formations les plus longues.

Il y a un autre effet qui est très net ici, en tout cas pour les professions correspondant à des formations courtes ou moyennes : à durée égale de formation, les revenus sont plus faibles pour les professions féminines. L'inégalité des salaires entre hommes et femmes est bien connue en Suisse. Elle existe aussi à l'intérieur de certaines professions. Mais ce graphique montre clairement qu'à durée égale de formation, les professions les plus féminisées sont aussi celles où les revenus sont globalement plus bas.

2.3.5 Professions, sexe et ISEI

Sachant que l'ISEI est, par construction, lié au revenu et à la formation², nous pouvons directement représenter la relation entre proportion de femmes et ISEI sur un graphique. Ici nous avons choisi d'y ajouter une information : la proportion de Suisses, minimale en rouge et maximale en bleu.

Graphique 2.5 : L'ISEI et la proportion de personnes de nationalité suisse, selon la proportion de femmes dans la profession



Dans l'ensemble, l'effet est double : à l'exception du personnel de maison (9130), bon nombre de professions à bas statut sont plutôt occupées par des Suisses, ou plus précisément des Suissesses³.

² Comme on le verra dans le chapitre méthodologique, il est construit comme une variable hypothétique qui explique au mieux le revenu, avec la contrainte que l'effet de la formation sur le revenu soit minimal, bref que l'essentiel de l'effet se joue à travers cette variable intermédiaire (Ganzeboom, De Graaf, Treiman, 1992). 3 Il s'agit du personnel soignant : les aides-soignants (5130 et 5132), les gardes d'enfants (5131), pour n'en citer que quelques-uns.

³ Il s'agit du personnel soignant : les aides-soignants (5130 et 5132), les gardes d'enfants (5131), pour n'en citer que quelques-uns.

2.4 En guise de conclusion

Ce bref passage fournit une grille de référence, en particulier quand on discutera des aspirations professionnelles des répondants. Il montre en particulier que, même s'il n'y a pas de déterminisme, les professions « féminines » sont généralement d'un statut plus bas, ceci étant vrai à formation égale. Par ailleurs, il y a bien une combinaison avec la nationalité qui va dans le sens d'une perspective intersectionnelle. Ces aspects vont se retrouver dans les chapitres suivants, en particulier en reprenant le contexte suisse sous un autre angle.

3. PISA comme repère des carrières envisagées dans les cantons : retour sur vingt ans de politiques publiques d'égalité

Karin Müller

Principaux constats

Malgré les recommandations adoptées en 1993 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) prévoyant que les jeunes « doivent être informés et conseillés de façon à pouvoir opter pour une orientation scolaire et professionnelle indépendamment de tout préjugé lié au sexe » (CDIP, 1993, p. 2), les carrières professionnelles envisagées par les jeunes restent marquées par une forte ségrégation qui n'a guère diminué depuis 2000.

En 2009, la Suisse figure encore parmi les pays produisant les écarts de réussite les plus importants entre les filles et les garçons en mathématiques et sciences. Même si la réussite scolaire dans ces disciplines ne représente pas une condition suffisante, elle est certainement une condition nécessaire pour accéder aux filières de formations débouchant sur des métiers de l'ingénierie et de l'informatique où les femmes sont fortement sous-représentées.

Les écarts les moins importants dans les aspirations professionnelles entre les filles et les garçons ont été constatés dans les cantons qui révélaient par ailleurs les indices de l'égalité les plus élevés en Suisse. Ce constat, même si les liens de causalité sont davantage à préciser, permet d'attirer l'attention sur les dispositifs cantonaux en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons.

Il en ressort, pour la définition de stratégies politiques visant à lutter contre les inégalités dans les aspirations professionnelles, qu'elles devraient intervenir tout au long du parcours scolaire et non seulement lors de la dernière phase d'orientation professionnelle vers 15 ans, moment où les jeunes ont déjà assimilé certains stéréotypes (par exemple « les mathématiques sont pour les garçons ») et où les aspirations professionnelles sont déjà largement formées.

3.1 Introduction

Malgré les nombreuses mesures et campagnes comme celle de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie dans les années 1990 avec le slogan « Les métiers n'ont pas de sexe », les filières de formation ainsi que le marché du travail en Suisse – comme ailleurs dans le monde⁴ – sont fortement marqués par une concentration de femmes ou d'hommes dans certains secteurs d'activité et professions (ségrégation horizontale).

Ce chapitre vise à mettre en évidence les différences cantonales en matière de carrières professionnelles envisagées par les filles et les garçons en Suisse. Au moyen d'analyses comparatives de données cantonales, nous contribuons à répondre à la question de recherche

⁴ Voir p. ex. Sikora & Saha (2009) et Eurydice (2010) pour des analyses comparatives internationales.

posée dans le cadre du PNR 60, c'est-à-dire : quelles sont les causes des différenciations sexuées constatées dans les aspirations et orientations professionnelles ?

Pour expliquer les causes de cette différenciation sexuée, nous faisons l'hypothèse qu'il existe plusieurs facteurs institutionnels et psychosociaux qui agissent conjointement (voir l'introduction). Selon ce modèle, les différentes étapes des parcours individuels à travers le système scolaire et au-delà sont influencées par les déterminants institutionnels (par exemple l'organisation des systèmes éducatifs, la structure du marché du travail) et psychosociaux (les attentes normatives vis-à-vis des filles et des garçons, les stéréotypes en matière d'orientation professionnelle, etc.). Ces facteurs contextuels interagissent avec le contexte idéologique et l'ancrage des jeunes (notamment le milieu socio-économique d'origine). Il en résulte que les jeunes hommes et femmes n'ont pas les mêmes opportunités pour développer un choix autonome. Cette absence d'opportunités identiques est considérée comme une inégalité entre les sexes (Inglehart & Welzel, 2005, p. 284). Par ailleurs, la présence de ces inégalités produit une perte de talents. Sikora & Saha (2011) notent à ce sujet que *“the extent to which these cultures [cultures of gender essentialism which construe women and men as particularly competent in specific tasks], reinforced by behavioural interactions and entrenched institutional differences, leads women and men to pursue different careers, e.g. engineering for men and biological sciences for women, can be also seen as talent loss”* (p. 12).

Nous nous intéressons dans ce chapitre principalement aux facteurs contextuels qui caractérisent l'environnement social, économique et politique dans lequel les jeunes expriment leurs aspirations professionnelles. La Suisse étant constituée de 26 cantons avec chacun ses diversités culturelles, politiques et économiques, elle présente un cadre intéressant pour analyser l'impact des facteurs contextuels sur les orientations professionnelles envisagées par les filles et les garçons.

Dans un premier temps, les priorités politiques en matière d'égalité des filles et des garçons sont retracées au fil des initiatives prises par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Par la suite, les analyses portent sur les écarts de performance et les différences de carrières envisagées par les filles et les garçons dans les cantons suisses. Ensuite, les différences cantonales en matière d'égalité entre hommes et femmes sont analysées au moyen de l'indice de l'égalité calculé par l'Office fédéral de la statistique (OFS)⁵. Cet indice sert comme indicateur mesurant le climat institutionnel prévalant dans les cantons en matière d'égalité car il tient compte des dimensions économique, éducative, politique et familiale. Il est mis en perspective avec les aspirations professionnelles des filles et garçons pour vérifier si ces dernières sont moins différenciées dans des cantons plus égalitaires. Finalement, des mesures concrètes de certains cantons pour atteindre les objectifs de la CDIP sont présentées.

3.2 Politiques égalitaires : avancées et limites

La CDIP s'est régulièrement saisie de la thématique de l'égalité des sexes dans les systèmes éducatifs. En 1972, en 1981 et en 1993, elle a publié des recommandations visant à diminuer l'inégalité entre femmes et hommes dans l'enseignement et la formation.

⁵ L'OFS publie l'indice de l'égalité par canton :

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/regionen/thematische_karten/gleichstellungsatlas/synthese/gleichstellungindex.html

Les recommandations de 1993 ont été formulées pour répondre aux constats du rapport de la commission ad hoc mise en place pour évaluer la mise en œuvre des recommandations visant les mêmes chances de formation. Le rapport de la commission ad hoc conclut que « les filles sont désavantagées de multiples manières dans nos écoles. Les filles et les garçons sont contraints à des rôles qui ne correspondent plus aux réalités de la société actuelle » (CDIP, 1992, p. 73).

Les recommandations adoptées en 1993 par la CDIP renforcent les principes précédemment émis (par exemple l'égalité d'accès à toutes les filières de formation, la coéducation, l'accès à la profession enseignante) et couvrent entre autres des domaines comme les interactions en classe, l'abolition des stéréotypes associés aux métiers et aux projets de vie dans la préparation aux choix professionnels (CDIP, 1993 ; Grossenbacher, 2006, p. 16). Cette recommandation au sujet de l'orientation scolaire et professionnelle relève d'un intérêt particulier dans le contexte de notre recherche. Elle précise que « les jeunes doivent être informés et conseillés de façon à pouvoir opter pour une orientation scolaire et professionnelle indépendamment de tout préjugé lié au sexe » (CDIP, 1993). Ce principe de l'égalité ne sous-entend pas que filles et garçons suivent exactement les mêmes parcours scolaires ou s'orientent de manière identique vers les mêmes professions, mais que d'éventuelles barrières ou privilèges résultant du fait d'être une fille ou un garçon soient éliminées pour que tout le monde ait les mêmes chances de réussite scolaire et professionnelle.

En 2006, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) dresse un bilan des mesures cantonales mises en place environ dix ans après l'émission des recommandations de la CDIP (Grossenbacher, 2006). Le sondage réalisé auprès des cantons relève que ces derniers sont parvenus, depuis 1993, « à instaurer l'égalité formelle, offrir un enseignement identique pour tous et introduire le principe de la coéducation dans toutes les matières » (p. 17). Ainsi, les cantons ayant encore connu des cours différenciés (p. ex. travaux manuels uniquement pour les filles) selon les sexes dans les années 1980 ont introduit des contenus de formation identiques pour les deux sexes depuis.

L'analyse du CSRE conclut toutefois que « les recommandations de 1993 de la CDIP ont conduit à l'élaboration d'une vaste palette de mesures, mais leur mise en œuvre n'est pas systématique, elles ne s'inscrivent pas dans le développement général de l'école et leur impact ne fait guère l'objet d'évaluation. Il est évident que l'égalité ne constitue pas une préoccupation prioritaire » (p. 75).

Parmi les illustrations citées témoignant du peu d'attention qui est accordée de manière institutionnelle à ce thème, Grossenbacher (2006, p. 75) relève des résultats de PISA 2000 : malgré les différences constatées entre filles et garçons (performances et confiance en soi), les mesures consécutives dans les plans d'actions de la CDIP ne mentionnent les questions de genre que de manière très sommaire : « il faut tenir compte de la nécessité d'un encouragement précoce (...) et d'un encouragement particulièrement intensif pour les garçons (dans le cadre de l'encouragement des compétences linguistiques) » (CDIP, 2003, p. 6).

Lors du sondage auprès des cantons réalisé en 2004, Grossenbacher (2006) identifie quelques cantons comme Zurich, Bâle-Ville, Argovie et Lucerne ayant réalisé des efforts plus importants vers une approche intégrée de l'égalité. Certains de ces cantons (Zurich et Bâle-Ville) ont mis en place des normes de qualité contraignantes pour promouvoir l'égalité dans leurs systèmes éducatifs. Par la suite, ces premières normes ont souvent été intégrées comme

standards de qualité dans des systèmes d'évaluation d'écoles⁶ développés depuis d'une manière généralisée dans ces cantons alémaniques.

3.3 Carrières professionnelles envisagées par les filles et les garçons en Suisse

Les résultats de l'enquête PISA, qui évalue les compétences des élèves en mathématiques, sciences et lecture, permettent de mesurer l'ampleur de l'écart des performances moyennes entre les filles et les garçons ainsi que leur évolution depuis 2000.

Mais, par ailleurs, l'enquête PISA contient des informations sur les carrières professionnelles envisagées par les filles et garçons. Les souhaits professionnels des jeunes à la fin de l'école obligatoire ont été identifiés par la question ouverte « *Quel type de métier espérez-vous faire quand vous aurez environ 30 ans ?* ». Les réponses sont codées selon la classification internationale des occupations (ISCO-88).

Afin d'estimer les différences sexuées dans les carrières professionnelles envisagées par les filles et les garçons, nous tenons compte de la ségrégation horizontale des professions. Les activités professionnelles espérées à l'âge de 30 ans ont été regroupées selon la classification appliquée par Sikora & Pokropek (2011). Ainsi, deux grands groupes de métiers sont analysés : (1) les métiers de l'ingénierie et de l'informatique et (2) les métiers de la santé (y compris les métiers fréquemment occupés par des femmes comme infirmière et sage-femme).

Ces regroupements spécifiques tiennent compte du fait que l'espoir de poursuivre une profession à caractère scientifique dépend du domaine scientifique⁷. Même si des analyses globales (p. ex. Brühwiler, Kis-Fedi, & Buccheri, 2009) ne relèvent pas de différence significative entre filles et garçons pour la Suisse pour les activités professionnelles envisagées dans le domaine scientifique, les différences par genre persistent toutefois pour des domaines spécifiques des sciences. Ainsi, les proportions de femmes représentées dans les filières de biologie et d'agriculture sont un peu plus élevées alors qu'elles restent très faibles en sciences informatiques et en sciences de l'ingénieur (Bieri & Berweger, 2012 ; Hill, Corbett, & Rose, 2010).

Certains cantons suisses possèdent des échantillons représentatifs sur le plan cantonal constitués auprès d'élèves en 11^e année scolaire (selon HarmoS), c'est-à-dire en dernière année de l'enseignement obligatoire. Ces données permettent des analyses au niveau cantonal. En 2006, tous les cantons romands et les parties francophones des cantons de Berne, du Jura et du Valais ainsi que le canton du Tessin ont opté pour un tel échantillon complémentaire. Pour la Suisse allemande, huit cantons⁸ ont fait l'objet d'un sur-échantillonnage pour obtenir un échantillon cantonal représentatif. L'analyse comparative des cantons est réalisée avec ces

⁶ Liste des cantons pratiquant des évaluations externes :

http://www.argev.ch/page.php?pages_id=22&language=de

⁷ La définition de profession à caractère scientifique s'appuie sur la définition des sciences utilisée dans le questionnaire élève PISA 2006 : « Section 5. Carrières professionnelles et sciences : cette section contient des questions qui portent sur les professions à caractère scientifique. Pour vous faire une idée de ce qu'on entend par « profession à caractère scientifique », pensez à toutes les professions dans lesquelles les sciences interviennent – et pas seulement à l'image traditionnelle du métier de 'savant'. Des professions comme celle d'ingénieur (impliquant des compétences en physique), de météorologue (impliquant des compétences en sciences de la Terre), d'opticien (impliquant des compétences en biologie et en physique) et de médecin (impliquant des compétences en sciences médicales) sont autant d'exemples de professions à caractère scientifique. »

⁸ BE (partie alémanique), SG, SH, AG, BL, TG, ZH, VS (partie alémanique).

données cantonales des élèves en 11^e année scolaire des enquêtes PISA 2000 et 2006⁹. La comparaison de deux années d'observation vise à détecter des évolutions dans les carrières envisagées pour les deux groupes de métiers identifiés.

3.3.1 Ecarts de performance et orientation professionnelle des filles et des garçons

Les performances scolaires des élèves figurent parmi les facteurs individuels déterminant les orientations professionnelles des jeunes. Des recherches récentes basées sur les enquêtes PISA ont par exemple relevé une relation positive entre les performances scolaires des jeunes et leurs ambitions professionnelles (Marks, 2010 ; Sikora & Saha, 2007). Les enquêtes PISA relèvent également que les performances scolaires ne sont pas identiques pour les filles et les garçons. Depuis la première édition PISA en 2000, les filles réussissent régulièrement mieux en lecture alors que les garçons montrent de meilleurs résultats en mathématiques. La réduction de l'écart de réussite scolaire en mathématiques entre les filles et les garçons augmenterait-elle les ambitions des filles dans leurs orientations professionnelles pour des filières scientifiques ? Afin de répondre à cette question, l'évolution internationale et suisse de l'écart de performance entre filles et garçons depuis 2000 est présentée ci-dessous pour les trois disciplines évaluées dans PISA. Ensuite, l'impact observé de l'amélioration de la performance scolaire des filles sur l'orientation professionnelle est discuté.

En termes de compréhension de l'écrit (lecture), les filles réussissent systématiquement mieux que les garçons dans l'ensemble des tests PISA réalisés depuis 2000. L'écart moyen entre filles et garçons observé en 2009 est globalement de 39 points, ce qui correspond à un demi-niveau de compétence d'écart¹⁰. Depuis la première enquête PISA 2000, cet écart moyen s'est creusé (32 points d'écart en 2000). L'OCDE constate à ce sujet que « l'écart de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit ne s'est réduit dans aucun pays entre 2000 et 2009 » (OCDE, 2010, p. 24). Jakubowski & Borgonivi (2012) montrent d'ailleurs que l'écart de performance entre les filles et les garçons reste quasiment identique indépendamment du niveau de compétence des élèves.

En mathématiques, ce sont les garçons qui réussissent régulièrement mieux que les filles à la fin de l'école obligatoire. En 2009, l'écart moyen entre les garçons et les filles est de 12 points pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Cet écart n'a pratiquement pas évolué depuis 2003 (11 points d'écart en 2003¹¹). L'OCDE soulève que la Suisse figure parmi les pays produisant les écarts les plus importants entre la réussite des filles et celle des garçons en mathématiques (20 points d'écart en 2009) (OCDE, 2012), même si ce chiffre reste, en valeur absolue, plus petit que l'écart observé en lecture.

Il est important de noter que cet écart de réussite en mathématiques n'existe pas au début de la scolarité mais se produit au fur et à mesure du parcours scolaire. Pour le canton de Genève, cette absence d'écart de réussite à la fin de l'enseignement primaire est mise en évidence au moyen des indicateurs publiés dans les Comptes de l'Etat de Genève¹². À cet effet, un objectif précis a été intégré au programme *Enseignement obligatoire* de la politique publique *Formation* visant à réduire les différentiels de réussite entre les filles et les garçons. Les indicateurs associés à cet objectif, comme l'indicateur mesurant le différentiel de réussite en

⁹ L'enquête PISA 2009, de même que celle de 2003, ne contenait pas la question du métier envisagé à 30 ans. 11 Pour les mathématiques, l'évolution des scores PISA ne peut être suivie qu'à partir de 2003.

¹⁰ Au total, PISA distingue six niveaux de compétences dont le niveau 1 représente le niveau le plus faible.

¹¹ Pour les mathématiques, l'évolution des scores PISA ne peut être suivie qu'à partir de 2003.

¹² http://ge.ch/finances/media/finances/files/fichiers/documents/comptes/2012/web_tome2_3.pdf

mathématiques entre les garçons et les filles (scores moyens), montrent un écart de zéro à la fin de l'enseignement primaire (8^e année de l'enseignement primaire selon HarMOs), alors qu'un différentiel de réussite positif en faveur des garçons est constaté en mathématiques à la fin du cycle d'orientation (Comptes de l'Etat de Genève, 2012, p. 22). Des recherches visant à expliquer ces écarts de réussite (p. ex. Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2011) ont montré que dès les premières années d'écoles – avant qu'il y ait une différence de réussite constatée – les enfants ont déjà assimilé que les « mathématiques sont pour les garçons ». Le rôle des stéréotypes, et non la capacité réelle, a donc été identifié comme déterminant pour l'intérêt des garçons et des filles, ainsi que leur confiance à l'égard des mathématiques dès leur jeune âge.

Les sciences, selon la définition de PISA, représentent la discipline dans laquelle les écarts de réussite sont les plus faibles entre filles et garçons. Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, cette différence portait sur deux points en moyenne en faveur des garçons en 2006. En 2009, aucune différence significative entre les filles et garçons n'a été constatée en moyenne pour les pays de l'OCDE (OCDE, 2012). Or, la Suisse fait exception à ce constat avec un écart significatif de 8 points en faveur des garçons en 2009 (Pagnossin & Matei, 2011, p. 29).

Ce bref aperçu de l'évolution des écarts moyens des scores PISA entre les filles et les garçons relève d'une grande stabilité pour toute la période d'observation. En moyenne, à part pour les sciences, les écarts significatifs n'ont guère diminué, voire ils ont augmenté dans le cas de la lecture. L'évolution des écarts observés d'un pays à l'autre peut pourtant être différente de la moyenne globale. L'OCDE (2012) soulève qu'« au cours des dernières années, dans de nombreux pays, les compétences des filles en sciences ont égalé, voire surpassé, celles des garçons » (p. 2). Or, cet inversement de tendance n'a pas été observé en Suisse. En 2009, elle figure encore parmi les pays produisant les écarts de réussite les plus importants entre les filles et les garçons en mathématiques et en sciences.

Une amélioration de la réussite des filles en sciences et en mathématiques amènerait-elle les filles à s'orienter davantage vers des filières scientifiques ? Les résultats de recherches menées à ce sujet montrent que la réussite scolaire dans ces domaines est certainement une condition nécessaire pour accéder à une formation scientifique mais qu'il ne s'agit pas d'une condition suffisante. Jakubowski & Borgonovi (2012) concluent par exemple que « même les filles les plus performantes en mathématiques envisagent rarement de faire carrière dans les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Les attitudes et les convictions semblent en effet jouer un rôle plus important dans la genèse des différences d'aspirations professionnelles entre les sexes » (p. 10). Buccheri et al. (2011) ont analysé l'impact du genre sur les aspirations professionnelles de jeunes à compétences élevées en sciences et en mathématiques dans quatre pays, dont la Suisse. Ils concluent que l'influence du genre sur les choix professionnels prévaut indépendamment du niveau élevé de compétences des filles en sciences et en mathématiques. Par ailleurs, ils constatent que « *gender has a stronger impact on vocational choices in Switzerland or Finland compared to Australia or Korea* » (p. 173).

L'amélioration des compétences en mathématiques ou en sciences chez les filles ne signifie donc pas forcément qu'elles choisiront des métiers scientifiques par la suite (OCDE, 2012, p. 2). Une récente étude réalisée dans le cadre du PNR 60 a toutefois relevé un lien entre les compétences scolaires et les choix professionnels : les jeunes qui se trouvent sept ans après l'enquête PISA effectivement dans une profession atypique disposaient de ressources scolaires supérieures à leurs pairs. Ainsi, les filles ayant choisi un métier atypique réussissaient mieux en mathématiques, et les garçons dans un métier atypique disposaient de meilleures compétences en lecture que leurs pairs (Maihofer et al., 2013).

Des recherches précédentes (p. ex. Buccheri et al., 2011 ; Cvencek et al., 2011¹³) ont par ailleurs démontré qu'il s'avère important de placer des mesures visant à réduire des stéréotypes et des inégalités dans les aspirations professionnelles entre les filles et les garçons aussitôt que possible dans le parcours scolaire des enfants, de préférence déjà dans l'enseignement primaire : « *Auch wenn sich die beiden Professionen – und damit die Zugänge zur Berufs- und Studienwahl als Ingenieurin bzw. Lehrer – unterscheiden, kann doch eine gemeinsame Schlussfolgerung gezogen werden: Interventionen sollten früh, d.h. bereits in der Grund- und Primarstufe insbesondere bei der Förderung der Lernerfahrungen, die sich wiederum auf die Selbstwirksamkeit und das Interesse auswirken, ansetzen* » (Bieri & Berweger, 2012, p. 5).

Jakubowski & Borgonovi (2012) concluent que dans « les pays où les filles font part d'une forte motivation pour l'apprentissage des mathématiques, les taux d'obtention d'un diplôme dans les domaines y afférents sont en général identiques pour les hommes et les femmes » (p. 32). Elles soulignent que des politiques visant à renforcer l'attrait des mathématiques et des sciences pour les filles ne devraient pas se limiter aux établissements scolaires mais s'inscrire dans des politiques publiques créant des conditions favorables à la participation pleine et entière des femmes à l'économie et à la société dans son ensemble.

L'importance des facteurs contextuels est par ailleurs relevée par Buccheri et al. (2011) : malgré le fait que l'influence du genre sur les choix professionnels a été identifiée comme problème transversal dans l'ensemble des pays analysés, cette influence a une intensité variable selon les pays : “*At first sight, the fact that gender determines specific scientific interests and vocational choices internationally even among high performers is discouraging, considering the political and educational efforts to enforce gender equity. The good news is that gender impact seems to differ in strength between the countries: The aim of closing the gender gap completely might be not achievable, but the gap may be minimized*” (p. 173).

Par la suite, nous nous interrogeons si les différences contextuelles constatées sur le plan international sont également observables dans les 26 systèmes éducatifs des cantons suisses. Nous nous intéressons donc aux carrières professionnelles envisagées par les filles et les garçons en Suisse et aux éventuelles disparités cantonales en matière d'aspirations professionnelles. À cet effet, la question des enquêtes PISA des années 2000 et 2006 portant sur le métier envisagé à 30 ans est analysée sur la base des échantillons représentatifs¹⁴ des cantons.

¹³ Cvencek et al. (2011) ont réalisé des tests d'association implicite auprès de 247 enfants entre 6 et 10 ans aux Etats-Unis. Les résultats montrent que les enfants ont associé le stéréotype que « les mathématiques sont pour les garçons » déjà à l'école primaire. Il en ressort par ailleurs que les garçons s'identifient de manière plus forte avec les mathématiques que les filles. Les résultats suggèrent que le stéréotype mathématiques-genre est acquis tôt et qu'il influence l'émergence de l'auto-perception de compétences (anglais : *self-concept*) en mathématiques (« je me perçois compétent en mathématiques ») avant qu'il y ait même des différences de réussite constatées entre les filles et les garçons. Cvencek et al. constatent que “*Girls' weaker identification with math may derive from culturally communicated messages about math being more appropriate for boys than for girls. These patterns are important developmentally, because (...) children have reduced interest in future academic courses and occupations that are incompatible with their academic self-concept*” (p. 766-767).

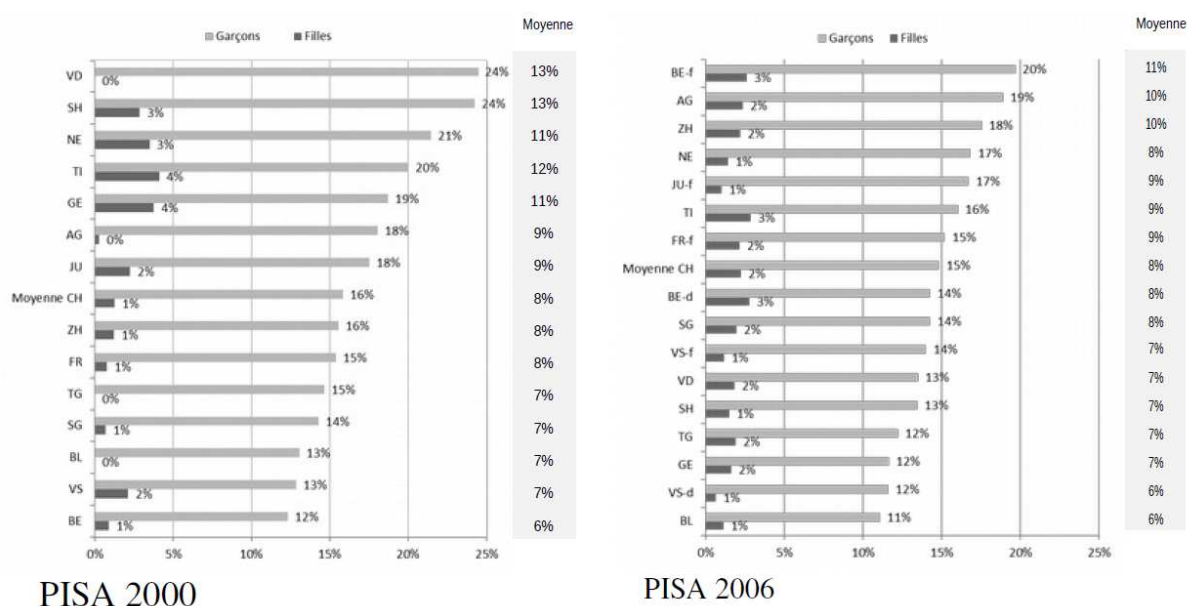
¹⁴ Les cantons figurant dans PISA 2006 ont été retenus pour PISA 2000 afin de faciliter la comparaison. Pour certains cantons, seulement la partie francophone a participé au sur-échantillonnage en 2006.

3.3.2 Les carrières envisagées dans les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique

L'intérêt des jeunes Suisses de 15 ans pour les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique n'a pratiquement pas évolué ces dernières années. En 2006, aussi bien qu'en 2000, la proportion totale des jeunes (filles et garçons confondus¹⁵) qui se projettent dans ces métiers est de 8% (graphique 3.1). Cette proportion se situe en deçà de la moyenne de 11% de l'ensemble des pays de l'OCDE (Sikora & Pokropek, 2011, p. 65). Ce constat de stabilité des aspirations professionnelles pour ces métiers reste valide si l'on analyse séparément les filles et les garçons : les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique intéressent 15% des garçons en 2006 (2000 : 16%), et seulement 2% (2000 : 1%) des filles.

Le graphique 3.1 relève des disparités intercantionales dans les souhaits exprimés de devenir ingénieur-e ou informaticien-ne. Dans les cantons d'Argovie, de Zurich et dans la partie francophone du canton de Berne, 20% environ des garçons se projettent dans ces métiers alors qu'ils sont environ 12% à Bâle-Campagne, en Valais (alémanique) et à Genève en 2006. La proportion des filles envisageant une carrière dans les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique reste faible dans l'ensemble des cantons pour toute la période d'observation. Ainsi, les écarts entre les garçons et les filles restent marqués dans tous les cantons. Argovie et Zurich représentent deux cantons où la proportion des garçons ainsi que celle des filles s'intéressant aux métiers en question a légèrement augmenté. L'évolution inverse a été observée dans le canton de Genève, où aussi bien le taux de filles que celui de garçons se destinant à l'ingénierie ou à l'informatique ont diminué. Les proportions mesurées en 2000 dans les cantons de Vaud et Schaffhouse n'ont pas été confirmées en 2006. N'ayant pourtant pas suffisamment d'éléments quantitatifs pour expliquer la baisse drastique de la proportion des garçons s'intéressant aux métiers de l'ingénierie ou de l'informatique dans ces cantons, nous renonçons à une discussion de ces constats.

Graphique 3.1 : Proportion de garçons et de filles envisageant une carrière dans les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique, en 2000 et 2006



¹⁵ Moyenne non pondérée.

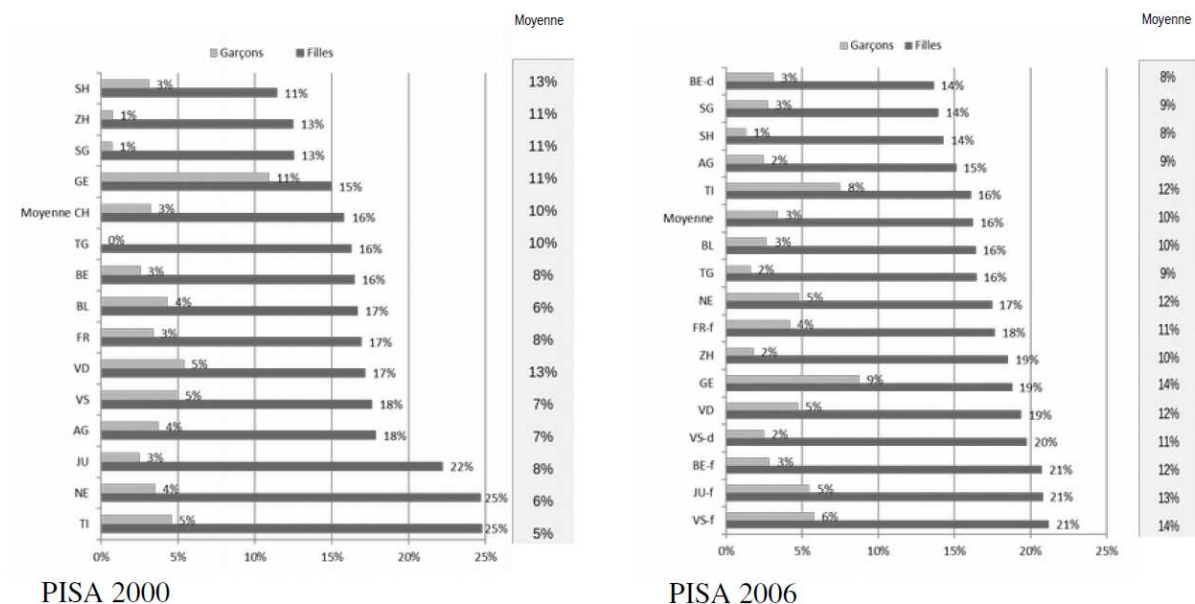
3.3.3 Les carrières envisagées dans les métiers de la santé

Les souhaits exprimés par les jeunes de s'engager professionnellement dans les domaines de la santé sont, à l'inverse des métiers de l'ingénierie ou l'informatique, très marqués par la forte présence des filles (graphique 3.2). En moyenne, 16% des filles et seulement 3% des garçons se projettent dans ces métiers. Comme pour les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique, ces proportions sont restées stables entre 2000 et 2006. Ainsi, la moyenne suisse de 10% des jeunes s'intéressant aux métiers de la santé est identique à la moyenne observée en 2006. Sur le plan international, la Suisse se situe en dessous de la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE, qui est de 13.5% (Sikora & Pokropek, 2011, p. 65).

L'intérêt exprimé par les filles pour les métiers de la santé dépasse systématiquement celui des garçons dans l'ensemble des cantons suisse. En 2006, la proportion de garçons s'intéressant à ces métiers se distingue toutefois dans certains cantons par un niveau un peu plus élevé que la moyenne des garçons, par exemple dans la partie francophone du Valais (6%), au Tessin (8%) et à Genève (9%).

Les écarts les plus marqués entre les filles et les garçons se situent, avec 18 points d'écart, dans la partie francophone du canton de Berne et dans la partie alémanique du canton de Valais. L'évolution entre 2000 et 2006 ne permet pas de dégager une tendance généralisée. Alors qu'il y a certains cantons avec un moindre écart entre filles et garçons en 2006 (p. ex. Neuchâtel), cet écart s'est creusé pendant la même période pour d'autres cantons (p. ex. Genève).

Graphique 3.2 : Proportion de garçons et de filles envisageant une carrière dans les métiers de la santé, en 2000 et 2006



Cette analyse des souhaits professionnels exprimés par les jeunes de 15 ans au niveau des cantons suisses confirme les intérêts fortement marqués par le genre constatés sur le plan international (Sikora & Pokropek, 2011). Les deux groupes de métiers analysés se révèlent fortement différenciés par les aspirations des jeunes : un garçon envisage sept fois plus souvent qu'une fille de s'investir dans les métiers de l'ingénierie ou de l'informatique, alors

que les filles envisagent cinq fois plus souvent que les garçons un métier de la santé. Par ailleurs, ces proportions moyennes n'ont guère évolué entre 2000 et 2006.

3.3.4 Différences cantonales en matière d'égalité hommes–femmes

Ayant constaté des différences cantonales dans les aspirations professionnelles des filles et garçons, nous cherchons à savoir dans quelle mesure les cantons suisses sont marqués par des différences d'égalité entre hommes et femmes au sein de l'économie et de la société dans son ensemble. Il a été précédemment montré par des recherches internationales (p. ex. Martin, 2004 ; Paxton & Kunovich, 2003) que les normes et convictions en matière d'égalité peuvent influencer les aspirations des jeunes quant à leur avenir professionnel. Guiso et al. (2008) identifient une corrélation significative entre le niveau d'égalité dans une société et l'écart de réussite entre filles et garçons en mathématiques : « *we find positive correlation between gender equality and gender gap in mathematics (...) In more gender-equal cultures, the math gender gap disappears* » (p. 164). Par ailleurs, McDaniel (2010) relève qu'une idéologie plus égalitaire¹⁶ d'une société augmente – avec d'autres variables individuelles et contextuelles – les chances que les filles adolescentes aspirent à une formation de type tertiaire.

Le premier Atlas suisse des femmes et de l'égalité a été publié en 2001 (Bühler, 2001). Les données sont accessibles par un atlas web¹⁷ pour les années 1990 et 2000 illustrant ainsi l'évolution de l'égalité entre femmes et hommes en Suisse (Bühler & Heye, 2005). Cet atlas permet pour la première fois de saisir les disparités cantonales et régionales des conditions de vie des femmes et des hommes en Suisse. L'atlas développe une image de la réalité helvétique pour des domaines de vie aussi variés que la structure des familles et des ménages, la vie professionnelle, le travail non rémunéré, la formation et la politique.

À des fins de synthèse, l'OFS calcule par ailleurs un indice de l'égalité par canton comprenant des indicateurs représentant les différents domaines de vie en appliquant la méthode développée par l'*United Nations Development Program* (UNDP) pour le calcul annuel du *Human Development Index* (HDI)¹⁸. Les cinq indicateurs composant l'indice global de l'égalité pour l'ensemble des cantons suisses reflètent les contextes institutionnels ainsi que les normes en matière de rôle des hommes et femmes dans les cantons suisses (tableau 3.1). En référence aux pistes explicatives des inégalités entre filles et garçons dans l'orientation professionnelle (p. ex. Schwiter et al., 2011), ces indicateurs couvrent des mécanismes institutionnels comme la participation économique, éducative et politique des femmes ainsi que les normes déterminant les modèles familiaux qui contribuent à produire des inégalités entre les sexes.

¹⁶ L'idéologie égalitaire est mesurée par la question d'être d'accord ou non avec le constat que « aussi bien le mari que l'épouse devraient participer au revenu du ménage » du *International Social Survey Program* (ISSP) en 2002 et du *World Values Survey* (WVS) en 2004 (McDaniel, 2010, p. 36).

¹⁷ http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/regionen/thematische_karten/gleichstellungsatlas/atlas.html.

¹⁸ “The Human Development Index (HDI) is a composite measure of health, education and income that was introduced in the first Human Development Report in 1990 as an alternative to purely economic assessments of national progress, such as GDP (*gross domestic product*) growth. It soon became the most widely accepted and cited measure of its kind, and has been adapted for national use by many countries”. Source: <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/>.

Tableau 3.1 : Composition de l'indice de l'égalité

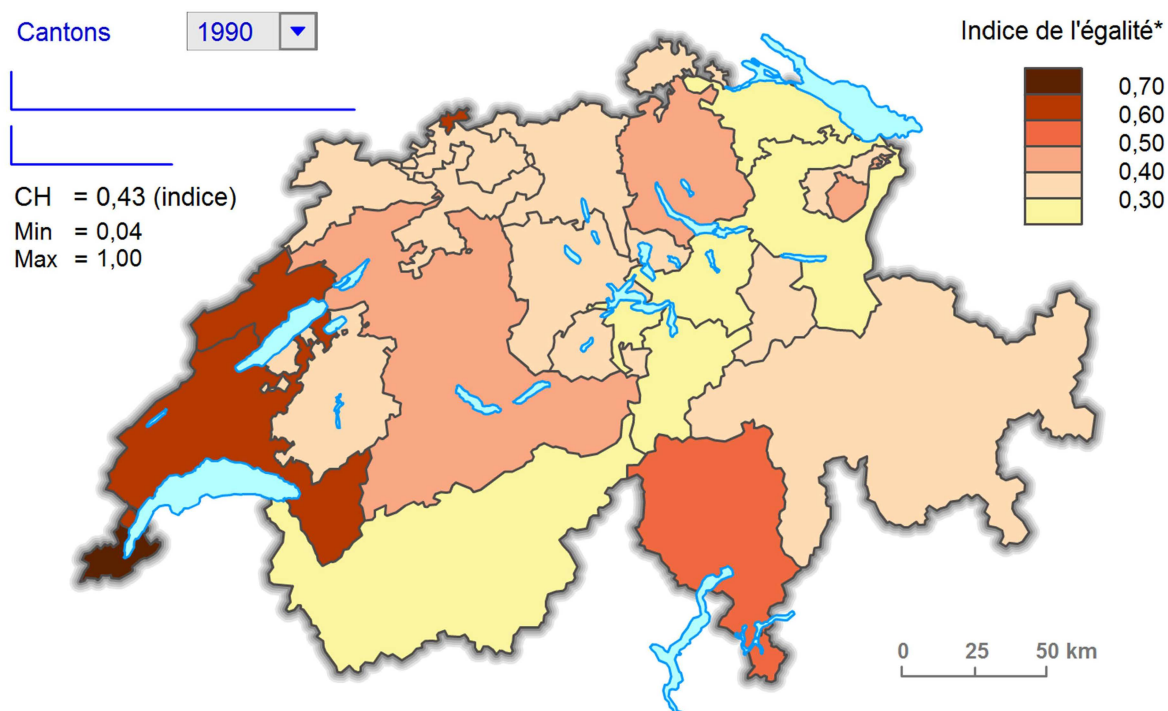
Domaine	Indicateurs
Participation économique	
	La part de femmes sur l'ensemble des personnes actives occupées convertie en équivalents plein temps en 1995 et en 2001
	La part des femmes occupant des positions dirigeantes en 1990 et en 2000
Participation éducative	
	Le nombre moyen d'années de formation accomplies par les femmes de 50 à 59 ans et celles de 30 à 39 ans proportionnellement à celui des hommes du même âge, en 2000
Participation politique	
	La part des sièges occupés par des femmes dans les parlements cantonaux de 1992 à 1995 et de 2000 à 2004
Participation à la vie familiale	
	La part des couples vivant selon le modèle familial bourgeois traditionnel sur l'ensemble des familles avec des enfants de moins de 7 ans en 1990 et en 2000

Source : Office fédéral de la statistique (OFS)

L'évolution de l'indice de l'égalité par canton entre 1990 et 2000 est illustrée dans le graphique 3.3. La majorité des cantons ont amélioré leurs positions en faveur de l'égalité (un indice plus élevé exprime une égalité plus forte) : l'indice global évolue ainsi de 0.43 en 1990 à 0.53 en 2000. Globalement, les cantons romands et les grandes villes montrent une dynamique plus soutenue en faveur de l'égalité.

Le canton de Genève affiche l'indice de l'égalité le plus élevé aussi bien en 1990 (1.00) qu'en 2000 (0.88), même si ce dernier chiffre est un peu plus bas. Parmi les autres cantons les plus égalitaires figurent ceux de Bâle-Ville (0.84), Neuchâtel (0.72) et Vaud (0.70) en 2000. Ce groupe en tête du classement est suivi par un groupe de cantons affichant des indices entre 0.51 et 0.56 comme les cantons de Zurich, Berne, Fribourg, Jura et Appenzell Rhodes-Extérieures. Les indices de l'égalité les moins élevés se trouvent dans les cantons du Valais (0.37), Zoug (0.35), Glaris (0.34), St. Gall (0.34), Nidwald (0.32), Schwyz (0.31) et Uri (0.14).

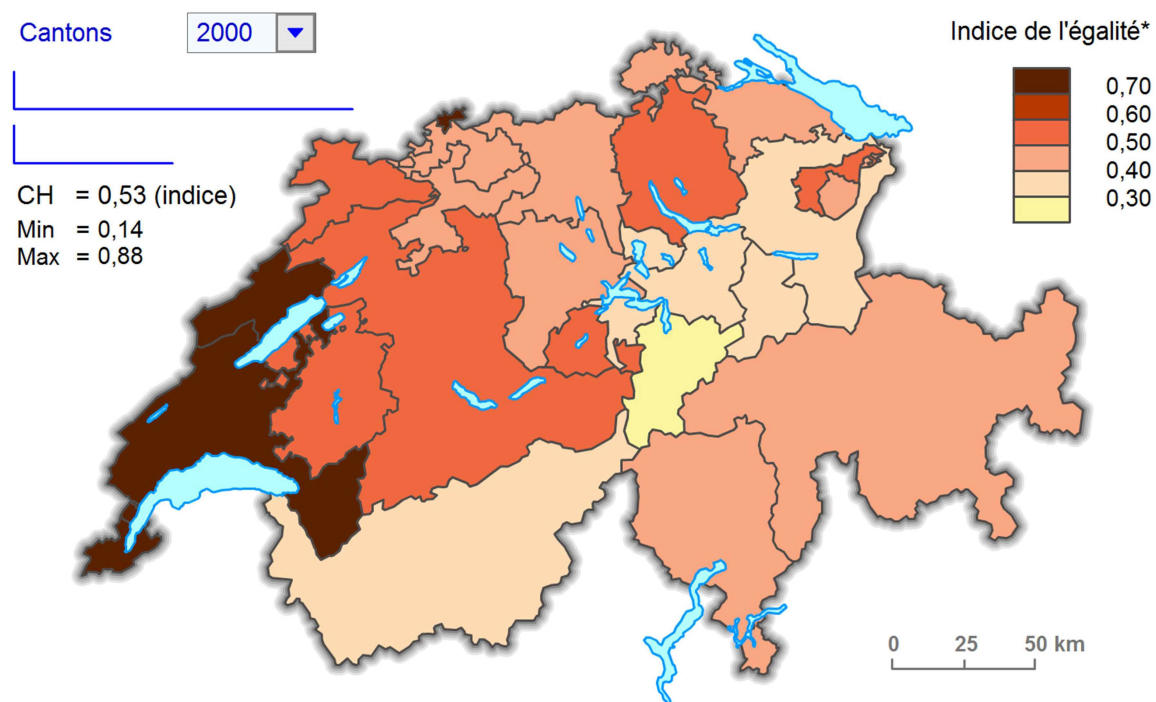
Graphique 3.3 : Indice de l'égalité par canton, en 1990 et 2000



* Une haute valeur de l'indice exprime une égalité plus forte

© OFS, ThemaKart - Neuchâtel 2005

Source: Elisabeth Bühler, Université Zurich



* Une haute valeur de l'indice exprime une égalité plus forte

© OFS, ThemaKart - Neuchâtel 2005

Source: Elisabeth Bühler, Université Zurich

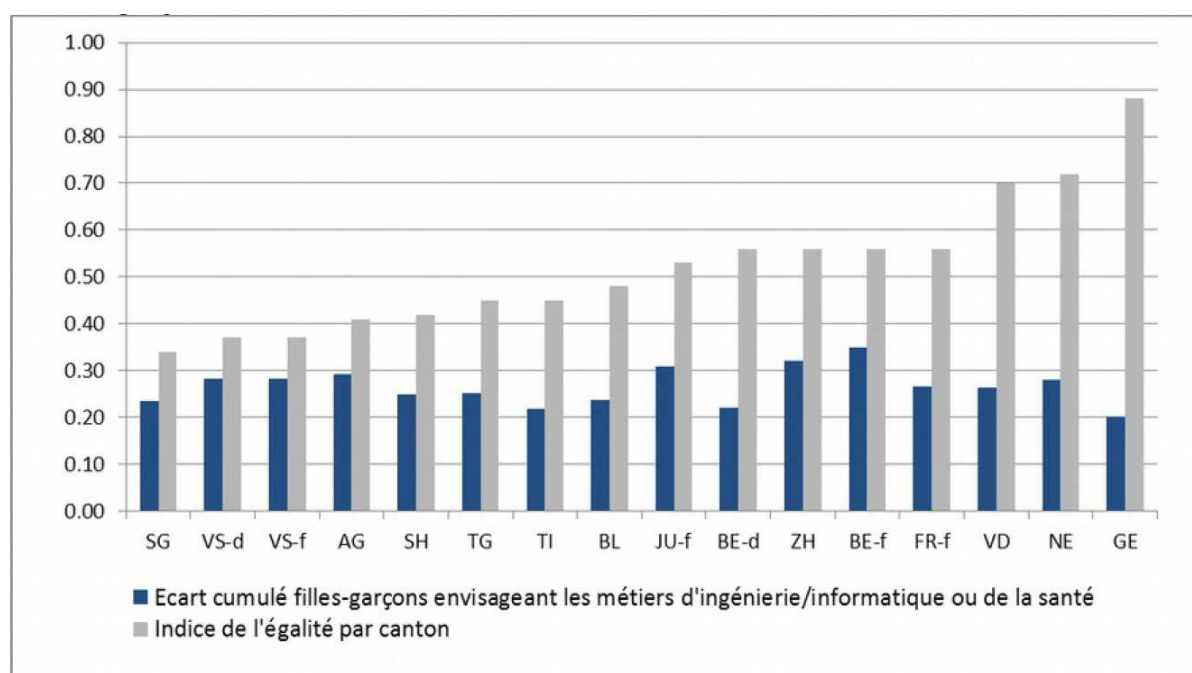
Source : Office fédéral de la statistique (OFS), site Internet OFS <http://www.bfs.admin.ch/>

Cet indice de l'égalité fait ressortir que les conditions de vie des femmes et des hommes varient de manière importante entre les différentes régions de Suisse. Alors que ces différences sont plus ou moins marquées selon les cantons, Bühler (2001) souligne qu'il n'y a aucun canton qui peut être caractérisé comme véritablement égalitaire selon l'ensemble des indicateurs analysés.

Ces résultats hétérogènes des cantons ont été confirmés par une étude plus récente réalisée dans le cadre du PNR 60 : « Inégalités de genre dans le monde du travail : facteurs politiques et institutionnels » (Epple et al., 2012). Ce projet s'intéresse aux différences cantonales en matière d'éducation en reproduisant certains indicateurs de l'Atlas suisse des femmes et de l'égalité, notamment ceux en lien avec le marché du travail, en se référant aux données de l'Enquête sur la population active (ESPA) de la période de 2004 à 2010. À l'instar de la tendance constatée au moyen de l'indice d'égalité de l'OFS, il ressort de l'étude d'Epple et al. (2012) que les cantons romands comme Neuchâtel, Genève, Vaud, Fribourg et Jura, ainsi que les cantons avec une forte urbanisation comme Zurich, Bâle-Ville et Bâle-Campagne figurent parmi les cantons les plus égalitaires. L'étude souligne comme Bühler (2001) que les indicateurs considérés ne permettent pas d'établir un ordre définitif des cantons en matière d'égalité car leur position varie fortement en fonction de chaque indicateur d'égalité considéré (Epple et al., 2012, pp. 21-22).

Quel est le lien qui peut être établi entre les facteurs institutionnels et normatifs caractérisant l'environnement en matière d'égalité et les aspirations professionnelles exprimées par les jeunes ? Un environnement plus égalitaire favorise-t-il des aspirations professionnelles plus égalitaires entre les filles et les garçons ? Selon le graphique 3.4 qui juxtapose l'indice de l'égalité avec l'écart cumulé des aspirations professionnelles entre les filles et les garçons pour les deux groupes de métiers ingénierie/informatique et santé, le canton de Genève semble confirmer cette hypothèse : en étant le canton suisse le plus égalitaire on y trouve l'écart le moins élevé entre les aspirations professionnelles des filles et des garçons.

Graphique 3.4 : Indice de l'égalité et écart cumulé des aspirations professionnelles des filles et garçons



Source : Ecart entre les proportions de filles et de garçons envisageant une carrière dans les métiers d'ingénierie/informatique et de la santé, provenant des données PISA 2006 (échantillons représentatifs de cantons ayant participé au sur-échantillonnage) ; l'indice de l'égalité de l'année 2000 de l'OFS.

Le coefficient de corrélation négatif (-0.135) entre ces deux variables indique que la différence dans les orientations professionnelles entre les sexes tend à se réduire avec un indice d'égalité plus élevé, même si ce lien reste faible. Globalement, le constat rejoint néanmoins les résultats de recherches précédentes qui concluent que *“the negative coefficients seem to suggest that in more gender egalitarian societies the propensity of both genders to plan a career in typical jobs is weaker than in nations with higher levels of gender inequality”* (Sikora & Pokropek, 2011, p. 50).

Les résultats de recherche d'Imdorf et al. (2012) montrent que l'organisation des systèmes éducatifs cantonaux joue un rôle dans l'orientation professionnelle des jeunes. Ces auteurs constatent que la proportion de filles et garçons choisissant des métiers typiquement masculins ou féminins est plus élevée dans les cantons où l'apprentissage est le parcours scolaire le plus fréquent. En effet, ce type de parcours scolaire nécessite des choix d'orientation plus précoces comparé aux filières de formation de type enseignement général (par exemple collèges, écoles de culture générale). Les indicateurs retenus pour construire l'indice de l'égalité ne tiennent pas compte de ces particularités des systèmes éducatifs. Cela pourrait expliquer en partie l'absence de corrélation significative entre l'indice de l'égalité et les écarts constatés entre les filles et garçons dans leurs orientations professionnelles.

3.4 Mesures mises en place par les cantons pour atteindre les objectifs de la CDIP

Comme évoqué plus haut, le CSRE a réalisé un rapport de synthèse des mesures mises en place par les cantons suite aux recommandations de la CDIP en faveur de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation établies en 1993. En se référant au cadre conceptuel de l'approche intégrée de l'égalité¹⁹, le rapport conclut qu'il « faut des mesures d'application à tous les niveaux du système éducatif pour instaurer l'égalité » – c'est-à-dire au niveau de la CDIP, des cantons, des écoles et de l'enseignement (Grossenbacher, 2006, p. 81). Au niveau des cantons, le rapport recommande qu'il « convient de formuler des objectifs à long terme en matière d'égalité, puis d'en dégager des objectifs réalisables et mesurables pour le développement du système et d'élaborer aussi des indicateurs pour évaluer le progrès » (p. 82). Concrètement, le rapport propose les mesures suivantes aux cantons : définition d'un cadre général en faveur de l'égalité (y compris législation, plans d'études, choix et production de matériel didactique), mise en place de normes cantonales ou exigences similaires en vue d'instaurer l'égalité, ressources pour la coordination et l'appui à la mise en œuvre (formation, consultation, aides didactiques, mise en réseau) et vérification régulière du respect des exigences incluses dans l'évaluation de l'enseignement.

Compte tenu des variations cantonales, les cantons identifiés comme plus égalitaires se démarquent-ils des autres cantons par une mise en place de mesures plus proches des recommandations issues du rapport du CSRE ? Comme la responsabilité pour les systèmes éducatifs incombe aux cantons en Suisse, les décisions politiques et leur mise en place se situent en effet à ce niveau. Il y a effectivement certains cantons comme Genève et Zurich – figurant dans le premier tiers du classement selon le graphique 3.4 – qui se caractérisent par des dispositifs plus contraignants en faveur de l'égalité entre filles et garçons dans leurs

¹⁹ L'approche intégrée de l'égalité est en vigueur au sein de l'administration fédérale et a valeur contraignante pour les pays membre de l'Union européenne depuis le 1^{er} mai 1999 (Grossenbacher, 2006, p. 76). Description de l'approche intégrée de l'égalité au sein de l'administration fédérale : http://www.admin.ch/cp/f/40f3a537_1@fwsrvg.htm

systèmes éducatifs. Les manières d'intégrer la lutte contre l'inégalité dans les priorités des politiques éducatives dans les cantons de Zurich et de Genève sont décrites ci-dessous.

Au début des années 2000, le canton de Zurich (comme celui de Bâle-Ville) a élaboré une série de normes à caractère contraignant pour améliorer l'égalité dans son système éducatif. Par la suite, ces normes ont été intégrées comme exigences de qualité (*Qualitätsansprüche*) dans le cadre conceptuel de qualité mis en place pour les écoles de l'enseignement obligatoire. Ces dernières font régulièrement l'objet d'évaluations externes.

La façon d'intégrer la thématique de l'égalité dans les priorités politiques est différente dans le canton de Genève. Avec la mise en place d'un budget par programmes et prestations à partir de 2010, Genève est le premier canton romand qui s'est doté d'un tel outil de pilotage pour expliciter les objectifs en matière d'égalité entre les filles et garçons dans l'enseignement.

Ces deux types de mesures illustrent des pratiques qui correspondent aux recommandations issues de la CDIP, c'est-à-dire qu'elles définissent des objectifs réalisables et mesurables qui s'adressent à plusieurs niveaux d'acteurs concernés (administration, écoles, enseignant-e-s). Elles s'insèrent par ailleurs dans un cadre global fixant des objectifs d'égalité à long terme.

Dans ce sens, l'exemple du canton de Zurich (voir encadré ci-dessous) illustre bien la manière avec laquelle de telles actions peuvent être mises en place parmi l'ensemble des acteurs de l'école obligatoire.

L'égalité filles-garçons comme sujet d'évaluation de la qualité des écoles à Zurich

Pour faire face aux résultats scolaires au terme de l'école primaire relevant des écarts importants dans la réussite des filles et garçons en allemand et en mathématique, le Conseil d'éducation (*Bildungsrat*) du canton de Zurich a mandaté en 2000 une étude pour élaborer des mesures visant à réduire les inégalités dans la réussite scolaire entre filles et garçons. La proposition formulée dans cette étude (Ryter & Schafroth, 2001) d'instaurer – entre autres – 10 normes de qualité en matière d'égalité filles-garçons a été par la suite intégrée dans le dispositif de qualité mis en place pour les écoles zurichoises. Aujourd'hui, l'égalité entre filles et garçons figure comme thème de choix parmi les thèmes de qualité faisant l'objet d'évaluations externes des écoles.

Ce thème couvre l'ensemble des actions mises en place par les établissements scolaires pour dépasser les stéréotypes associés aux sexes. L'objectif est de s'interroger sur les rôles attribués aux sexes afin d'élargir le périmètre des options accessibles aux filles et aux garçons. En parallèle, ce thème vise à mettre en évidence des différences dans la manière d'agir et dans les intérêts manifestés afin d'accepter certaines différences constatées. Ainsi, ce thème aborde d'un côté la diminution des inégalités mais également la manière de répondre à certaines différences constatées. Concrètement, le thème *Egalité entre filles et garçons* prévoit trois objectifs (*Qualitätsansprüche*) assortis d'indicateurs permettant de suivre l'atteinte des objectifs.

Objectif 1 :

L'école promeut auprès de toutes les parties prenantes le respect et l'estime vis-à-vis des hommes et des femmes.

Indicateurs associés à l'objectif 1 :

- Les élèves sont sensibilisés de manière adaptée à leur âge aux stéréotypes associés aux rôles des hommes et des femmes.

- Les interactions entre les filles et les garçons au quotidien sont analysées à l'école. S'il y a des comportements problématiques, des alternatives sont développées avec les élèves.
- Le personnel enseignant et les autres collaborateurs/trices analysent régulièrement la cohabitation des filles et des garçons au sein de l'école.

Objectif 2 :

Le personnel enseignant enseigne et favorise le développement des filles et garçons en étant sensibilisé aux rôles des genres.

Indicateurs associés à l'objectif 2 :

- Le personnel enseignant choisit les contenus et les moyens de l'enseignement en tenant compte des intérêts des deux sexes. Le contenu et les moyens d'enseignement présentent les femmes et les hommes, les filles et les garçons dans des situations variées de la vie moderne.
- L'enseignement accorde la même place aux filles et aux garçons, tant du point de vue quantitatif que qualitatif.
- Les enseignant-e-s adaptent leur méthode d'enseignement aux différentes stratégies d'apprentissages des filles et des garçons. En pratiquant la coéducation comme principe de base, les enseignant-e-s peuvent renoncer à la mixité s'il s'agit de promouvoir l'égalité des sexes.
- Les enseignant-e-s utilisent de manière équilibrée différentes formes sociales d'enseignement entre des formes favorisant la performance et des formes portées sur la coopération.

Objectif 3 :

Une pédagogie respectueuse de l'égalité des filles et garçons fait partie intégrale de la culture de l'école.

Indicateurs associés à l'objectif 3 :

- Les principes d'une pédagogie respectueuse de l'égalité des filles et garçons sont ancrés de manière contraignante au sein de l'école.
- Ces principes sont communiqués au sein de l'école et à l'extérieur de l'école et font régulièrement l'objet d'une vérification.

Il convient toutefois de signaler que le caractère contraignant de ces normes prévu par Ryter et Schafroth (2001) a été réduit du fait que le thème *Egalité* est devenu un choix optionnel parmi les sujets traités par l'évaluation externe des écoles.

Source :

http://www.fsb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/fsb/de/schulbeurteilung/rechtliche_grundlagen/qualitaetsbereiche.html

L'exemple du canton de Genève montre une autre approche dans la définition des objectifs en matière d'égalité entre les filles et garçons. À part des objectifs visant à réduire les écarts de réussite en mathématiques et français, le dispositif du canton de Genève prévoit également des objectifs visant à attirer les filles vers les filières scientifiques. Dans ce contexte, l'information et l'orientation professionnelle des jeunes à l'école obligatoire joue un rôle prépondérant. Ainsi Eccles (2007) constate que *“gender differences reflect, at least to some extent, inaccurate stereotypes about physical science and engineering that lead some young women and men to reject these careers for the wrong reasons. Many jobs in these fields do provide opportunities for individuals to fulfill humanistic and helping values. If we want to*

increase the number of females who aspire to and then actually go into these files, we need to provide them with better information about the nature of these occupations so that they can make better informed decisions” (p. 209). Ayant reconnu l'importance de l'information et de la participation pour diminuer les inégalités en matière d'orientation, Genève a récemment mis en place un nouveau processus d'orientation au cycle d'orientation qui touche l'ensemble des élèves de 10^e, 11^e et 12^e année d'école ainsi que leurs parents²⁰.

Les objectifs d'égalité filles-garçons dans le budget par programmes à Genève

L'édition 2011 des comptes de l'Etat de Genève offre pour la première fois une lecture orientée vers la performance de l'action publique. L'introduction de cette réforme budgétaire avait pour ambition de faire passer la gestion de l'Etat d'une logique de moyens à une logique de résultats selon les grands domaines d'action de l'Etat (politiques publiques) ainsi que recentrer la discussion budgétaire sur l'essentiel. Les politiques publiques recouvrent les missions de l'Etat inscrites dans les lois de portée générale. Les programmes correspondent au découpage des politiques publiques en groupes de prestations homogènes.

Le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) est en charge de deux politiques publiques, *Formation* (A) et *Culture, sports et loisirs* (N).

La politique publique *Formation* contient dans son programme *Enseignement obligatoire* de l'exercice 2013 des objectifs explicites visant à réduire les inégalités entre filles et garçons. Les deux objectifs sont assortis d'indicateurs pour lesquels des valeurs cibles ont été fixées :

(1) Objectif : Réduire les différentiels de réussite entre filles et garçons

Indicateurs :

- Taux de filles / taux de garçons qui n'atteignent pas le seuil de réussite aux épreuves cantonales de français et de mathématiques en fin de 8^e (fin enseignement primaire)
- Taux de filles / taux de garçons qui n'atteignent pas le seuil de réussite aux épreuves communes de français et de mathématiques en fin de 11^e (fin cycle d'orientation)

(2) Objectif : Promouvoir les filières scientifiques chez les filles

Indicateurs :

- Taux de filles inscrites en section littéraire-scientifique profil science en 10^e année
- Taux de filles promues en section littéraire-scientifique profil science au terme de la 11^e année

L'atteinte des valeurs cibles fixées pour les différents indicateurs est évaluée annuellement dans le cadre de l'édition des comptes de l'Etat.

Source : <http://ge.ch/finances/budget-2013>

²⁰ La nouvelle organisation de l'information et l'orientation scolaire et professionnelle (IOSP) applique – entre autres – les principes suivants : (1) tout au long des trois ans du cycle d'orientation, les élèves sont préparé-e-s et accompagné-e-s dans le processus d'orientation et de choix professionnel ou de formation. (2) La construction d'un projet de formation scolaire ou professionnel implique que l'école, en collaboration avec les psychologues conseiller-ère-s d'orientation scolaire et professionnelle et l'Office de la formation professionnelle et continue (OFPC), permette aux élèves de développer des compétences liées à la capacité à élaborer un projet. (3) Le travail d'orientation et de construction d'un projet de formation scolaire ou professionnelle mise sur une collaboration étroite avec les familles – ou les responsables légaux – des élèves (source : Nouvelle organisation de l'IOSP : Principes et déclinaison. Direction générale du cycle d'orientation, service de l'enseignement, 2011, http://www.ge.ch/cycle_orientation/doc/former/programme_iosp.pdf)

3.5 Remarques conclusives

L'analyse des carrières envisagées par les filles et garçons dans leur 11^e année scolaire au moyen des données PISA de l'année 2000 et 2006 révèle une forte ségrégation sexuée des métiers envisagés dans le domaine de l'ingénierie et de l'informatique ainsi que dans le domaine de la santé. Pour l'ensemble des cantons suisses, les premiers sont plus convoités par les garçons alors que les filles se projettent davantage dans les métiers de la santé. Ce résultat correspond aux constats internationaux pour ces deux domaines professionnels fortement marqués par des aspirations professionnelles sexuées (OCDE, 2012).

Par ailleurs, la ségrégation des aspirations professionnelles se révèle être d'une grande stabilité temporelle. Entre 2000 et 2006, la répartition ségrégée des aspirations professionnelles entre les filles et garçons reste globalement très stable. Les mouvements observables vers plus de filles ou plus de garçons dans les filières professionnelles analysées restent très ponctuels pour certains cantons et portent seulement sur quelques points de pourcentage. Les multiples mesures cantonales mises en place depuis la déclaration de la CDIP en 1993 ne se sont apparemment pas traduites par un mouvement généralisé vers des aspirations professionnelles des jeunes moins typées par le genre.

L'analyse des caractéristiques des cantons en matière d'égalité entre les hommes et les femmes sur la base de l'indice de l'égalité – mesurant la participation égalitaire sur le plan économique, éducatif, politique en 2000 – révèle des disparités régionales importantes. De manière générale, les cantons romands se caractérisent par une égalité plus marquée par rapport aux cantons alémaniques, à l'exception du canton de Bâle-Ville. Par ailleurs, les régions urbaines comme Zurich et Berne se distinguent des cantons plus ruraux par des indices plus élevés en matière d'égalité.

Le rapprochement entre l'indice de l'égalité et l'écart cumulé des aspirations professionnelles des filles et des garçons pour les métiers d'ingénierie/informatique ou de la santé relève que cet écart est le moins prononcé dans le canton de Genève, canton le plus égalitaire selon l'indice en question. Cette observation reste pourtant ponctuelle car elle ne peut pas être généralisée au niveau statistique. Il s'avère tout de même que les cantons les plus égalitaires se trouvent également parmi les cantons les plus actifs dans la mise en place des recommandations de la CDIP de l'année 1993 en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Par conséquent, l'hypothèse qu'un contexte cantonal globalement plus favorable à l'égalité entre filles et garçons contribue à diminuer la ségrégation des aspirations professionnelles ne peut pas être entièrement rejetée. Il conviendrait d'approfondir l'analyse de ces interactions par des recherches ultérieures.

La prévalence d'une forte ségrégation horizontale a plusieurs effets négatifs. Sur le plan économique, la présence réduite des femmes ou des hommes dans certains secteurs du marché de l'emploi peut être nuisible à la croissance et au développement économique. Par ailleurs, la présence d'inégalités scolaires et professionnelles qui empêchent aussi bien les femmes que les hommes de réaliser leur potentiel dans n'importe quel domaine va à l'encontre des principes d'égalité des chances. Ces inégalités amènent une perte de talent qui est au détriment des individus mais également de la société.

En tant que recommandation pour la définition de stratégies politiques, les mesures en faveur de l'égalité devraient intervenir tout au long du parcours scolaire et non seulement lors de la phase d'orientation professionnelle vers 15 ans, moment où les enfants ont déjà assimilé certains stéréotypes (p. ex. « les mathématiques sont pour les garçons ») et où les aspirations professionnelles sont déjà largement formées. Compte tenu du fait que le processus

d'orientation professionnelle est influencé par des facteurs multiples aussi bien sur les plans individuel, institutionnel que normatif, les mesures à envisager doivent également être articulées à plusieurs niveaux institutionnels (école, région, canton) et interpeller l'ensemble des acteurs du processus de scolarisation et d'orientation professionnelle. Le passé a montré que l'effet de mesures isolées et locales est trop superficiel pour influencer les aspirations professionnelles des jeunes de manière importante (p. ex. Grossenbacher, 2006 ; Buccheri et al., 2011 ; Eurydice, 2011). Il en ressort également que la mise en évidence et la lutte contre les stéréotypes doit occuper une place particulière parmi les mesures à mettre en place pour remédier aux inégalités persistantes en matière d'aspiration professionnelle.

Enfin, dans la suite de ce rapport, il sera important de se souvenir de l'importance du contexte culturel dessiné par les différents cantons, qui se retrouve bien sûr fortement marqué dans les politiques d'égalité. Mais il importe aussi de se souvenir que nous nous situons ici dans une histoire relativement longue de positionnement par rapport aux inégalités de genre, qui peut aussi contribuer à expliquer la diligence de l'un ou l'autre canton à collaborer à une étude en la matière. La manière de construire un tel instrument d'observation est l'objet de la partie suivante.

DEUXIÈME PARTIE :

MÉTHODOLOGIE

4. De la construction des questionnaires à la finalisation des données : design de recherche et méthodologie

Carolina Carvalho Arruda

4.1 Introduction

Dans le présent chapitre, nous exposons les étapes successives de collecte et traitement de nos données.

En parlant, dans un premier temps, du volet quantitatif de la recherche, nous commençons par décrire le processus de construction des différents questionnaires et leurs passations auprès des populations visées, pour ensuite présenter les échantillons obtenus, c'est-à-dire les élèves, parents et enseignant-e-s prenant part à l'enquête, et enfin parler du recodage des variables composant la base de données finale.

Dans un deuxième temps, nous parlerons du volet qualitatif. En effet, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'une trentaine de conseillers/-ères en orientation et responsables de projets égalitaires des cantons de Genève et Vaud.

L'équipe de recherche avait ainsi le défi de réaliser une collecte de données ambitieuse, englobant quatre populations distinctes (les élèves, leurs parents, leurs enseignant-e-s et des conseillers/-ères en orientation) et trois moyens de collecte de données (l'un étant le questionnaire en papier, l'autre le questionnaire en ligne complété à l'ordinateur, et enfin les entretiens semi-directifs), et ceci en trois langues différentes !

4.2 Volet quantitatif

4.2.1 Notre design d'enquête

Dans le cadre de cette recherche, nous formulons l'hypothèse que des facteurs institutionnels et psychosociaux concurrents sont à l'origine de la division sexuelle de l'orientation professionnelle. Ces facteurs se déploient en fin de scolarité obligatoire, moment où le choix professionnel se fait, dans le sens d'une reproduction des rôles et identités sexués. Nous pensons que c'est seulement par la compréhension de ces facteurs qu'il est possible de formuler des recommandations vers des mesures plus efficaces permettant une orientation professionnelle vraiment égalitaire.

Comme nous l'avons esquissé dans la partie théorique, le design de l'enquête a, ainsi, été conçu pour comprendre quels sont ces mécanismes qui véhiculent encore aujourd'hui des aspirations, orientations et choix professionnels sexués. Dans cette perspective, il nous a paru incontournable d'englober dans l'enquête, outre les élèves en fin de scolarité obligatoire, les parents et les enseignant-e-s, pour mieux saisir le processus par lequel ces mécanismes se

concurrentent et modèlent les aspirations des jeunes. Nous évaluons ainsi dans quelle mesure les institutions scolaire et familiale, de par leur vision plus ou moins traditionnelle des rôles sexués, influencent ce processus. En d'autres mots, nous cherchons à savoir quelles caractéristiques des parents et des enseignant-e-s, mais aussi des groupes de pairs tels que déclarés par les élèves, renforcent ou au contraire atténuent les stéréotypes de sexe amenant à des aspirations sexuées.

La construction de nos trois questionnaires²¹ a été inspirée par un certain nombre de questions déjà utilisées auparavant dans les grandes recherches en éducation et en sociologie faites en Suisse : PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), TREE (enquête Transition de l'école à l'emploi) et MOSAiCH (Mesures et observation sociologique des attitudes en Suisse). Les échelles empruntées à ces grandes enquêtes ont cependant été légèrement modifiées, après le pré-test du questionnaire adressé aux élèves de deux classes du cycle d'orientation à Genève, pour s'adapter au mieux au public visé²².

Variables expliquées

Des grandes enquêtes citées ci-dessus, nous avons pu tirer nos variables expliquées. C'est notamment le cas de la variable du projet professionnel des jeunes, dérivée d'une question similaire de PISA/TREE : nous posons aux jeunes la question ouverte « quel métier espères-tu faire quand tu auras 30 ans ? » ; tandis qu'aux parents, nous posons la question « quel métier espérez-vous que votre enfant exerce à l'âge de 30 ans ? ». À partir de cette variable initiale, nous en avons créé d'autres²³ qui nous servent également de variables expliquées, comme le taux de sexuation (quel pourcentage d'hommes/de femmes dans la profession visée, ce qui indique si la/le jeune aspire à une profession « féminine », « masculine » ou neutre), la classe sociale et le niveau socio-économique de la profession visée.

D'autres items servent à la construction de nos variables expliquées comme, par exemple, ceux de l'échelle des valeurs pour la vie, qui a été créée par Watermann (2000). Ces items sont introduits par la question générale « lorsque tu penses à ton avenir, qu'est-ce qui est important pour toi ? », et ils représentent des valeurs comme « avoir des enfants », « gagner beaucoup d'argent, un bon salaire », ou « avoir un travail reconnu et estimé par les autres »²⁴.

Enfin des items, employés dans l'analyse surtout comme variables indépendantes, peuvent également nous servir de variables dépendantes. C'est le cas des échelles de sexisme, dont nous parlerons plus longuement ci-dessous. Nous pouvons, par exemple, mesurer l'influence du taux de sexisme des parents sur ce même taux chez les jeunes. Ou alors l'impact de facteurs socio-démographiques (comme le sexe, la classe sociale, le niveau d'éducation, etc.) sur le taux de sexisme des répondant-e-s, en considérant le sexisme comme une manifestation de la vision qu'ont les jeunes des rôles sexués, ce qui à son tour influencerait leur projet d'avenir.

²¹ Nos trois questionnaires – élèves, parents et enseignant-e-s – sont en annexe de ce rapport.

²² Voir le point « La collecte des données quantitatives » plus loin dans ce chapitre.

²³ Plus loin dans ce chapitre, nous parlons plus longuement du travail de transformation et création de nouvelles variables.

²⁴ Les réponses sont données sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout important) à 7 (tout à fait important).

Variables explicatives

En ce que concerne nos variables explicatives, et dans la grande richesse des questions disponibles dans les grandes enquêtes, nous avons sélectionné celles qui pourraient le mieux illustrer le processus de construction du projet professionnel, c'est-à-dire nous permettant de mieux aborder les facteurs institutionnels et psychosociaux œuvrant dans ce processus. Dans ce sous-chapitre, nous listons ces variables.

Utilisation de questions de l'enquête MOSAiCH 2007 et 2009

Nous avons notamment sélectionné des questions nous permettant de mesurer le style de vie de la famille des élèves. L'une de ces questions est l'échelle des loisirs, issue de l'enquête ISSP de 2007, réalisée en Suisse lors de l'édition de MOSAiCH, et qui figure ainsi dans nos trois questionnaires. Ici, la question posée aux élèves était « Dans ton temps libre, t'arrive-t-il de... ? », et les 14 items²⁵ compris dans cette échelle concernaient des activités de loisirs en général comme regarder la télévision, lire un livre, jouer aux cartes, etc. Cette variable nous donne ainsi un peu plus d'informations sur le milieu social d'origine des jeunes et sur leur niveau de vie que les seules mesures de la classe sociale et le niveau d'études des parents.

Or, pour compléter ces questions sur le style de vie, nous demandons aux répondant-e-s d'estimer leur propre position sur l'échelle sociale. Avec la question « dans notre société, il y a des personnes plus favorisées qui se situent 'en haut' de l'échelle sociale, et d'autres moins favorisées qui se situent 'en bas' de cette échelle. Où penses-tu être ? », les répondant-e-s sont invité-e-s à cocher l'une des 10 cases allant de « tout en bas » (1) à « tout en haut » (10). Les réponses à cette question sont, certes, subjectives. Cela dit, nous pensons que c'est justement l'image même que les jeunes ont de leur situation, et non forcément leur positionnement objectif sur l'échelle sociale, qui va influencer leurs aspirations.

Outre ces mesures du style de vie, nous avons aussi emprunté à l'enquête MOSAiCH des échelles mesurant certaines dimensions autour de la vision que les répondant-e-s ont de notre société. Par exemple, nous listons 8 caractéristiques jugées nécessaires pour réussir dans la vie : « avoir une famille riche », « être blanc/-che », etc.²⁶ Il est ainsi intéressant de voir si les jeunes considèrent que faire partie du sexe masculin ou du sexe féminin est important pour la réussite. Ou si venir d'une famille riche est plus important pour l'un que pour l'autre des sexes. Ou encore, si ces jeunes font déjà, à cet âge-là, le lien entre la réussite et un bon niveau d'études.

De plus, l'importance de l'appartenance à un groupe figure aussi dans les questionnaires. Dans ce cas, la question posée est « dans quelle mesure les caractéristiques proposées dans la liste suivante sont-elles importantes pour définir qui tu es ? », et les quatre items²⁷ proposés sont : a) ton sexe ; b) ta religion ; c) ta nationalité ; et d) ton milieu social.

Enfin, et toujours en provenance de l'enquête MOSAiCH 2007 et/ou 2009, nous avons emprunté les questions de type démographique, comme le niveau de formation et la profession des parents, le revenu de la famille, la composition familiale, etc. de manière à pouvoir comparer nos échantillons avec la population suisse.

²⁵ Les modalités de réponse, sur une échelle de Likert, vont de 1 (jamais) à 5 (tous les jours).

²⁶ Les modalités de réponse vont de 1 (pas du tout important) à 7 (tout à fait important).

²⁷ Les modalités de réponse vont de 1 (pas du tout important) à 7 (tout à fait important).

Utilisation de questions de l'enquête TREE

D'autres variables explicatives importantes dans notre analyse proviennent de l'enquête TREE. C'est le cas de l'échelle de l'auto-efficacité généralisée, qui se rapporte à des croyances optimistes vis-à-vis de soi et de son avenir. En d'autres mots, cette échelle mesure la perception que les répondant-e-s ont de leur capacité à faire face à une variété de facteurs de stress (Schwarzer, Mueller, & Greenglass, 1999).

Dans notre enquête, nous avons adopté une version réduite de cette échelle, ayant 4 items au lieu de 10 : a) « Quoiqu'il arrive, je suis sûr-e que je m'en sortirai » ; b) « Je reste calme face aux difficultés, car je peux toujours faire confiance à mes qualités » ; c) « À chaque problème j'arrive à trouver une solution » ; et enfin, d) « Lorsque je suis confronté-e à quelque chose de nouveau, je sais comment l'aborder ».

Utilisation de questions de l'enquête Devenir Parent

Nous avons aussi repris quelques variables d'autres enquêtes de moindre envergure : cela a été le cas pour la question du partage des tâches domestiques, inspirée d'une question originaire de l'enquête Devenir Parent (Le Goff & Levy, 2011). La question posée n'a pas été la même selon les répondant-e-s. Aux élèves, nous avons demandé « à la maison, t'arrive-t-il d'aider tes parents pour... ? »²⁸, tandis qu'aux parents et aux enseignant-e-s, la question posée a été « diriez-vous que vous faites personnellement presque tout, les trois quarts, la moitié, un quart, ou moins dans les domaines suivants ? »²⁹

Dans cette perspective, la variable ne mesure pas la même chose chez les jeunes et les adultes. Chez les élèves, elle touche aux styles de vie dans le foyer et, dans une moindre mesure, au style d'éducation parental. Chez les parents et enseignant-e-s, à leur tour, elle mesure les pratiques égalitaires/inégalitaires du point de vue du genre au sein du couple, ce qui nous donne une idée du « modèle de couple » que les parents transmettent aux enfants, ce qui complète l'information fournie par nos variables des taux de sexisme (que nous présentons plus loin dans ce chapitre).

Les cinq items composant cette échelle sont : a) les repas, les courses ; b) le rangement, les nettoyages, la vaisselle ; c) la lessive, le repassage ; d) le bricolage, les réparations ; et e) s'occuper d'un enfant de la famille.

Questions développées par nos soins

Nous utilisons dans la mesure du possible des données issues de PISA, TREE et ESPA (Enquête suisse sur la population active) pour nos analyses secondaires, pour comparer nos résultats avec un échantillon plus large et avoir déjà un bon éclairage sur le processus d'orientation professionnelle sexuée. Un des objectifs de notre enquête ad hoc est cependant de compléter l'apport de ces grandes analyses en allant plus loin dans les questions d'inégalité entre femmes et hommes, d'identité de genre et de représentations sociales genrées.

C'est pourquoi nous avons ensuite parcouru la littérature en psychologie sociale et sociologie de l'éducation et de l'orientation professionnelle. Notre objectif était de trouver des échelles validées pouvant mesurer des dimensions absentes de ces grandes enquêtes : la maturation du projet professionnel, l'identité de genre, le sexisme, l'estime de ses compétences, le style parental, etc. Ce sous-chapitre présente, en vrac, les échelles employées.

²⁸ Les modalités de réponse vont de 1 (jamais) à 5 (tous les jours) sur une échelle de Likert.

²⁹ Les modalités de réponse étaient : (1) moins qu'un quart ; (2) un quart ; (3) la moitié ; (4) les trois quarts ; et (5) presque tout.

Nous ouvrons les questionnaires destinés aux élèves et aux parents avec une série de questions ayant pour objectif de tracer l'orientation scolaire des jeunes. Nous leur demandons de nous indiquer où ils se voient ou alors, dans le cas des parents, où ils voient leur enfant dans un futur proche, c'est-à-dire : (1) juste après l'école obligatoire ; (2) entre trois et quatre ans après l'école obligatoire ; et (3) entre cinq et sept ans après l'école obligatoire. Les modalités de réponse sont : (a) sur le marché du travail ; (b) en transition (10^e année, en préapprentissage, etc.) ; (c) en apprentissage ; (d) en école professionnelle à plein temps ; (e) en école de maturité ou diplôme ; et enfin (f) dans une haute école (université, école polytechnique, HES, HEP). Au cas où la réponse serait en apprentissage ou en haute école, nous leur demandons de préciser dans quel domaine, en leur fournissant une liste de formations possibles. Avec cette suite de questions, nous arrivons non seulement à visualiser le parcours visé par les jeunes et/ou souhaité par les parents, mais aussi à mesurer autant la faisabilité du parcours – c'est-à-dire si la personne fait preuve de réalisme face à l'avenir – que la cohérence entre les aspirations des jeunes et celles de leurs parents en ce qui touche à la suite de leur formation.

Dans cette même visée, nous nous intéressons également à l'état de maturation du projet professionnel des jeunes. Pour ce faire, nous leur demandons de nous indiquer dans quelle mesure elles et ils sont d'accord avec les affirmations suivantes : (1) « j'ai bien réfléchi et j'ai un projet professionnel précis » ; (2) « j'ai bien un projet professionnel, mais il ne me satisfait pas vraiment » ; et (3) « c'est inutile de faire un projet professionnel, il faut s'adapter au travail que l'on trouve ». Cette échelle, issue originellement du questionnaire de Rastoldo et al. (2005), nous sert à distinguer quel groupe de jeunes – filles ou garçons, suisses ou étrangers, en début ou à la sortie du cycle d'orientation, etc. – parvient le mieux à construire un projet professionnel dans cette tranche d'âge.

Dans le but de comprendre les interactions entre enfant et parents au sein du foyer, nous avons adopté l'échelle du style parental de Baumrind (1996). Nous demandons aux parents de nous indiquer à quelle fréquence³⁰ elles et ils adoptent chacun des 12 comportements listés dans le questionnaire qui leur est adressé. Ces comportements vont de « je prends en considération les souhaits de mon enfant avant de lui demander de faire quelque chose » à « je punis mon enfant en lui interdisant de faire certaines choses (p. ex. TV, jeux, visite des ami-e-s) ». Cette question nous permet la création d'une typologie de la discipline parentale (allant d'autoritaire à laxiste en passant par bien fondée), et peut ainsi nous éclairer quant à l'influence des parents sur les aspirations professionnelles de leurs enfants.

Une autre mesure que nous avons estimé important d'ajouter – cette fois-ci dans le questionnaire destiné aux élèves – est celle de la perception de leurs compétences scolaires et leur motivation à l'école. Pour créer cette échelle à deux dimensions, nous nous sommes inspiré-e-s du travail de traduction, adaptation et validation de l'échelle multidimensionnelle de mesure du concept de soi de Marsch fait par Dierendonck (2008). Les items³¹ de cette échelle retenus dans l'analyse sont présentés dans le tableau 4.1.

³⁰ Les modalités de réponse vont de 1 (toujours) à 5 (jamais) sur une échelle de Likert.

³¹ Ces items sont mesurés sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

Tableau 4.1 : Les items de l'échelle du concept de soi de Dierendonck (perception de ses compétences scolaires et motivation envers l'école) retenus dans l'analyse

Perception de ses compétences scolaires	Motivation envers l'école
Je réussis la plupart des choses que j'entreprends à l'école	J'aime aller à l'école
J'ai de bons résultats dans toutes les matières scolaires	Le matin, j'ai envie d'aller à l'école pour apprendre de nouvelles choses
Je travaille bien à l'école	
Je me sens capable de comprendre tout ce que dit mon enseignant-e	

Cela dit, les échelles mesurant l'identité de genre des élèves et les représentations sexuées (ou les taux de sexisme) qu'ont les parents et les enseignants sont sans doute les plus importantes dans nos questionnaires. En effet, nous pensons que prendre en compte uniquement le sexe des jeunes comme variable explicative de leurs aspirations peut cacher le caractère construit des genres féminin et masculin et l'influence que cette construction a sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Pour mesurer cela, nous avons eu recours, tout d'abord, à une version réduite de l'inventaire des rôles sexués de Sandra L. Bem (*Bem Sex-Role Inventory*). Composé originalement de quarante items³² (dont vingt mesurant des traits de caractère typiquement associés au féminin, et vingt associés au masculin), nous l'avons réduit à 8 items, suite à une analyse factorielle, pour la construction de la classification en identités féminine, masculine, androgyne et indifférenciée (Bem, 1974).

La question posée aux élèves est « dans quelle mesure les affirmations ci-dessous correspondent-elles à ta personnalité ? », tandis que celle posée aux parents et enseignant-e-s est « à votre avis, dans quelle mesure une fille/un garçon doit correspondre aux qualificatifs listés ci-dessous ? » Chez les parents et les enseignant-e-s, nous ne mesurons donc pas leur identité de genre, mais leurs représentations sexuées vis-à-vis des filles et des garçons. Les 8 items gardés dans l'analyse³³ figurent dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 : Les items de l'inventaire des rôles sexués de Bem retenus dans l'analyse

Qualitatifs féminins	Qualificatifs masculins
Être attentif/-ve aux besoins des autres	Avoir une forte personnalité
Être chaleureux/-euse	Avoir des qualités de commandement
Être tendre	Être dominateur/-trice
Être doux/-ce	Se comporter en chef-fe

Nous avons vérifié la cohérence interne de ces deux groupes d'items en recourant à l'alpha de Cronbach. Cet indice nous indique si les items féminins, respectivement masculins, mesurent effectivement la même dimension psychologique et s'ils peuvent, par conséquent, être agrégés. Il prend des valeurs entre 0 et 1, une valeur au-dessus de 0.7 étant considérée élevée,

³² Cela dit, pour la sélection des items retenus, notre point de départ a été la version française réduite et validée présentée par Fontayne et al. (2000). Les traductions en allemand et en italien ont été faites à partir de cette version française.

³³ Ces items sont mesurés sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

et au-dessus de 0.8 comme très élevée. Dans le cas présent, en utilisant les réponses des élèves, l'alpha pour les items féminins est de 0.81, et celui pour les items masculins est de 0.78³⁴. Les deux alphas sont donc plus qu'acceptables pour l'analyse.

À partir de là, nous avons pu créer nos deux scores de féminité et masculinité en faisant la moyenne des items composant chaque dimension, pour ensuite forger nos quatre catégories d'identités de genre. L'identité féminine est déterminée par un fort score sur les items féminins et un faible score sur les items masculins. L'inverse est vrai pour la mesure de l'identité masculine. L'identité androgyne correspond à un fort score dans les deux types d'items, tandis que l'identité indifférenciée est donnée par un faible score partout. Le tableau 4.3 donne la distribution de notre échantillon d'élèves, par sexe et identité de genre selon l'inventaire de Bem.

Tableau 4.3 : Échantillon des élèves interrogé-e-s, par sexe et identité de genre

	Androgynes	Féminin-e-s	Indifférencié-e-s	Masculin-e-s
Filles	525	405	269	236
Garçons	491	180	360	421
Total	1016	585	629	657
(% filles, garçons)	(♀57.7%, ♂48.3%)	(♀69.2%, ♂30.8%)	(♀42.8%, ♂57.2%)	(♀35.9%, ♂64.1%)
% du total	35.2%	20.3%	21.8%	22.8%

Ainsi, chaque élève ayant répondu à notre questionnaire peut être classé-e selon son identité sexuée, ce qui nous permet de mener des analyses plus fines sur le lien entre le genre, et non plus le sexe, des élèves et leurs aspirations professionnelles. De plus, cette utilisation de l'inventaire de Bem auprès des parents et enseignant-e-s nous permet d'avoir une mesure de leurs représentations de genre, et l'impact que cela a sur les choix des jeunes.

Ensuite, nous avons sélectionné deux mesures de sexisme, qui constituent un autre outil pour mieux comprendre l'influence des représentations qu'ont les répondant-e-s des rôles sexués sur le projet d'avenir des jeunes : le sexisme ambivalent de Peter Glick et Susan Fiske (1997) d'un côté, et l'échelle de sexisme de Janet Swim et al. (1995) de l'autre. Nous avons également adopté une version réduite de ces échelles, suite à un pré-test du questionnaire et à une analyse factorielle sur la base des données récoltées auprès des élèves.

Le sexisme ambivalent de Glick et Fiske distingue deux dimensions du sexisme : hostile et bienveillant.

Les items du sexisme hostile évaluent dans quelle mesure les personnes ont une vision conflictuelle des relations de genre. Ils correspondraient ainsi à une antipathie et à une méfiance envers les femmes.

Quant aux items de sexisme bienveillant, ils expriment une « tendance à prendre soin des femmes, à les protéger et à les placer sur un piédestal » (Dardenne et al., 2006). Il s'agit d'une attitude subjectivement positive envers les femmes, quoiqu'en exprimant une infériorité naturelle de celles-ci. Ici, Glick et Fiske identifient trois sous-dimensions : (1) le sexisme par protection paternaliste (les femmes devant être protégées par les hommes) ; (2) l'intimité hétérosexuelle (autour de la complémentarité affective entre femmes et hommes) ; et (3) la

³⁴ Nous avons aussi procédé à une analyse factorielle confirmatoire. Par les indices obtenus, notre modèle à deux dimensions est acceptable (CFI = 0.946, RMSEA = 0.089 et SRMR = 0.056).

différenciation complémentaire de genre (l'accent mis sur les qualités féminines, femmes et hommes étant naturellement différents).

Cette sous-division est très importante pour comprendre les différentes attitudes sexistes que femmes et hommes peuvent manifester. En effet, les analyses faites par Dardenne et al. (2006) montrent que, même si le sexisme bienveillant peut correspondre à certains avantages pour les femmes, il n'est pas systématiquement accepté et endossé par elles. Selon ces auteur-e-s, les femmes reconnaissent plus que les hommes la dépendance dyadique entre hommes et femmes ainsi que la complémentarité des rôles de sexe. Elles refusent, cependant, plus largement que les hommes la protection paternaliste, c'est-à-dire la vision traditionnelle de la faiblesse naturelle des femmes.

L'utilisation de ces items nous permet, ainsi, de voir que les stéréotypes de sexe se reconstruisent au fil du temps et peuvent se cacher derrière les galanteries et d'autres attitudes plus socialement désirables, ce qui doit être pris en compte pour une meilleure compréhension de l'impact des représentations genrées.

De cette échelle, originellement composée de 22 items, nous en avons gardés 10 (tableau 4.4)³⁵.

Tableau 4.4 : Items de l'échelle de sexisme ambivalent, de Glick et Fiske, retenus dans l'analyse

Sexisme hostile	Sexisme bienveillant		
	Protection paternaliste	Intimité hétérosexuelle	Différenciation complémentaire de genre
Les femmes se vexent trop rapidement	Lors d'une catastrophe, les femmes doivent être sauvées avant les hommes	Tout homme devrait avoir une femme qu'il adore	Les femmes ont un plus grand sens moral que les hommes
Souvent les femmes n'apprécient pas suffisamment ce que les hommes font pour elles	Les hommes doivent subvenir financièrement aux besoins des femmes, quitte à sacrifier leur propre bien-être	Un homme n'est pas vraiment « complet » en tant que personne s'il n'est pas aimé d'une femme	Les femmes, comparées aux hommes, ont tendance à être plus cultivées et à avoir plus de bon goût
Les femmes exagèrent les problèmes qu'elles rencontrent au travail			
Quand les femmes perdent une compétition contre un homme, elles se plaignent d'être l'objet de discrimination			

Nous avons aussi calculé l'alpha de Cronbach pour les deux dimensions considérées sur la base des réponses des élèves. Les coefficients s'élèvent à 0.79 pour le sexisme hostile et 0.66 pour le sexisme bienveillant, ce dernier étant acceptable du point de vue statistique³⁶.

³⁵ Nous avons tout d'abord considéré la version française de cette échelle telle que validée par Dardenne et al. (2006). Ensuite, nous avons légèrement modifié les énoncés des items suite au pré-test du questionnaire réalisé auprès de deux classes du cycle d'orientation à Genève. C'est à partir de cette dernière version française que les traductions en allemand et en italien ont été faites.

³⁶ Nous avons aussi procédé à une analyse factorielle confirmatoire. Par les indices obtenus, notre modèle à deux dimensions est acceptable (CFI = 0.883, RMSEA= 0.082, SRMR = 0.074).

À son tour, l'échelle de Swim distingue les sexismes moderne et traditionnel (Swim et al. 1995). Cette échelle, tout comme celle de Glick et Fiske, prend en compte le constat que les discriminations sexistes deviennent de plus en plus subtiles et qu'il est important de distinguer les différentes formes qu'elles peuvent prendre. Le sexisme traditionnel touche aux stéréotypes sexués, selon lesquelles les femmes seraient moins compétentes, et selon lesquelles hommes et femmes devraient prétendre à un traitement différencié. Le sexisme moderne est caractérisé par la non-reconnaissance de la discrimination sexiste qui persiste dans notre société, par l'hostilité vis-à-vis des revendications d'égalité des chances et par le manque de soutien envers les politiques conçues pour aider des femmes (par exemple, dans l'éducation ou dans le monde professionnel). Des 13 items³⁷ composant cette échelle, nous en avons gardés 7 (tableau 4.5).

Tableau 4.5 : Items de l'échelle de sexisme de Swim et al. retenus dans l'analyse

Sexisme traditionnel	Sexisme moderne
Je me sentirais tout aussi à l'aise d'avoir une femme qu'un homme comme chef-fe	Généralement, hommes et femmes sont présenté-e-s de la même manière à la télévision
Il est plus important d'encourager les garçons que les filles à participer à des compétitions sportives	Dans notre société, femmes et hommes ont les mêmes droits au sein du couple
Les femmes sont aussi capables que les hommes de penser logiquement	La société d'aujourd'hui offre aux femmes et aux hommes les mêmes possibilités de réussir dans la vie
Quand les deux parents ont un emploi et que leur enfant est malade à l'école, celle-ci devrait appeler la mère plutôt que le père	

Comme pour les deux échelles précédentes, nous avons calculé l'alpha de Cronbach pour les deux dimensions sur la base des réponses des élèves, après avoir inversé les items allant dans le sens de l'absence de sexisme. Les coefficients s'élèvent à 0.619 pour le sexisme moderne (ce qui est acceptable) et 0.425 pour le sexisme traditionnel (ce qui ne l'est pas). Cela dit, l'analyse factorielle confirmatoire que nous avons réalisée atteste de l'ajustement de ce modèle à nos données (CFI = 0.92, RMSEA = 0.062, SRMR = 0.043). Considérant également la base théorique forte sur laquelle nous nous fondons, nous avons décidé de garder la différenciation des deux dimensions définies par Swim et al. dans nos analyses. Nous essayerons tout de même de privilégier l'emploi de l'échelle de sexisme moderne sur celle du sexisme traditionnel, quand cela s'avèrera possible.

Ces mesures du sexisme seront, dans nos analyses, croisées avec d'autres facteurs explicatifs, comme le sexe des répondant-e-s, leur classe sociale et l'origine nationale. Il sera également question de voir quel type de sexisme participe le plus à la construction des représentations de sexe qu'ont les élèves et, en conséquent, à la construction de leurs aspirations professionnelles.

Nous avons aussi estimé pertinent d'ajouter dans notre enquête une série de questions sur la perception qu'ont les élèves, les parents et les enseignant-e-s de six métiers, choisis par nous, quant à leur prestige et sexuation. Les réponses à ces questions nous fournissent une idée de la vision qu'ont les répondant-e-s du marché du travail et de la différenciation des professions en termes de genre et de prestige. Nous avons demandé à nos trois populations de donner leur

³⁷ Les modalités de réponse se présentent sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Lors de l'analyse, nous avons dû retourner le sens de certains items pour garder la cohésion de ces modalités de réponse.

opinion sur les cinq affirmations suivantes : (1) c'est un métier intéressant³⁸ ; (2) c'est un métier prestigieux/bien considéré par la société³⁹ ; (3) les études nécessaires pour exercer ce métier sont très difficiles⁴⁰ ; (4) s'agit-il plutôt d'un métier de femmes ou plutôt d'un métier d'hommes⁴¹ ; et enfin (5) je pourrais m'imaginer/imaginer mon enfant exercer ce métier plus tard⁴².

Pour la sélection des métiers, nous avons utilisé trois critères. Premièrement, ils devaient être assez connus par notre population étudiée, donc très courants sur le marché de travail suisse. Deuxièmement, ils devraient être suffisamment différents du point de vue de leur sexuation, c'est-à-dire pouvant être classés entre métiers féminisés, masculinisés ou neutre. Pour vérifier ces deux premiers critères, nous avons eu recours aux données du recensement fédéral de la population de 2000. Troisièmement, ils devraient pouvoir être classés selon leur position sur l'échelle socio-économique. Pour cela, nous avons fait recours à l'indice ISEI (*International Socio-Economic Index*) de ces professions en Suisse (Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992). Les six métiers choisis sont présentés dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6 : Les six métiers jugés par nos répondant-e-s, selon leur sexuation et leur prestige

	En haut de l'échelle socioéconomique	En bas de l'échelle socioéconomique
Féminisés	psychologue	coiffeur/-euse
Neutres	avocat-e	employé-e de bureau
Masculinisés	ingénieur	mécanicien-ne

Il doit être précisé que la catégorie « employé-e de bureau » est très hétérogène, étant l'agrégation de différentes professions, comme celles de secrétaire (très féminisée) ou employé de banque (très masculinisée). Cela dit, une seule formation professionnelle donne accès, en Suisse, à toutes ces professions : l'apprentissage d'employé-e de commerce. Il s'avère que c'est aussi, selon les indicateurs de l'éducation⁴³ de l'OFS, la formation professionnelle la plus fréquentée en Suisse. C'est pour cette raison que nous avons décidé de garder cette catégorie hétérogène dans notre liste de métiers.

Nous avons aussi jugé indispensable de connaître le parcours professionnel des parents pour comparer avec les aspirations professionnelles des jeunes et essayer d'y voir une certaine inférence. Pour cela, nous nous sommes inspiré-e-s des calendriers de vie, qui sont des outils méthodologiques permettant la récolte de données sur le parcours de vie d'un individu. Nous avons ainsi inclus dans le questionnaire destiné aux parents un calendrier de vie professionnelle où les répondant-e-s ont dû indiquer quelle était leur occupation, ainsi que celle de l'autre parent de l'élève concerné-e, année par année, de 1985 à 2010. Pour chaque année, nous leur avons demandé de cocher, sur la liste fournie, le type d'occupation exercée,

³⁸ Les modalités de réponse sur une échelle de Likert vont de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

³⁹ Les modalités de réponse sur une échelle de Likert vont de 1 (pas du tout prestigieux) à 7 (tout à fait prestigieux).

⁴⁰ Les modalités de réponse sur une échelle de Likert vont de 1 (pas du tout difficiles) à 7 (tout à fait difficiles).

⁴¹ Les modalités de réponse sur une échelle de Likert vont de 1 (un métier de femmes) à 7 (un métier d'hommes).

⁴² Les modalités de réponse sur une échelle de Likert vont de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait). Cette question n'apparaissait pas dans le questionnaire destiné aux enseignant-e-s.

⁴³ Environ 37% des apprenti-e-s suivaient cette formation en 2010 en Suisse. Les indicateurs de l'éducation sont disponibles sous la page :

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404102.4031.html>.

qui pouvait être : (1) profession dirigeante ; (2) profession libérale ; (3) autre indépendant ; (4) profession intellectuelle et d'encadrement (y compris enseignant-e) ; (5) profession intermédiaire (technicien, infirmier) ; (6) employé qualifié (avec apprentissage) ; (7) ouvrier qualifié ; et enfin (8) travailleur non-qualifié. Nous leur avons également demandé de nous indiquer leur taux d'occupation pour chaque moment, ainsi que les périodes sans emploi ou au foyer.

Le même calendrier de vie professionnelle figurait dans le questionnaire destiné aux enseignant-e-s, où nous leur demandions de fournir des informations non seulement à propos de leur parcours professionnel, mais également à propos du parcours de leur partenaire de vie, le cas échéant. Notre objectif était de mesurer les différences de parcours entre enseignants et enseignantes, ainsi qu'entre partenaires au sein d'un couple. Ces différences nous donnent une idée du modèle de carrière féminine et masculine qu'ont les enseignant-e-s, ce qui vient s'ajouter à l'information fournie par nos échelles de représentations sexuées et de sexisme.

Le questionnaire destiné aux enseignant-e-s de Suisse romande (Genève, Vaud et Berne francophone) présentait encore une série de questions supplémentaires, fruit de la collaboration avec l'équipe du projet de recherche « Enseignement de l'égalité à l'école : pratiques et représentations enseignantes »⁴⁴, mené également dans le cadre du PNR 60 et dirigé par la Professeure Farinaz Fassa Recrosio de l'Université de Lausanne. Ces questions tentaient de cibler leurs pratiques en classe concernant le fait d'aborder la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons, ainsi que l'usage d'un matériel didactique « L'école de l'égalité ». Celui-ci, créé par les Bureaux de l'égalité romands, vise à encourager la prise en compte de cette thématique dans l'éducation et la formation. Il est composé de 7 ouvrages, classés selon les niveaux scolaires, et contient des conseils pédagogiques et d'activités « clés en mains » destinés aux enseignant-e-s qui souhaitent intervenir de façon plus accentuée sur cette problématique.

Enfin, nous avons complété nos questionnaires par des items, pour une partie créés par l'équipe de recherche elle-même, visant une analyse de l'influence du capital social dans la genèse de l'orientation professionnelle des élèves. Dans cette perspective, nous avons introduit dans nos questionnaires des items s'inspirant de la *Family Network Method* (E.D. Widmer, 2007), et qui mesurent les caractéristiques du capital social dont disposent les élèves à partir de trois dimensions : le soutien, le conflit et/ou l'influence. Les élèves ont ainsi fourni une liste de quatre personnes significatives, en précisant (1) quel lien les unit ; (2) si l'élève se sent soutenu dans ses études par la personne en question ; (3) si elle est en accord ou en désaccord avec son choix ; (4) si l'élève et la personne partagent la même opinion sur l'égalité des chances et, enfin (5) si l'élève reconnaît que son choix professionnel est influencé par l'opinion de cette personne. À partir de toutes ces réponses, nous pouvons évaluer dans quelle mesure le réseau des pairs influence, par sa vision plus ou moins traditionnelle des rôles sexués, les aspirations et orientations professionnelles.

Le tableau 4.7 fait état, de manière synthétique, des diverses échelles citées dans ce chapitre, en indiquant à chaque fois le questionnaire où elles figurent et leur source.

⁴⁴ Plus d'informations sur ce projet sous :

http://www.nfp60.ch/F/projets/formation_carriere/egalite_ecole/Pages/default.aspx.

Tableau 4.7 : Récapitulatif des trois questionnaires employés

Dimensions	Elèves	Parents	Enseignant-e-s
Projet professionnel / vie future des élèves	Orientation scolaire et projet professionnel (a)(b) État de maturation du projet professionnel (Rastoldo et al., 2005) Perception de six métiers Valeurs pour la vie future (professionnelle et privée) (Watermann, 2000) Travail à temps partiel vs travail à plein temps	Orientation scolaire et projet professionnel de l'enfant (a)(b) Perception de six métiers Valeurs pour la vie future de l'enfant (professionnelle et privée) (Watermann 2000) Travail à temps partiel vs travail à plein temps	Perception de six métiers
Sexisme / identité de genre	Bem Sex-Role Inventory (Bem 1974) Sexisme ambivalent (Glick et Fiske 1997) Sexismes moderne et traditionnel (Swim et al. 1995)	Bem Sex-Role Inventory (Bem 1974) Sexisme ambivalent (Glick &Fiske 1997) Sexismes moderne et traditionnel (Swim et al. 1995)	Bem Sex-Role Inventory (Bem 1974) Sexisme ambivalent (Glick &Fiske 1997) Sexismes moderne et traditionnel (Swim et al. 1995)
Vision de la société et de soi en société	Caractéristiques à avoir pour réussir dans la vie (c) Importance de l'appartenance à un groupe (c) Estimation de sa position sur l'échelle sociale (c)	Caractéristiques à avoir pour réussir dans la vie (c) Importance de l'appartenance à un groupe (c) Estimation de sa position sur l'échelle sociale (c)	Caractéristiques à avoir pour réussir dans la vie (c) Importance de l'appartenance à un groupe (c) Estimation de sa position sur l'échelle sociale (c)
Réseau	Personnes significatives dans la vie (c) Approbation, soutien ou conflit du réseau en relation au projet professionnel (Widmer 2007)		
Style de vie et apprentissage de l'égalité en classe	Partage des tâches ménagères (d) Loisirs (c)	Partage des tâches ménagères (d) Loisirs (c) Style parental (Baumrind 1996)	Partage des tâches ménagères (d) Loisirs (c) Les pratiques en classe relatives à l'utilisation du matériel pédagogique « égalité »
Parcours de vie		Calendrier de vie (occupations)	Calendrier de vie (occupations)
Auto-efficacité généralisée, vulnérabilité et estime de la compétence de l'élève	Sentiment de vulnérabilité pour l'avenir (e) Notes (a) Auto-efficacité généralisée (Schwarzer et al., 1999)(b) Estime de ses compétences scolaires	Sentiment de vulnérabilité pour l'avenir (e) Auto-efficacité généralisée (Schwarzer et al. 1999) (b)	Sentiment de vulnérabilité pour l'avenir (e) Auto-efficacité généralisée (Schwarzer et al. 1999)(b)

Socio-démographie	Sexe	Revenu (c)	Classe d'enseignement
	Date, lieu de naissance et nationalité	Niveau de formation (c)	Établissement scolaire d'enseignement
	Classe et filière	Métiers des deux parents (type d'occupation, niveau professionnel, nombre de employé-e-s, etc.) (c)	Disciplines enseignées
	Composition familiale	Sexe, date et lieu de naissance, nationalité	Sexe
	Niveau de formation et métiers des parents (c)	Classe et filière de l'enfant	Questions sociodémographiques sur les membres de la famille
		Composition familiale	

a) Enquête PISA ; b) Enquête TREE ; c) Enquête MOSAiCH 2007 et/ou 2009 ; d) Enquête Devenir Parent – LIVES ; e) PNR 45 Projet Staerklé – FNS (Staerklé et al. 2007).

4.2.2 La collecte des données quantitatives

La sélection des cantons

Lors de la sélection des cantons ainsi que des établissements participant à l'enquête, l'équipe du projet a cherché à respecter le principe de représentativité, ou à tout le moins de diversité, que ce soit entre ville et campagne ou entre régions linguistiques. Tout au long de ce processus de sélection, nous avons bénéficié de la collaboration de partenaires de recherche, c'est-à-dire de personnes de contact dans les administrations cantonales qui, pour certaines, faisaient partie du groupe d'accompagnement de la recherche. Leur collaboration nous a permis de mieux prendre en compte la réalité des cantons et leurs spécificités. Initialement, Genève, Berne francophone et alémanique, Bâle-Campagne, Vaud et Tessin avaient été sélectionnés par l'équipe de projet. Hélas, certains contacts avec les autorités cantonales ont été difficiles à nouer et/ou les lois relatives à la protection de données rendaient le processus de collecte de données trop complexe.

En effet, dans la période de pré-enquête, entre janvier et juillet 2010, nous avons tout d'abord reçu l'accord du canton de Berne pour ses deux parties (francophone et alémanique). Cependant, Bâle-Campagne, qui était précédemment entré en matière, a refusé définitivement sa participation à l'enquête en juillet 2010.

Suite à ce refus de Bâle-Campagne, la période entre juillet et avril 2011 a été consacrée à la recherche d'un canton alémanique qui nous aurait assuré une meilleure représentativité géographique. Des contacts ont ainsi été entrepris avec Lucerne, qui a fini par refuser notre invitation, et avec le canton de Saint-Gall, qui n'a pas voulu entrer en matière en tant qu'autorité cantonale. Celui-ci nous a tout de même donné sa permission pour contacter directement les établissements scolaires, en diffusant au préalable une *newsletter* rédigée en allemand par l'équipe de recherche. Ces laborieuses prises de contact avec les établissements scolaires de Saint-Gall, au travers d'échanges de mails et contacts téléphoniques, n'ont malheureusement pas abouti, les établissements alléguant systématiquement une surcharge d'activités non scolaires à gérer. De plus, en avril, Berne-alémanique revient sur sa décision et refuse de participer à l'enquête, forçant l'équipe à reporter les passations des questionnaires en Suisse alémanique en automne 2011.

En juin 2011, et afin d'activer la sélection de deux cantons suisses alémaniques, l'équipe de projet décide de contacter simultanément l'ensemble des cantons alémaniques pour des

passations en automne. En parallèle, elle relance son invitation auprès des cantons de Berne, Bâle-Campagne, Lucerne, Zurich, ainsi que des établissements scolaires de Saint-Gall. À cette occasion, une nouvelle *newsletter* leur est adressée, contenant des messages forts sur la justification de notre recherche. Malgré ce nouvel effort, seuls trois nouveaux cantons (Obwald, Argovie et Uri) ont par la suite donné leur autorisation à contacter leurs établissements scolaires. L'équipe de projet a alors réalisé tout le poids de l'autonomie des établissements scolaires et la nécessité de contacts décentralisés – très coûteux en temps – avec chaque établissement scolaire, voire avec chaque membre du corps enseignant, ce qui a été le cas pour le canton d'Argovie. Dans ce dernier canton, seulement quatre enseignant-e-s ont répondu positivement à notre appel. Les autres appels de collaboration sont restés sans suite.

Cet échec auprès des cantons alémaniques nous a poussés à ouvrir notre invitation aux cantons bilingues. Dans cette perspective, des contacts ont été entrepris avec les cantons du Valais et de Fribourg, qui ont malheureusement refusé notre proposition en août 2011.

L'équipe du projet a eu plus de succès auprès des cantons latins, où les passations étaient, pour la plupart, achevées en juin 2011. À Genève, l'ancrage institutionnel du SRED dans le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) a facilité la passation de l'enquête dans les classes et l'accès à la base de données nBDS (base de données scolaires normalisée), permettant de connaître les adresses des parents d'élèves participant à l'enquête. Cela nous a permis d'envoyer les questionnaires destinés aux parents directement à leur domicile, accompagnés d'une lettre signée par le DIP, ce qui n'a pas été possible pour les autres cantons (cf. sous-chapitre « l'appareillement des trois versions du questionnaire »). Cette démarche facilitée est, probablement, la raison du fort taux de réponse des parents dans ce canton (cf. rubrique « nos échantillons » plus loin dans ce chapitre). De plus, le DIP lui-même a sélectionné et a assuré le contact avec les établissements participant à l'enquête, ainsi que les classes ayant pris part au pré-test du questionnaire destiné aux élèves, présenté dans le prochain sous-chapitre.

Dans le canton de Vaud, nous avons également pu bénéficier de la collaboration de la DGEO (direction générale de l'enseignement obligatoire), qui n'a pourtant pas été aussi étendue qu'à Genève. En effet, la pré-sélection et la première prise de contact avec les établissements ont été assurées par la DGEO. Toutefois, de longs échanges de mails ont été nécessaires afin de convaincre certains responsables d'établissements à participer à l'enquête, étant donné que certains étaient surchargés par d'autres engagements. De plus, la DGEO a émis la condition que l'autorisation par écrit des parents pour que leur enfant participe à l'enquête soit obtenue au préalable, ce qui alourdissait la tâche pour les directions des établissements. Au final, des 6 établissements contactés par la DGEO, 5 ont accepté notre invitation. Suite à quoi nous avons essayé, en vain, d'étendre notre invitation à d'autres établissements. La représentativité entre ville et campagne et entre milieux sociaux a tout de même été respectée.

Notre plus grand succès de participation a été, sans doute, le canton du Tessin. Comme pour les autres, nous avons initialement pris contact avec les autorités cantonales. Celles-ci se sont chargées de la sélection des établissements secondaires, ainsi que de l'obtention de leur accord de participation. Pour l'équipe de recherche, il ne restait que l'organisation des passations. L'unique condition posée par le canton a été, en effet, la rencontre entre les responsables des établissements et une personne membre de notre équipe pour l'organisation pratique des passations. Enfin, comme nous le verrons plus loin, le Tessin est le canton pour lequel nous avons eu le taux de participation le plus élevé (61% des enseignant-e-s et 63.6% des parents pour un total de 879 élèves).

Le bilan de cette période de sélection des cantons prenant part à la recherche est ainsi mitigé. D'un côté, nous avons pu bénéficier de la coopération totale des autorités cantonales de Genève, du Tessin et, dans une moindre mesure, du canton de Vaud. Cela dit, nous avons été confronté-e-s à de fortes difficultés à mener l'enquête en Suisse alémanique. En effet, dans ces cantons, où les établissements scolaires jouissent d'une forte autonomie, une seule porte d'entrée – les autorités cantonales – n'a malheureusement pas suffi. Par ailleurs, et d'une manière générale, nous avons pu constater que les responsables des établissements scolaires estiment recevoir trop de demandes d'enquêtes et évaluations, notamment après leur participation à PISA. Il n'est pas exclu non plus que des considérations politiques aient pesé sur l'acceptation ou le refus de passation du questionnaire, celui-ci portant sur un sujet sensible en termes d'égalité.

Le pré-test du questionnaire destiné aux élèves

Comme mentionné plus haut dans ce chapitre, les échelles employées dans notre enquête, pour la grande majorité d'entre elles, étaient validées par des enquêtes précédentes et auprès d'une population adulte en Suisse. Quoique nous ayons fait l'effort de trouver des échelles validées pour des adolescents francophones, un grand nombre de nos échelles n'avaient pas encore été utilisées pour une population de jeunes vivant en Suisse. C'est pourquoi, une fois terminée la construction du questionnaire destiné aux élèves, nous avons organisé un pré-test de celui-là avec deux classes de 9^e et 11^e année du cycle d'orientation d'un établissement secondaire genevois.

Ce pré-test a eu lieu au courant du mois de février 2011. Nous avons rencontré les élèves ayant pris part au pré-test dans leur salle de cours. Après leur avoir expliqué notre enquête, ainsi que l'importance du pré-test auquel elles et ils avaient accepté de participer, nous avons créé deux groupes. Le premier est resté en classe et le deuxième a été conduit en salle d'informatique.

En classe, les élèves ont fait une lecture attentive du questionnaire, avec le guidage de l'équipe de recherche. À chaque question, l'équipe s'assurait que la compréhension de l'énoncé était la même pour toutes et tous. Quand cela n'était pas le cas, les jeunes devaient dire quelle interprétation elles et ils faisaient de l'énoncé, et indiquer quel élément de cet énoncé portait à confusion. L'équipe a pris bonne note des remarques des élèves et a, dans un deuxième temps, reformulé les items et énoncés problématiques.

En salle d'informatique, les élèves ont répondu au questionnaire en ligne individuellement, sans le guidage de l'équipe de recherche. Le temps de passation a été mesuré et les questions prenant le plus de temps à répondre ont été identifiées. Par la suite, une discussion au sein de l'équipe a eu lieu, pour déterminer si les questions devaient être raccourcies, voire éliminées du questionnaire.

Un autre objectif était de tester le support informatique lui-même, pour s'assurer que le passage d'une page à l'autre du questionnaire se faisait sans problèmes, c'est-à-dire s'il n'y avait pas de problèmes de filtrage et d'affichage des questions.

Ce pré-test n'a été fait que pour la version française du questionnaire destiné aux élèves de Suisse romande. Une fois cette version définie, les versions françaises des questionnaires destinés aux parents et aux enseignant-e-s ont été adaptées pour correspondre le mieux possible à celui des élèves. C'est seulement après ce travail de reformulation des énoncés en français que nos trois questionnaires ont été traduits en allemand et italien.

L'appareillement entre les questionnaires des élèves, de leurs parents et des enseignant-e-s

L'objectif du projet était d'interroger non seulement les élèves, mais également leurs parents et les enseignant-e-s avec lesquels les élèves passaient le plus de temps à l'école, ainsi que faire dialoguer ces réponses lors de l'analyse. Pour cela, l'équipe a dû procéder à un appareillement des réponses des différentes populations répondantes. C'est-à-dire assurer que les réponses d'un parent soient associées à celles de son enfant ; et que celles d'un-e enseignant-e soient liées à celles de ses élèves.

Pour établir le lien entre les enseignant-e-s et les élèves, nous avons adopté certaines questions qui, mises ensemble, nous permettraient de savoir quel-le-s élèves suivaient le cours de quel-le-s enseignant-e-s : les classes et l'établissement scolaire. Les enseignant-e-s, comme leurs élèves, ont ainsi été invité-e-s à répondre au questionnaire sous sa version en ligne. À leur demande, une version papier pouvait leur être envoyée.

Pour l'appareillement entre les réponses des élèves et celles des parents, nous avons créé des numéros d'identification des questionnaires, chaque parent ayant donc reçu un questionnaire portant le même numéro que celui de son enfant. Les élèves devaient répondre au questionnaire mis en ligne, pendant les heures d'école, en salle d'informatique. Au moment de la passation, les élèves ont tout d'abord reçu une enveloppe contenant le questionnaire à l'attention de leurs parents. Sur l'enveloppe se trouvait le numéro d'identifiant permettant de lier leurs réponses et celles de leurs parents. Ensuite, les élèves devaient inscrire ce numéro sur la première page du questionnaire en ligne. Sans cette inscription, les élèves ne pouvaient pas continuer sur les autres questions. Après la passation en salle d'informatique, les élèves se retiraient en possession du questionnaire qu'elles et ils allaient remettre à leurs parents.

Ce procédé s'est avéré nécessaire étant donné que l'équipe de recherche n'avait pas accès aux adresses des parents dans quatre de nos cinq cantons. Les parents ont donc reçu leur questionnaire via leur enfant, à l'exception des parents genevois, à qui nous avons pu l'envoyer directement à la maison par la poste. Elles et ils avaient aussi la possibilité de répondre au questionnaire en ligne, ou alors de l'imprimer directement depuis la page web créée pour l'enquête.

La période de passation des questionnaires dans les cinq cantons échantillonnés s'est étalée entre le printemps et l'automne 2011. Une personne membre de l'équipe de recherche a été présente lors de la passation en classe selon la demande des établissements scolaires. Au moins une relance a été faite dans chaque canton auprès des parents et enseignant-e-s.

4.2.3 Nos échantillons

Les élèves

Les filles et garçons ayant pris part à l'enquête sont issu-e-s de 20 établissements scolaires répartis sur les cinq cantons de l'enquête. Les jeunes interrogé-e-s avaient de 13 à 15 ans et étaient inscrit-e-s au cycle d'orientation, c'est-à-dire en 9^e, 10^e et 11^e années (HarmoS) du secondaire I, toutes filières confondues. Elles et ils sont ainsi au moment de leur vie où le choix de leur formation professionnelle future doit être fait. Nous avons interrogé au total 3302 élèves⁴⁵. Leur répartition selon le canton de domicile et le sexe est donnée dans le tableau 4.8.

⁴⁵ Au total, 3302 questionnaires ont été rendus par les élèves, mais dont seulement 3179 étaient valides. Aucune question n'était obligatoire, ceci pour inciter les répondant-e-s à aller au bout du questionnaire, même sans y répondre complètement.

Tableau 4.8 : Échantillon des élèves interrogés, selon le sexe et le canton de domicile

	Argovie	Berne	Genève	Tessin	Vaud	Total
Filles	26	212	477	404	414	1553
Garçons	28	203	463	427	441	1562
Non déclaré	0	16	7	48	13	84
Total	54	431	947	879	868	3179

Il est pertinent de préciser que cet échantillon est composé autant de jeunes d'origine suisse que de jeunes issu-e-s de l'immigration. Au total, 37.8% des jeunes interrogé-e-s n'ont que la nationalité suisse, tandis que 48.2% ont une autre nationalité en plus de la nationalité suisse et 19.5% n'ont pas la nationalité suisse. Le sexe de l'élève n'a pas d'impact sur cette répartition. Le tableau 4.9 nous donne la distribution des effectifs selon le sexe et la nationalité.

Tableau 4.9 : Échantillon des élèves, selon le sexe et l'origine nationale

	Suisses	Suisses binationaux/-les	Non-Suisses	Non déclaré	Total
Filles	544	622	283	84	1533
Garçons	557	624	284	97	1562
Non déclaré	11	8	6	59	84
Total	1112	1254	573	240	3179

Les parents

La sélection des parents s'est faite à partir de la participation des élèves : seuls les parents dont l'enfant prenait part à l'enquête ont été invités à participer. Un seul exemplaire (en papier) du questionnaire leur était adressé et pouvait être complété soit par la mère, soit par le père de l'enfant. Dans aucun cas deux questionnaires n'ont été distribués à un seul foyer. Au total, 1688 parents nous ont renvoyé le questionnaire complété, ce qui correspond à un taux de participation d'environ 53%. Parmi les parents interrogés ayant déclaré leur sexe, 69.6% sont des femmes.

Tableau 4.10 : Échantillon des parents, selon le sexe et le canton de domicile

	Argovie	Berne	Genève	Tessin	Vaud	Total
Femmes	19	152	394	329	243	1137
Hommes	4	46	163	202	82	497
Non déclaré	1	9	13	28	3	54
Total	24	207	570	559	328	1688
Taux de réponse (%)	44.5	48	60.2	63.6	37.8	53.1

Les enseignant-e-s

Quant aux enseignant-e-s, le questionnaire n'a été adressé qu'à celles et ceux ayant au minimum trois heures par semaine de cours avec les élèves enquêté-e-s, c'est-à-dire les

responsables des branches principales comme les langues nationales, les mathématiques et les sciences. Au total, 236 enseignant-e-s ont participé à l'enquête. Compte tenu des informations fournies auparavant par les directions des établissements scolaires contactés, cela correspond à un taux de réponse s'élevant à 41%. Parmi celles et ceux ayant déclaré leur sexe, 57.5% sont des femmes.

Tableau 4.11 : Échantillon des enseignant-e-s, selon le sexe et le canton

	Argovie	Berne	Genève	Tessin	Vaud	Non déclaré	Total
Femmes	1	7	23	52	19	1	103
Hommes	1	8	13	39	14	1	76
Non déclaré	0	0	3	3	2	49	57
Total	2	15	39	94	35	51	236
Taux de réponse (%)	-	28.9	21.8	61	19.6	-	41

Ces chiffres nous montrent que, malgré nos efforts pour atteindre un maximum de répondant-e-s, le taux de réponse par canton n'est pas très haut, à l'exception du canton du Tessin. Par conséquent, un grand nombre d'élèves n'ont pas pu être associé-e-s à des enseignant-e-s. Le tableau 4.12 nous fournit plus de détails quant à l'effectif d'enseignant-e-s pouvant être apparié à celui des élèves.

Tableau 4.12 : Lien entre les élèves et leurs enseignant-e-s ayant répondu à l'enquête⁴⁶

Nb d'enseignant-e-s répondant à l'enquête	Effectifs	Pourcentage	Effectif cumulé	Pourcentage cumulé
6	15	.5	15	.5
5	92	2.9	107	3.4
4	157	5	264	8.4
3	280	9	544	17.4
2	578	18.5	1122	35.9
1	865	27.7	1987	63.6
0	1138	36.4	3125	100
Total	3125	100	-	-
Élèves argovien-e-s (sans appariement)	54	-	-	-

Il est pertinent de préciser que, pour garantir la qualité des réponses, l'équipe de recherche a essayé d'identifier les données aberrantes ainsi que les individus « suspects », c'est-à-dire ayant répondu de manière systématique. Par exemple, certains individus auraient pu cocher la première réponse à chaque question, en vue de terminer le questionnaire plus rapidement. Ces individus n'étaient pas nombreux et nous avons procédé à un nettoyage des données avant de nous lancer dans les analyses présentées dans ce rapport.

⁴⁶ Lecture du tableau : 15 élèves ont 6 de leurs enseignant-e-s ayant répondu à l'enquête ; 544 élèves ont au moins 3 de leurs enseignants ayant répondu à l'enquête.

À ce stade, nous pouvons déjà citer quelques limites et éventuels biais de l'enquête, qui découlent directement de notre processus d'échantillonnage. En effet, malgré tous nos efforts pour atteindre un groupe le plus divers possible de répondant-e-s et de respecter le principe de représentativité, les obstacles que nous avons rencontrés en cours de route ont rendu cette tâche difficile.

Premièrement, en ce qui concerne les élèves, celles et ceux suivant les filières les plus exigeantes sont sur-représenté-e-s dans notre base de données, comme le montre le tableau 4.13. Cela peut influencer tant le type que la classe sociale de la profession visée par les jeunes dans notre base de données.

Tableau 4.13 : Échantillon des élèves interrogé-e-s, selon le sexe et le niveau d'exigence de la filière suivie

	Filière d'exigence basse ⁴⁷	Filière d'exigence moyenne-basse ⁴⁸	Filière d'exigence moyenne ⁴⁹	Filière d'exigence moyenne-élevée ⁵⁰	Filière d'exigence élevée ⁵¹	Filière unique ⁵²
Filles	183	118	212	354	240	419
Garçons	164	102	225	357	262	443
Non déclaré	17	2	27	9	12	17
Total	364	222	464	720	514	879
% du total	11.5%	7%	14.7%	22.8%	16.3%	27.8%

Deuxièmement, nous avons vu que les mères sont sur-représentées, composant 69.6% de l'échantillon des parents. Ceci peut avoir un impact sur nos mesures du sexisme des parents, par exemple, les mères pouvant être plus sensibilisées que les pères aux questions d'inégalité de genre. Or, leur positionnement peut ne pas être le seul ayant un effet sur l'orientation professionnelle de leur enfant.

Enfin, le faible taux de réponse des enseignant-e-s nous empêche de tirer des conclusions significatives quant à leur rôle en ce qui concerne l'orientation des jeunes. N'ayant pas non plus accès à tout le corps enseignant des classes interrogées, il nous est très difficile de mesurer l'effet dû à l'institution scolaire. De plus, le caractère volontaire de la participation fait que, très probablement, notre recherche ait attiré davantage d'enseignantes et enseignants déjà sensibilisé-e-s à la problématique du genre et convaincu-e-s par l'importance d'une recherche sur ce sujet.

⁴⁷ Les filières que nous considérons comme ayant un niveau d'exigence bas sont la VSO du canton de Vaud et la G et la « soutien » du canton de Berne-francophone.

⁴⁸ La filière que nous considérons comme ayant un niveau d'exigence entre bas et moyen est la B du système genevois.

⁴⁹ Les filières que nous considérons comme ayant un niveau d'exigence moyen sont la VSG du canton de Vaud, la M du canton de Berne francophone et la « sekundar » du canton d'Argovie.

⁵⁰ La filière que nous considérons comme ayant un niveau d'exigence entre moyen et élevé est la A du système genevois.

⁵¹ Les filières que nous considérons comme ayant un niveau d'exigence élevé sont la VSB du canton de Vaud et la P du canton de Berne francophone.

⁵² Cette catégorie renvoie au seul canton du Tessin, où le système d'éducation secondaire ne présente pas de différenciation en niveau d'exigences.

4.2.4 La transformation et la création de nouvelles variables

Une fois les données récoltées et avant de se lancer dans l'analyse, nous avons dû recoder quelques variables, et en créer d'autres.

Par exemple, les questions ouvertes qui demandaient le nom d'une profession, que ce soit celle souhaitée par les jeunes pour leur avenir, celle souhaitée par les parents pour leur enfant, celles des parents et d'autres membres la famille, et enfin celle des membres du réseau de l'élève, offraient chacune une quasi-infinité de possibilités de réponses textuelles. C'est pourquoi l'équipe de recherche a opté pour recoder toutes les réponses fournies en une classification internationale des types de professions, c'est-à-dire en codes ISCO (*International Standard Classification of Occupations*), à quatre chiffres. Il s'agit d'une classification établie par le Bureau international du travail (BIT) en 1958, révisée en 1968 et ensuite en 1988 (Bureau international du travail, 1991).

À partir des codes ISCO, il nous a été possible de construire des nouvelles variables indispensables pour nos analyses. Tout d'abord, ces codes nous ont permis de créer une variable du taux de sexuation des professions auxquelles les élèves aspiraient, mais aussi de celles exercées par leurs parents, par leurs frères et sœurs et par les membres de leur réseau. Pour ce faire, nous avons obtenu du Recensement fédéral de la population 2000, fait par l'OFS, le pourcentage d'hommes dans chaque type de profession en Suisse ; c'est-à-dire que pour chaque code ISCO, nous avons un taux d'hommes dans la profession qui lui était associé.

Ensuite, nous avons créé une typologie des professions, entre professions féminisées, masculinisées et neutres. Les professions ayant 70% ou plus d'hommes sont classées comme étant des professions masculinisées, celles en ayant 30% ou moins comme étant des professions féminisées, et celles en ayant entre 30% et 70%, comme neutres.

Enfin, nous avons également utilisé les codes ISCO pour construire des mesures ou catégories de la position socio-économique des professions des parents et celles visées par les jeunes. Nous avons ainsi adopté deux approches très répandues dans la recherche en stratification sociale : l'ESEC et l'ISEI.

La première, la classification ESEC (*European Social Economic Classification*), est le résultat d'un projet européen regroupant un large nombre de chercheurs et chercheuses dans divers domaines des sciences sociales⁵³. Elle a été conçue sur la base des codes ISCO, en combinant leur information avec : (1) le statut professionnel (indépendant-e, employé-e ou employeur-e) ; (2) le nombre de personnes employées sur le lieu de travail ; et (3) le nombre de personnes supervisées. Ainsi, quoiqu'elle soit exprimée en chiffres de 1 à 9, cette classification ne doit pas être employée comme une variable numérique mais catégorielle. Ceci parce que, conceptuellement, rien ne nous garantit que la distance entre deux niveau consécutifs est à chaque fois la même.

Pour une plus claire présentation des résultats, nous avons opté pour regrouper les 9 niveaux en trois : la classe aisée (*salariat*, niveaux 1 et 2), la classe intermédiaire (*intermediate*, niveaux 3 à 6) et la classe ouvrière (*working class*, niveaux 7 à 9). Ce regroupement a été nécessaire étant donné que les informations fournies par les élèves quant à la profession visée et à la profession des parents est partielle, puisque souvent ils méconnaissent le statut de leurs parents dans leur profession⁵⁴. Ce manque de détails dans les réponses des élèves ne nous

⁵³ On trouvera plus d'information sur ce projet sous <https://www.iser.essex.ac.uk/archives/esec>.

⁵⁴ En guise d'exemple, certains élèves ont déclaré vouloir « travailler dans le milieu du sport » à l'avenir. Certains ont aussi déclaré que leur père ou mère était « professeur-e », sans spécifier son statut hiérarchique.

permettait pas de procéder à une classification fine des réponses⁵⁵. En effet, une catégorisation en trois modalités peut atténuer les éventuelles erreurs de classement et rendre la variable plus robuste.

L'avantage d'une classification catégorielle sur les échelles numériques ou continues est que, à la différence de ces dernières, elle ne sous-entend pas une stratification sociale unidimensionnelle, où les individus sont rangés de manière linéaire sur une seule dimension et, par conséquent, où les conflits et disparités de classes sont omis de l'analyse. Une approche catégorielle, permettant ainsi de voir la stratification sociale comme multidimensionnelle, nous offre la possibilité de faire des analyses comparatives en prenant en compte ces disparités et conflits. En effet, elle nous permet par exemple de voir si l'enfant aspire à une profession dans la même classe sociale que ses parents, même si à l'intérieur de cette classe divers statuts sociaux cohabitent. En utilisant une échelle continue à la place, avec un grand nombre de modalités de réponses, cette comparaison deviendrait moins évidente.

Cela dit, pour d'autres types d'analyses, l'utilisation d'une échelle numérique est fort utile. En effet, ce type d'échelle nous permet non seulement de prendre en considération un nombre illimité de positions socio-économiques au sein d'une seule classe sociale, mais suppose également que des différences significatives entre ces positions peuvent être regroupées en une seule dimension et peuvent donc être analysées dans des modèles de régression linéaire avec un seul paramètre.

C'est pourquoi la deuxième mesure employée est l'ISEI (*International Socio-Economic Index*), créée par Ganzeboom, De Graaf et Treinman (1992). À la différence de l'échelle précédente, l'ISEI est continue et construite sur la base de la somme pondérée de la moyenne des années d'éducation et de la moyenne du revenu des individus dans une occupation donnée. Chaque point sur l'échelle ISEI est donc le reflet des ressources culturelles et économiques des individus exerçant un certain métier. Par ailleurs, quoique souvent confondue avec une échelle de prestige, elle s'en distingue par le fait qu'elle n'est pas sous-tendue par des jugements subjectifs des membres de la société.

4.3 Volet qualitatif

Comme mentionné en introduction à ce chapitre, nous avons aussi mené des entretiens semi-standardisés avec des personnes actives dans l'orientation professionnelle. Ce volet qualitatif était essentiel pour comprendre comment l'orientation professionnelle est conçue et comment elle se déroule dans les institutions publiques et scolaires. Notre intention était ainsi d'avoir de bonnes bases pour la formulation de recommandations pour le développement de politiques publiques adaptées.

⁵⁵ Seules les réponses des parents, qui n'ont été que 53% à prendre part à l'enquête, étaient suffisamment détaillées (avec le statut professionnel, la taille de l'entreprise et le nombre de personnes sous supervision) pour qu'une classification fiable à 9 modalités soit opérée.

4.3.1 Échantillon

Pour cela, nous avons sélectionné vingt-six personnes⁵⁶ (voir le tableau 4.14) pour passer nos entretiens semi-standardisés⁵⁷ d'une durée d'environ 1 heure et trente minutes. Ces entretiens ont été réalisés entre mars et juillet 2012, dans les cantons de Genève et Lausanne.

Nous avons préalablement informé nos interviewé-e-s que leur entretien serait enregistré pour l'usage de l'équipe, et que leurs propos seraient utilisés dans le but d'émettre des recommandations en politiques publiques visant plus d'égalité dans l'orientation professionnelle.

Comme le montre le tableau 4.14, nous avons interrogé des conseillers et conseillères en orientation des établissements scolaires du secondaire I et des responsables de projets égalitaires œuvrant dans les services cantonaux pour l'égalité des chances entre femmes et hommes et/ou pour les départements de l'instruction publique.

Tableau 4.14 : Répartition de nos interviewé-e-s, selon le sexe et la fonction professionnelle

	Conseillers et conseillères en orientation	Responsables de projets égalitaires	Total
Femmes	18	7	25
Hommes	1	0	1
Total	19	7	26

L'enquête qualitative auprès des conseillers et conseillères avait pour objectif d'approfondir les facteurs déterminant le processus d'orientation des filles et des garçons et de mieux documenter la place du genre dans l'orientation. Les questions posées abordaient : (1) le déroulement du processus d'orientation scolaire et professionnelle, (2) le caractère prioritaire ou secondaire des inégalités entre filles et garçons à l'école mais surtout face à l'orientation professionnelle, dans le travail quotidien de ces professionnel-le-s, et (3) le rôle de l'école par rapport aux problèmes constatés (doit-elle intervenir ?).

Quant à l'enquête auprès des responsables de projets, son objectif était de mettre en évidence les freins à la mise en œuvre des projets égalitaires ainsi que les bonnes pratiques et les leviers d'action potentiels pour une politique publique efficace dans la diminution des inégalités de genre dans le monde professionnel.

⁵⁶ Au départ, vingt-sept personnes avaient été sélectionnées, un seul conseiller n'ayant pas donné suite à la demande d'entretien. Il était prévu de contacter, le cas échéant, d'autres personnes. Cela dit, lorsque l'analyse des entretiens n'a plus fourni d'éléments nouveaux à la recherche, l'enquête a été stoppée au vu de la concordance des opinions et avis des personnes interviewées.

⁵⁷ Deux grilles d'entretien différentes ont été préparées : l'une destinée aux conseillers et conseillères en orientation et l'autre aux responsables de projets égalitaires. Ces grilles d'entretien sont en annexe de ce rapport.

TROISIÈME PARTIE :

ANALYSES

5. Des aspirations toujours typiquement sexuées ou atypiques ? Enjeux des choix professionnels

Carolina Carvalho Arruda

Principaux constats

Dans le présent chapitre, nous verrons que, quoique le système de genre dans lequel les jeunes sont inséré-e-s explique presque entièrement la sexuation de leurs aspirations professionnelles, l'origine sociale influence la configuration de ce système et a un impact sur leur aspiration, menant certain-e-s plus que d'autres à se lancer dans un choix atypique. En effet, l'atypisme peut être vu comme une stratégie de mobilité sociale, quoique ces stratégies ne soient pas les mêmes pour garçons et filles. Pour les premiers, nos résultats confortent l'idée que l'orientation vers un métier « féminisé » peut leur permettre de garder leur position sociale, notamment en cas d'échec (Duru-Bellat, 1995). Pour les secondes, la transgression de genre sous-jacente à un choix atypique correspond dans les faits à une transgression de classe : les filles « atypiques » s'orientent majoritairement vers des professions prestigieuses, indépendamment de leur classe sociale d'origine.

De plus, nos résultats en termes de valeurs pour l'avenir confirment les constats de recherches précédentes (Gianettoni et al., 2010) selon lesquels seules les filles atypiques transgressent réellement les normes de genre : elles démontrent un attachement aux possibilités de promotion, au salaire et au prestige de leur profession, valeurs typiquement déclinées au masculin, tout en s'éloignant de valeurs reconnues comme féminines, notamment l'attachement à la vie de famille. Les garçons atypiques, quant à eux, restent fortement attachés aux valeurs reconnues comme étant masculines.

5.1 Introduction

L'adolescence est un moment charnière de la vie, où les enjeux identitaires se font le plus ressentir : les jeunes cherchent à être reconnu-e-s comme des membres légitimes de leur groupe de pairs, c'est-à-dire à adopter des comportements et attitudes perçus comme étant dans la norme pour les filles et pour les garçons. C'est l'âge où leur habillement, leurs goûts musicaux, leur entourage et même leur langage deviennent des enjeux qui vont leur permettre d'avoir le sentiment d'appartenance à leur groupe de pairs.

Leurs choix de vie, déjà très importants à cet âge, sont par conséquent ainsi guidés par ce besoin d'intégrer la norme, sans même qu'elles et ils s'en aperçoivent. En Suisse, comme dans beaucoup d'autres pays, c'est le moment de leur vie où l'orientation professionnelle s'opère. En effet, quand elles et ils atteignent les trois dernières années de l'école obligatoire (de la 9^e à la 11^e année du secondaire I dans le système éducatif suisse), le choix de leur profession future devient imminent. Âgé-e-s de 13 à 15 ans, ces jeunes doivent alors échanger davantage avec

enseignant-e-s, parents, ami-e-s et conseillers/-ères en orientation à propos de leur future formation professionnelle et/ou de leur trajectoire scolaire future.

Dans ce contexte, il demeure très difficile pour ces jeunes de se lancer dans un projet professionnel atypique du point de vue du genre. Ceci parce que les représentations sociales genrées des métiers prennent le pas sur les aspirations individuelles : choisir une formation typiquement associée à son sexe permet aux jeunes de se conformer aux normes de genre, alors que s'engager dans une formation atypique peut être vécu et perçu comme une transgression de ces normes et représenter un coût psychologique (Duru-Bellat, 1995 ; Marro & Vouillot, 1991 ; Marro, 1998). Il devient ainsi plus important de choisir une profession reconnue comme appropriée à son sexe, ce qui valide l'appartenance des jeunes au groupe des filles ou au groupe des garçons, que de choisir une profession en accord avec ses intérêts et aptitudes.

Ce phénomène est amplifié par les contours du système éducatif suisse et de la formation professionnelle, qui exige un choix précoce⁵⁸ et dont les possibilités d'avancement ou de changement de filière en cours de route sont encore réduites⁵⁹.

La ségrégation de genre reste donc une réalité dans la formation et sur le marché du travail en Suisse. En effet, les aspirations professionnelles et la manière dont les jeunes formulent leur projet d'avenir continuent à suivre une logique conforme aux stéréotypes de sexe (et nous le démontrerons au fil de ces pages) : les filles s'orientent préférentiellement vers des métiers reconnus socialement comme étant « féminins » – les métiers du soin, l'enseignement, le secrétariat, etc., moins prestigieux et moins rémunérés –, et les garçons vers les métiers dits « masculins » – les métiers de l'ingénierie, notamment. Rares sont celles et ceux qui osent rompre avec cette tendance et s'orienter autrement (Dallera & Ducret, 2004). Nous appellerons « atypisme » le souhait des jeunes filles et garçons d'exercer un métier très majoritairement pratiqué par des personnes du sexe opposé, « atypiques » les jeunes qui déclarent vouloir exercer une profession atypique dans l'avenir, et « typiques » les jeunes aspirant à des métiers majoritairement exercés par des personnes du même sexe ou à des métiers mixtes.

Dans le présent chapitre, nous proposons une analyse de l'impact du système de genre, mais aussi de la position sociale au sens large, sur leur choix : qui sont les jeunes qui osent l'atypisme professionnel ? Quelles valeurs et intentions pour l'avenir sont sous-jacentes à ce choix ? De plus, quelles stratégies de mobilité sociale laissent entrevoir des choix de formation non conformes aux normes de genre ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une analyse de l'impact du sexe, de la nationalité et de la position sur l'échelle sociale (mesurée tour à tour par l'ISEI ou par l'ESEC de la profession du père⁶⁰) sur le taux de sexuation de la profession visée par l'élève, mesurée en pourcentage d'hommes exerçant le métier sur le marché du travail suisse, selon le

⁵⁸ Le choix de la filière d'étude s'opère déjà à la fin de la 8^e année, quand les jeunes ont entre 11 et 12 ans, et le choix de la formation professionnelle vers la fin de la 11^e, à l'âge de 15 ans.

⁵⁹ Vers la fin de la 8^e année HarmoS (quand les jeunes ont environ 12 ans), une sélection s'opère selon les notes obtenues. Les jeunes ayant obtenu de bonnes notes sont orienté-e-s pour les trois années suivantes vers les filières les plus élevées, débouchant sur une formation générale en lycée (gymnase) et ensuite sur une formation supérieure dans une université ou haute école. Celles et ceux ayant obtenu des notes moyennes à basses sont orienté-e-s vers des filières ouvrant l'accès à des formations professionnelles (apprentissage). Bien que le passage de la voie professionnelle vers la voie générale soit possible par le biais d'années supplémentaires, dites de raccordement, cela reste coûteux pour les jeunes qui doivent prolonger leurs études d'un, voire de deux ans.

⁶⁰ Pour plus d'information sur la construction de ces échelles, voir le chapitre 4 du présent rapport.

recensement fédéral de la population de 2000⁶¹. Mais avant cela, nous aurons tout d'abord recours à des statistiques descriptives pour connaître la situation de l'orientation professionnelle, puis nous explorerons l'échelle des valeurs pour la vie de Watermann (2000) pour essayer de comprendre les motivations sous-jacentes à un choix atypique.

5.2 Du sexe des professions

Le premier résultat que nous voudrions mettre en avant dans ce chapitre concerne la sexuation des professions visées par les jeunes dans notre échantillon. Nous leur avons demandé quel métier elles/ils espèrent exercer à l'âge de trente ans. Leur réponse a été ensuite transformée en code ISCO, une classification internationale des types de professions éditée par le BIT (Bureau international du travail, 1991). De par leurs similarités et spécificités, certains métiers sont listés sous un même code. Le tableau 5.1 recense les 10 types de professions les plus visées par les filles et les garçons dans notre base de données.

Tableau 5.1 : Les 10 professions auxquelles les filles et les garçons aspirent le plus (selon leur code ISCO)

Filles	%	Garçons	%
Médecin	9.5	Informaticien niveau supérieur ♂	6.8
Décoratrice, styliste, dessinatrice	7.3	Architecte ♂	5.7
Enseignante au secondaire	6.1	Médecin	4.1
Éducatrice de la petite enfance ♀♀	5.1	Sportif professionnel ♂	3.9
Vétérinaire	4.6	Avocat ♂	3.9
Avocate ♂	4.3	Policier ♂	3.8
Infirmière ♀	3.7	Enseignant au secondaire	3.3
Institutrice au primaire ♀	2.9	Ingénieur ♂♂	3.1
Coiffeuse, esthéticienne, manucure, maquilleuse ♀	2.9	Cuisinier, pâtissier	3.0
Psychologue ♀	2.4	Directeur d'entreprise ♂	2.9
TOTAL	48.8	TOTAL	40.5

♀ = Professions exercées par 70% ou plus de femmes, ♀♀ = Professions exercées par 95% ou plus de femmes

♂ = Professions exercées par 70% ou plus d'hommes, ♂♂ = Professions exercées par 95% ou plus d'hommes

Source : recensement fédéral de la population 2000.

Notre premier constat est que les choix des jeunes demeurent très peu diversifiés. En effet, les dix professions le plus fréquemment choisies par les filles sont citées par presque la moitié d'entre elles (48.8%), et celles le plus fréquemment choisies par des garçons sont citées par 40.5% d'entre eux. Ce constat est d'autant plus étonnant que nous savons que plus de 600 formations professionnelles sont possibles en Suisse. Donc, en matière d'aspiration professionnelle, l'horizon des jeunes est toujours très restreint, la représentation qu'elles et ils se font du marché du travail ne correspondant toujours pas à sa réalité complexe.

⁶¹ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/geostat/datenbeschreibung/volks-gebaeude-2.html>

Le deuxième constat que nous faisons concerne la sexuation de ces aspirations. En effet, la manière dont les jeunes formulent leur projet d'avenir continue à suivre une logique conforme aux stéréotypes de sexe : les filles s'orientent préférentiellement vers des métiers reconnus socialement comme étant « féminins » – les métiers du soin, l'enseignement, les services, etc., moins prestigieux et moins rémunérés – et les garçons vers les métiers dits « masculins » – les métiers de l'informatique et de l'ingénierie, notamment.

Par ailleurs, le regroupement des professions en codes ISCO, quoique très pratique pour la clarté de l'analyse, peut omettre parfois des choix très différenciés. C'est le cas, par exemple, de la catégorie « médecin », très choisie par les filles, mais aussi par les garçons dans une moindre mesure. Or, même s'il s'agit bien, de nos jours, d'une profession mixte, des trajectoires suivant une logique de division sexuelle du travail sont encore la règle (Rosende, 2002) :

« (...) la féminisation de la médecine ne se traduit pas par des situations professionnelles féminines et masculines comparables, mais s'accompagne d'une ségrégation sexuelle professionnelle prononcée. (...) La majorité des femmes sont concentrées dans quelques disciplines. En Suisse, en 1999, les femmes sont nettement plus présentes en psychiatrie et psychothérapie d'enfants, anesthésiologie, radiologie, pédiatrie et dermatologie qu'en médecine générale, médecine interne et dans l'ensemble des spécialités chirurgicales. (...) La ségrégation verticale est tout aussi forte. Les femmes atteignent rarement les échelons les plus élevés de la hiérarchie hospitalière et académique (...) » (Rosende, 2002, p. 25-27).

De plus, nous pouvons penser que la catégorie « décorateur/-trice, styliste, dessinateur/-trice », choisie par 7.3% des filles de notre échantillon et catégorisée comme étant neutre du point de vue du sexe, est aussi dans une certaine mesure trompeuse : des métiers très différenciés en termes de sexuation y sont regroupés, comme styliste (socialement connoté comme féminin) et dessinateur/-trice en bâtiment (encore reconnu comme masculin). La même remarque peut être faite pour la catégorie « enseignant-e au secondaire », où toutes les disciplines enseignables (de la littérature à la physique, en passant par le sport) sont regroupées, ce qui explique sa classification comme profession mixte et sa forte présence autant dans les réponses des filles que dans celles des garçons. Donc, la ségrégation de genre des choix de profession s'avère encore plus prononcée une fois que nous regardons au-delà de la formation professionnelle initiale et essayons de voir les trajectoires de carrières sous-tendues.

Un autre résultat nous montre que très peu sont celles et ceux qui osent rompre avec cette tendance et s'orienter autrement : parmi les jeunes interrogé-e-s, 19.1% des filles et seulement 6.7% des garçons souhaitent, dans leur vie adulte, exercer une profession atypique du point de vue du genre⁶² (cf. tableau 5.2).

⁶² Dans la présente recherche, nous avons adopté le seuil statistique de 70% pour la typologie de professions en termes de genre. Ainsi, une profession dite féminisée présente un taux de femmes égal ou supérieur à 70%. Pour les professions dites masculinisées, ce taux est inférieur à 30%. Quand ce taux est compris dans l'intervalle entre 30% et 70% (exclu), nous parlons d'une profession neutre ou mixte. L'atypisme a lieu quand une fille aspire à une profession masculinisée et/ou un garçon à une profession féminisée.

Tableau 5.2 : Répartition des filles et garçons selon le type de profession aspirée (typique ou atypique), en pourcentage⁶³

	Filles	Garçons	Ensemble
Aspiration atypique	19.1% (253)	6.7% (95)	12.7% (348)
Aspiration typique	80.9% (1070)	93.3% (1320)	87.3% (2390)
Total	100% (1323)	100% (1415)	100% (2738)

Le Khi-carré de Pearson (χ^2) permet de comparer ces distributions et d'établir si les différences observées sont statistiquement significatives, c'est-à-dire si les variables sont dépendantes l'une de l'autre. Dans ce cas-ci, nous constatons que la différence observée entre filles et garçons n'est pas due au hasard de l'échantillonnage, mais illustre bien la structure de la population des jeunes Suisses.

Les filles sont ainsi plus nombreuses que les garçons à souhaiter une profession atypique pour leur avenir. Nous essayons, par la suite, d'expliquer pourquoi les jeunes choisissent leur profession en conformité aux normes de genre, et pourquoi les filles sont, à ce moment-là du parcours de vie, les plus concernées par une aspiration atypique.

5.3 Pourquoi filles et garçons choisissent-ils des métiers typiques ?

Comme mentionné en introduction de ce chapitre, à l'adolescence, filles et garçons cherchent à confirmer leur appartenance au groupe des pairs et à être reconnu-e-s par ce groupe comme étant dans la norme, c'est-à-dire comme des membres légitimes des groupes des filles et des garçons. C'est le moment dans le parcours de vie où l'on prête une attention particulière à son habillement et à ses attitudes, par exemple, en essayant de les accorder au mieux aux normes sociales empreintes de stéréotypes de genre. C'est aussi le moment où l'on « nomme » ses personnes modèles : ses idoles, son groupe de pairs, ses enseignant-e-s préféré-e-s, etc. L'estime que ces personnes démontrent avoir envers l'individu aura un fort impact sur son estime de soi (Marro & Vouillot, 1991 ; Vouillot, 2007). Or, la majorité des personnes fonctionne sur des représentations de « ce qui est » ou « n'est pas » fait pour les garçons ou pour les filles. Ceci étant, l'entourage des jeunes joue un rôle important dans le renforcement ou, au contraire, dans l'atténuation des stéréotypes de genre⁶⁴.

Le choix de la profession fait partie de ce processus, que Françoise Vouillot appelle une « création de soi » :

« Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées, le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe. (...). Or, la socialisation,

⁶³ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 93.79$, $df = 1$, $p\text{-value} < 2.2e-16$.

⁶⁴ Le chapitre 8 du présent rapport (« Idéologie sexiste et sexuation des aspirations professionnelles ») traite notamment de l'influence du sexisme des parents sur la sexuation des aspirations professionnelles des jeunes.

l'intégration dans un groupe, si elle nous construit, c'est en nous imposant de nous conformer aux codes, aux normes du groupe. L'environnement est source d'attentes, d'exigences qui requièrent du sujet qu'il développe les attributs du groupe, qu'il se montre un 'membre compétent' pour s'engager dans des interactions satisfaisantes » (Vouillot, 2007, p. 93-94).

Le choix d'une profession est, ainsi, non seulement un enjeu de vie, mais aussi, selon les mots de Vouillot, une « mise en jeu » de son identité et de sa place dans le groupe des pairs. L'auteure précise encore que, pour cette construction identitaire, les jeunes procèdent plus ou moins par mimétisme des personnes auxquelles elles et ils s'identifient. Ces personnes représentent des prototypes sexués auxquels les jeunes attribuent des traits de personnalité, des compétences, des intérêts et valeurs professionnels, un style de vie, des caractéristiques physiques, etc. C'est à travers ces personnes modèles que les jeunes se représentent les formations et les professions. Le choix d'une profession est, selon l'auteure, le résultat d'une comparaison de soi avec ces personnes, et un sentiment ou volonté d'identification à un style de vie (Vouillot, 2007, p. 95).

À l'école, lieu où les jeunes opèrent ce choix, les idées selon lesquelles les filles sont plus douées en langues et littérature parce qu'elles sont de bonnes communicatrices, et que les garçons excellent en mathématiques parce qu'ils parviennent mieux à un raisonnement rationnel, sont des lieux communs qui ont la vie dure (Duru-Bellat, 1995, p. 86). La présence de ces stéréotypes de genre dans l'environnement scolaire altère la perception que les élèves ont de leurs propres compétences et engendre des aspirations plus en accord avec leurs représentations sociales de genre (Marro & Vouillot, 1991).

Par ailleurs, notre étude montre que les professionnel-le-s du système éducatif tendent à penser que la question de l'égalité entre les sexes est résolue, en tout cas en milieu scolaire, et que l'école « n'y est pour rien » si des différences persistent⁶⁵. Or, des auteures comme Duru-Bellat mettent en garde contre le fait que, si l'on ne remet pas en question les attentes que l'on a de leur sexe, on continuera à guider les jeunes vers un avenir professionnel de façon différenciée : « Les politiques visant à élargir les choix d'option des filles ont fait preuve de leur impuissance, tant elles se centrent sur les individus sans analyser le fonctionnement quotidien de l'école par lequel se fabrique la catégorisation de disciplines en fonction du sexe » (Duru-Bellat, 1995, p. 100).

5.4 Le prix de la transgression

Tout ce qui précède nous fait constater que l'orientation professionnelle n'a rien d'anodin. Ce n'est pas seulement un enjeu sociétal et politique – d'où découle la reproduction de la richesse du pays – mais aussi un enjeu de taille dans le parcours de vie des jeunes concerné-e-s, qui y jouent leur propre identité sociale, pour ne pas dire leur identité de genre, de « femme » et d'« homme ». L'idée que l'on s'oriente professionnellement uniquement en fonction de ses intérêts et aptitudes ne correspond pas à la réalité, bien plus complexe.

Puisque le système de genre⁶⁶ pose le masculin comme supérieur au féminin, le coût psychologique de la transgression des normes de genre est différent pour les filles et les

⁶⁵ Le chapitre 12 du présent rapport (« Les freins aux avancées égalitaires : enquête qualitative ») expose plus longuement ces questions.

⁶⁶ Le genre est un système de normes autour de ce qui est féminin et masculin. Il définit les rôles des sexes, c'est-à-dire ce que les femmes et les hommes sont et doivent être, et comment elles et ils se comportent et doivent se comporter. Il se base sur le principe de division où le féminin et le masculin constitueraient deux

garçons. Pour les premières, malgré ce coût lié à la construction de l'identité féminine, un choix atypique revient à ambitionner une place supérieure dans la hiérarchie des genres. Tandis que pour les garçons, les coûts liés au fait de s'orienter vers une position inférieure dans cette hiérarchie pourrait expliquer leur faible volonté de s'orienter vers des professions féminisées (tableau 5.2 ci-dessus), alors même que leurs chances de faire une carrière ascendante sont supérieures à celles des femmes dans ces mêmes professions (Charrier, 2004).

En effet, et malgré cette disparité, les caractéristiques du marché du travail finissent par privilégier les garçons qui osent faire le pas. Si les garçons parviennent plus facilement que les filles à entreprendre un projet professionnel atypique, c'est parce qu'ils sont souvent reçus dans les professions féminines « à bras ouverts » par leurs pairs et leurs supérieur-e-s hiérarchiques, et qu'ils y trouvent des possibilités concrètes de promotion (Vouillot, Blanchard, Marro & Steinbruckner, 2004). Prenons l'exemple uniquement des jeunes se destinant à un apprentissage professionnel. Seulement 5.6% des garçons à l'âge de 16 ans en 2000, contre 11.3% des filles, aspiraient à un métier considéré atypique du point de vue du genre⁶⁷. Sept ans plus tard, quand ces jeunes ont atteint l'âge de 23 ans, la tendance s'est inversée, puisque 20.7% des garçons et seulement 6.3% des filles exerçaient vraiment ce type de profession (Gianettoni et al., 2010). Ainsi, filles et garçons n'ont pas les mêmes chances lorsqu'ils ou elles se lancent dans une profession atypique, les garçons bénéficiant clairement de ce clivage.

Les filles, plus nombreuses à ambitionner des carrières masculines, se trouvent confrontées à des difficultés durant leur formation ou lors de l'entrée dans le marché du travail. Ces difficultés peuvent être de l'ordre de la discrimination de genre exercée par les collègues et supérieur-e-s, mais aussi d'une discrimination institutionnelle, c'est-à-dire des obstacles concrets (lois, règlements, etc.) à l'entrée des filles dans ces professions (Dallera & Ducret, 2004). Les filles accèdent ainsi difficilement aux postes correspondant à leurs ambitions initiales (Lemarchant, 2007). Par anticipation de ces difficultés, les jeunes filles font souvent un « choix de compromis » pour des professions peut-être moins valorisées socialement mais où, notamment, la conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale est facilitée (Duru-Bellat, 2004).

En effet, déjà au cycle d'orientation, les jeunes filles sont nombreuses à intégrer les schémas familiaux traditionnels. Le tableau 5.3 nous montre qu'elles sont majoritaires (62.2% parmi elles) à souhaiter travailler à temps partiel pour s'occuper de la famille, au lieu de travailler à temps plein (préféré par seulement 24.6% d'entre elles) ou alors de prendre du temps libre pour s'adonner à un hobby ou un autre type d'activité non professionnelle (13.2%).

dimensions opposées. Il englobe, de plus, une notion de hiérarchie, où le masculin serait supérieur au féminin (Delphy, 2001).

⁶⁷ Dans la recherche citée ainsi que dans nos propres analyses, sont considérés comme atypiques des métiers exercés par moins de 30% d'individus du même sexe.

Tableau 5.3 : Répartition des réponses des élèves à la question « plus tard, quand tu auras un métier, voudras-tu plutôt travailler à...? », selon le sexe, en pourcentage⁶⁸

	Temps plein (100%)	Temps partiel, pour m'occuper de ma famille	Temps partiel, pour d'autres raisons (sport, activité associative, bénévolat, etc.)	Total
Filles	24.6% (370)	62.2% (935)	13.2% (198)	100% (1503)
Garçons	45.8% (698)	36.7% (560)	17.5% (266)	100% (1524)
Ensemble	35.3% (1068)	49.4% (1495)	15.3% (464)	100% (3027)

Pour les garçons, en revanche, le projet de carrière reste très central (pour 45.8% d'entre eux), bien qu'un pourcentage non négligeable des garçons se projette également dans un avenir familial (36.7%). Est-ce là le signe d'un tournant pour la nouvelle génération de garçons, plus soucieux du partage des tâches domestiques, ou seulement le fait qu'ils n'anticipent pas autant que les filles les aléas de la division sexuelle du travail ? En se basant sur des recherches menées en France, Duru-Bellat fait remarquer que :

« (...) les filles n'anticipent pas seulement [le] fonctionnement du marché très sexué du travail, mais aussi un certain fonctionnement de la famille. Dans leurs projets de vie, les jeunes pensent de manière indissociable avenir professionnel et avenir familial, avec néanmoins des différences importantes selon les sexes (...) Très spécifique aux projets d'avenir des filles est le thème des arbitrages qui seront nécessaires entre travail et famille, tant elles se sentent responsables de ces problèmes, et n'imaginent pas de redéfinir le partage des tâches avec leurs futurs compagnons. (...) Il semble que les filles, qui, de manière très réaliste, anticipent un 'besoin de temps libre spécifique', arbitrent entre des carrières prestigieuses mais prenantes (...), et des choix de compromis pour des professions certes moins valorisées, mais où le temps partiel est possible ou les conditions de travail souples » (Duru-Bellat, 2004, p. 148-149).

Quoiqu'il en soit, les garçons sont tout de même plus nombreux que les filles à envisager un avenir partagé entre vie professionnelle et hobby (17.5% versus 13.2 %). La significativité du test du Khi-carré nous confirme que filles et garçons n'anticipent pas le même avenir professionnel.

Analysons maintenant cette répartition du temps de travail anticipé en fonction du type d'aspiration professionnelle (typique ou atypique) pour les filles et pour les garçons. Comme nous pouvons voir sur le tableau 5.4 ci-dessous, 55.6% des filles ayant des aspirations professionnelles atypiques (ou masculinisées) souhaitent travailler à temps partiel pour s'occuper de leur famille, contre 64.2% pour les filles aspirant à des métiers typiques. Cela nous laisse entrevoir une certaine mise en question des normes de genre par ces filles atypiques, moins enclines que leurs camarades à vouloir dédier du temps à la vie familiale. De plus, elles sont proportionnellement plus nombreuses à déclarer vouloir dégager du temps pour d'autres activités sans lien avec la vie domestique (17.6% pour les filles atypiques contre 11.7% pour les filles typiques).

⁶⁸ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 204.6273$, df = 2, p-value < 2.2e-16.

Tableau 5.4 : Répartition des réponses des filles à la question « plus tard, quand tu auras un métier, voudras-tu plutôt travailler à...? », selon le type d'aspiration professionnelle (typique vs atypique)⁶⁹

Filles	Temps plein (100%)	Temps partiel, pour m'occuper de ma famille	Temps partiel, pour d'autres raisons (sport, activité associative, bénévolat, etc.)	Total
atypique	26.8% (67)	55.6% (139)	17.6% (44)	100% (250)
typique	24.1% (253)	64.2% (674)	11.7% (123)	100% (1050)
ensemble	24.6% (320)	62.5% (813)	12.8% (167)	100% (1300)

Cette différence d'adhésion aux normes de genre selon le type d'aspiration professionnelle n'est pas observée chez les garçons⁷⁰. En effet, le test du Khi-carré de Pearson présenté dans le tableau 5.5 ne nous permet pas de dire que les garçons atypiques ont une adhésion différente aux normes de genre que les garçons typiques ; cela même si les premiers sont proportionnellement moins nombreux que les seconds à souhaiter travailler à temps partiel pour s'occuper de la famille (30.4% contre 36.5%) et plus nombreux à vouloir consacrer leur temps libre à d'autres activités hors du foyer familial (21.7% contre 16.6%). N'ayant pas obtenu la confirmation statistique de la relation de dépendance entre les deux variables (type d'aspiration professionnelle et temps de travail souhaité pour l'avenir), nous ne pouvons interpréter ces résultats comme une plus forte conformité avec les normes de genre chez les garçons atypiques.

Tableau 5.5 : Répartition des réponses des garçons à la question « plus tard, quand tu auras un métier, voudras-tu plutôt travailler à...? », selon le type d'aspiration professionnelle (typique vs atypique)⁷¹

Garçons	Temps plein (100%)	Temps partiel, pour m'occuper de ma famille	Temps partiel, pour d'autres raisons (sport, activité associative, bénévolat, etc.)	Total
atypique	47.8% (44)	30.4% (28)	21.7% (20)	100% (92)
typique	46.9% (604)	36.5% (470)	16.6% (214)	100% (1288)
ensemble	47.0% (648)	36.1% (498)	17.0% (234)	100% (1380)

⁶⁹ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 8.428$, df = 2, p-value = 0.01479.

⁷⁰ Il faut remarquer que l'effectif de garçons atypiques est très réduit, ce qui peut expliquer la non-significativité du test du Khi-carré de Pearson et ne nous permet pas de généraliser les tendances observées.

⁷¹ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 2.2182$, df = 2, p-value = 0.3299.

Ainsi, l'atypisme ne semble pas signifier la même chose pour filles et garçons, puisqu'il sous-tend différents modèles d'engagement familial et professionnel. Pour creuser cette question, nous avons également fait une analyse des valeurs auxquelles ces jeunes adhèrent.

5.5 Les valeurs pour l'avenir portées par les jeunes

L'échelle utilisée pour cela est celle des valeurs pour la vie, créée par Watermann (2000). Les items introduits par la question posée aux élèves « Lorsque tu penses à ton avenir, qu'est-ce qui est important pour toi ? » sont listés dans le tableau 5.6.

Tableau 5.6 : Items de l'échelle de valeurs pour la vie, de Watermann, retenus dans notre enquête suite à une analyse factorielle

Attachement à la qualité et aux conditions de travail Alpha de Cronbach = 0.719	Avoir un travail dans lequel je peux toujours apprendre quelque chose de nouveau
	Avoir une profession dans laquelle je peux vraiment valoriser mes capacités
	Avoir un travail dans lequel j'ai de nombreux contacts humains
	Avoir un travail qui me donne le sentiment que ce que je fais a du sens
Attachement à la carrière et au prestige de la profession Alpha de Cronbach = 0.719	Gagner beaucoup d'argent, un bon salaire
	Avoir une profession avec des bonnes possibilités de promotion
	Avoir un travail qui est reconnu et estimé par les autres
Attachement au temps libre et à la vie familiale Alpha de Cronbach = 0.606	Avoir des enfants
	Avoir beaucoup de temps pour moi
	Passer mon temps libre avec mes ami-e-s

Pour le présent chapitre, nous avons réduit cette échelle, suite à une analyse factorielle, à trois dimensions : (1) l'attachement à la qualité et aux conditions de travail, (2) l'attachement à la carrière et au prestige de la profession et (3) l'attachement au temps libre et à la famille. La cohérence interne de ces trois dimensions a été mesurée à l'aide de l'alpha de Cronbach, et s'avère satisfaisante dans les deux premières et acceptable dans la troisième. Le plus faible alpha de la troisième dimension est probablement dû au fait que, même si tous les trois items sont relatifs à la vie privée, l'item « avoir des enfants » se rapporte à la sphère familiale, tandis que « avoir beaucoup de temps pour moi » et « passer mon temps libre avec mes ami-e-s » sont en lien avec le bien-être individuel et la vie hors du foyer.

Notre objectif étant de voir si, en moyenne, l'attachement à ces valeurs est différent selon le type d'aspiration professionnelle, nous avons fait une analyse de variance (ANOVA). Celle-ci nous permet de juger si les moyennes des réponses à une question donnée – dans notre cas les moyennes agrégées des trois dimensions trouvées – varient en fonction de l'appartenance des sujets à des catégories différentes – ici, au groupe des filles et garçons, typiques et atypiques.

Tout d'abord, l'ANOVA avec le sexe comme variable indépendante (tableau 5.7 ci-dessous) nous montre que l'importance de toutes ces valeurs est reconnue par nos répondant-e-s, indépendamment de la dimension (toutes les moyennes dépassant le score de 5⁷²).

⁷² Les modalités de réponse vont de 1 (attachement faible) à 7 (attachement fort).

Tableau 5.7 : Différence des moyennes entre filles et garçons aux mesures des valeurs pour la vie (ANOVA)

Valeurs		N	Moyenne	Écart-type	Taux de significativité
Attachement à la qualité et aux conditions de travail	Filles	1524	5,5101	1,13523	p<.001
	Garçons	1552	5,3377	1,15309	
	Total	3076	5,4231	1,14733	
Attachement à la carrière et au prestige de la profession	Filles	1519	5,0157	1,32402	p<.001
	Garçons	1548	5,2006	1,30484	
	Total	3067	5,1090	1,31741	
Attachement au temps libre et à la vie familiale	Filles	1517	5,0531	1,27578	p<.001
	Garçons	1538	5,1983	1,20468	
	Total	3055	5,1262	1,24242	

Cela dit, on observe des différences de perception selon le sexe : en général, les garçons se montrent plus attachés à la carrière et au prestige de la profession ($m = 5,2006$) que les filles ($m = 5,0157$, $p < .001$). Il en va de même, dans une moindre mesure, pour l'importance accordée au temps libre et à la vie de famille (une moyenne de $m = 5,1983$ pour les garçons contre $m = 5,0531$ pour les filles, $p < .001$). Reste à savoir si cela n'est pas dû à la nature ambiguë de cette dimension, entre vie familiale et vie privée hors du foyer : comme nous l'avons vu plus haut à propos du temps partiel, en pensant à leur avenir, les garçons donnent plus d'importance au temps libre que les filles. Quoiqu'il en soit, la tendance inverse est observée pour ce qui est de la qualité et des conditions du travail : sur ce plan, les filles ($m = 5,5101$) y donnent plus d'importance que les garçons ($m = 5,3377$; $p < .001$).

Suite à ces constats, et pour mieux comprendre les enjeux derrière une aspiration professionnelle atypique, nous avons construit deux sous-échantillons, celui des garçons et celui des filles, et les avons analysés séparément. En effet, une seule analyse de variance avec deux variables indépendantes (sexe et type d'aspiration professionnelle) ainsi que leur interaction ne nous permettait pas de voir aussi clairement les détails des différences d'attitude entre typiques et atypiques à l'intérieur du groupe des filles et des garçons. Le tableau 5.8 résume le résultat de l'ANOVA pour les filles.

Tableau 5.8 : Différences de moyennes entre filles atypiques et typiques aux dimensions de valeurs pour la vie (ANOVA)

Filles		N	Moyenne	Écart-type	Taux de significativité
Attachement à la qualité et aux conditions de travail	Atypiques	252	5,4927	1,13330	n.s
	Typiques	1065	5,5653	1,09989	
	Total	1317	5,5514	1,10629	
Attachement à la carrière et au prestige de la profession	Atypiques	251	5,1786	1,36360	p = .07
	Typiques	1063	5,0089	1,32631	
	Total	1314	5,0413	1,33466	
Attachement au temps libre et à la vie familiale	Atypiques	251	5,0438	1,25860	n.s
	Typiques	1061	5,0468	1,28632	
	Total	1312	5,0462	1,28059	

On observe une différence de perception de l'avenir professionnel selon le type d'aspiration : les filles atypiques sont plus attachées à la carrière et au prestige de la profession exercée ($m = 5,1786$) que les filles typiques ($m = 5,0089$; $p = .07$). Cela dit, il n'y a pas de différence significative entre filles atypiques et typiques en ce qui touche à la qualité et aux conditions du travail. Toutes sont très fortement attachées à une profession dans laquelle elles ont beaucoup de contacts humains, qui a du sens et où elles peuvent perfectionner leurs compétences. De la même façon, il n'y a pas de différence en ce qui touche au temps libre et à la vie familiale. Encore une fois, cela ne nous dit rien sur la différence entre l'attachement à la vie de famille et à la vie privée hors du foyer.

Le même exercice fait en utilisant le sous-échantillon des garçons nous suggère que, quel que soit le type d'aspiration professionnelle (typique ou atypique), les garçons restent également et fortement attachés aux trois dimensions de valeurs en question. En effet, le tableau 5.9 nous montre que les moyennes aux trois dimensions entre garçons atypiques et typiques ne sont pas significativement différentes.

Tableau 5.9 : Différences de moyennes entre garçons atypiques et typiques aux dimensions de valeurs pour la vie (ANOVA)

Garçons		N	Moyenne	Écart-type	Taux de significativité
Attachement à la qualité et aux conditions de travail	Atypiques	95	5,1868	1,11145	n.s
	Typiques	1312	5,3797	1,14485	
	Total	1407	5,3667	1,14327	
Attachement à la carrière et au prestige de la profession exercée	Atypiques	94	5,2234	1,23991	n.s
	Typiques	1310	5,2103	1,30313	
	Total	1404	5,2112	1,29857	
Attachement au temps libre et à la vie familiale	Atypiques	95	5,1579	1,14219	n.s
	Typiques	1299	5,1889	1,21047	
	Total	1394	5,1868	1,20558	

Ces résultats nous suggèrent que les filles ayant une aspiration professionnelle atypique, même si encore très attachées à la vie familiale et aux conditions de travail dans la profession choisie, font preuve d'une plus grande volonté de faire carrière et d'avoir une profession prestigieuse que les filles aspirant à des professions reconnues comme typiquement féminines ou mixtes. Cela ne peut pas être dit des garçons atypiques, qui, selon les données disponibles, semblent avoir le même attachement à la carrière et au prestige de la profession exercée dans le futur que les garçons aspirant à des professions reconnues comme masculines.

5.6 Le rapport entre vie de famille et carrière

Une relation qui ne transparaît pas dans les résultats présentés ci-dessus est celle entre l'importance accordée à la carrière professionnelle par rapport à celle accordée à la vie de famille. En effet, même si à cet âge-là, et cela est corroboré par nos résultats jusqu'à maintenant, les jeunes en général se montrent très attaché-e-s à toutes les valeurs de l'échelle de Watermann (2000), la littérature nous apprend qu'un agencement entre vie familiale et vie

professionnelle est sous-jacent à la construction du projet professionnel (Duru-Bellat & Jarousse, 1996 ; Duru-Bellat, 2004 ; Vouillot et al., 2004 ; Vouillot, 2007).

Cet agencement est en lien avec les rôles sexués traditionnels, les hommes étant le plus souvent associés à la sphère publique et à la carrière professionnelle ; les femmes, à leur tour, étant associées à la sphère domestique et/ou au travail peu rémunéré (Delphy, 2002). Cette division sexuelle du travail demeure un principe fortement structurant dans notre société, marquant de manière plus saillante la vie des couples lors de la naissance du premier enfant (Levy, Gauthier, & Widmer, 2006).

Ainsi, une posture en accord avec les normes de genre serait, pour les filles, de s'orienter vers un métier moins prestigieux, notamment où le temps partiel est largement pratiqué, et moins rémunéré : le manque à gagner des heures non travaillées est réduit, leur permettant de rester au foyer et s'occuper de leur famille. Pour les garçons, ce serait des métiers à temps plein, avec des possibilités de promotion, leur permettant ainsi d'être le principal pourvoyeur de fonds du foyer. Les deux valeurs, famille et carrière, sont donc strictement liées.

Dans cette perspective, un choix atypique est-il synonyme de transgression des rôles de genre au sein de la famille ? En d'autres termes, est-ce que les filles et garçons atypiques, à la différence des autres, orientent leur conduite de manière indépendante des normes de genre par rapport à la conciliation famille/travail ?

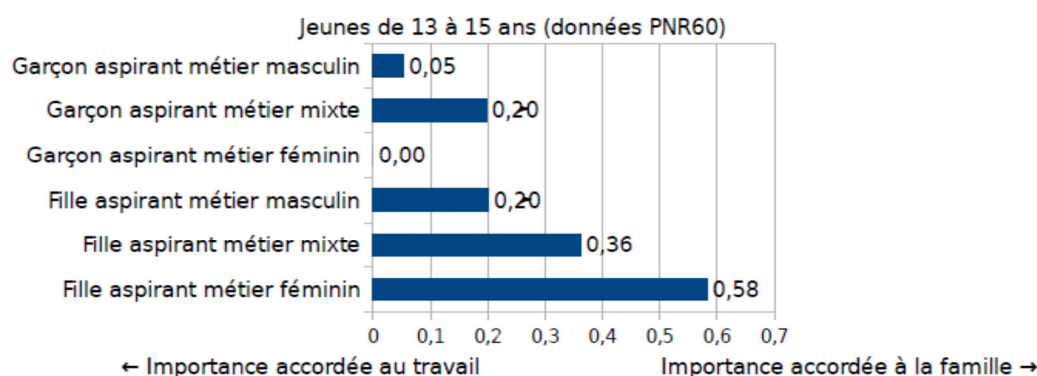
Rappelons que l'atypisme ne veut pas dire la même chose pour une fille que pour un garçon. Outre la différenciation entre le féminin et le masculin, l'autre grand principe sous-jacent au système de genre est la hiérarchie : la sphère du masculin est perçue comme étant supérieure au féminin. Ainsi, le féminin et le masculin ne constituent pas des représentations sociales comparables (équivalentes mais opposées) : au contraire, il y a une asymétrie entre l'atypisme des filles et celui des garçons. Une fille qui souhaiterait exercer une profession majoritairement occupée par des hommes s'orienterait vers un domaine plus valorisé socialement. Tandis que l'orientation atypique des garçons est perçue socialement comme un échec. C'est pourquoi, du côté des garçons, l'atypisme est souvent un deuxième choix, par exemple suite à un échec dans la formation professionnelle (masculinisée) souhaitée, permettant tout de même aux garçons d'accéder à des hauts postes dans la hiérarchie du métier (Charrier, 2004). C'est ce raisonnement qui permet à Gianettoni et collègues d'affirmer que « si les orientations atypiques doivent être moins coûteuses pour les filles que pour les garçons sur le plan des identités sexuées, ces derniers devraient être avantagés en ayant plus facilement accès à un statut professionnel correspondant à leur domaine de formation et par conséquent l'opportunité d'y faire carrière » (Gianettoni et al., 2010).

Dans le graphique 5.1, nous illustrons le rapport entre la dimension « attachement à la carrière et au prestige de la profession exercée » (renommée « travail »), d'un côté, et l'item isolé « avoir des enfants » (renommé « famille »), de l'autre. Celui-ci est l'unique item parmi les items de Watermann (2000) retenus dans notre enquête à faire vraiment référence à la vie de famille, les autres items de sa dimension (« attachement au temps libre et à la vie familiale ») se rapportant plutôt à la vie hors du foyer.

Pour cela, nous avons soustrait de chaque réponse à l'item « avoir des enfants » la moyenne agrégée des trois items composant la dimension « travail ». Nous avons ensuite calculé la moyenne pour chaque catégorie étudiée : (1) les garçons aspirant à un métier masculin ; (2) les garçons aspirant à un métier mixte ; (3) les garçons aspirant à un métier féminin ; (4) les filles aspirant à un métier masculin ; (5) les filles aspirant à un métier mixte ; et enfin, (6) les filles aspirant à un métier féminin. Les scores positifs représentent ainsi une plus grande importance donnée à la vie familiale qu'à la carrière professionnelle, tandis que les scores

négatifs reviennent à une plus grande importance donnée à la carrière au détriment de la vie au foyer.

Graphique 5.1 : Différence entre attachement à la vie de famille et attachement à la carrière professionnelle (échelle de Watermann)



Le premier constat que nous faisons de cette représentation graphique est que, en moyenne, filles et garçons accordent une plus grande importance à la vie familiale qu'à la carrière professionnelle, tous les scores représentés étant positifs. Nous pouvons avancer deux éléments d'explication : premièrement, les contraintes liées à la division sexuelle du travail se font peut-être plus ressentir chez les jeunes qui se trouvent déjà dans une formation professionnelle et/ou sur le marché du travail⁷³ que pour les jeunes adolescent-e-s encore en milieu scolaire. Par conséquent, ces derniers/ères reconnaissent peut-être moins les difficultés de conciliation entre la carrière professionnelle et la vie familiale, ne voyant pas de contradiction en accordant une grande importance aux deux valeurs. Deuxièmement, l'unique item mesurant l'importance accordée à la vie familiale étant « avoir des enfants », l'engagement dans la vie domestique n'y est peut-être pas explicite pour toutes et tous⁷⁴. Cela d'autant plus que le fait d'avoir des enfants ne correspond pas, dans les schémas traditionnels de la vie de couple, aux mêmes types de contraintes pour les femmes et pour les hommes⁷⁵, pouvant ainsi différer dans les représentations de la vie de famille des jeunes.

Le deuxième constat que nous faisons est que, pour les filles, l'aspiration atypique favorise une transgression des rôles de genre, puisqu'elles se montrent moins attachées au modèle traditionnel de la division sexuelle du travail, penchant moins fortement que les autres du côté de la famille (un score de $m = 0.2$ pour les filles aspirant à un métier masculin contre $m = 0.36$

⁷³ En faisant le même type d'analyses avec un échantillon âgé de 23 ans, Gianettoni et al. (2010) ont obtenu, pour certaines catégories, des scores négatifs, démontrant une plus grande importance accordée à la carrière professionnelle qu'à la vie familiale. Cela a été le cas pour les catégories « femmes dans un métier masculin » et surtout « hommes dans un métier féminin ». Nous partageons les mêmes constats que ces auteur-e-s, les jeunes atypiques dans notre base de données étant également celles et ceux ayant le plus bas score à l'intérieur des groupes des filles et des garçons, même si ces scores sont positifs.

⁷⁴ Dans l'analyse de Gianettoni et al. (2010), qui ont obtenu des scores un peu différents pour l'importance accordée à la famille, deux autres items de valeurs participaient à cette dimension : « me marier ou vivre avec un conjoint » et « fonder une famille dans laquelle je me sens bien ».

⁷⁵ La charge des tâches domestiques et de soin des enfants incombant traditionnellement surtout aux femmes, le fait d'avoir des enfants n'est pas perçu par les hommes (et par leurs employeurs) comme une contradiction avec la carrière professionnelle.

pour celles aspirant à un métier mixte et $m = 0.58$ pour celles aspirant à un métier féminin, $p < 0.064$).

Chez les garçons, une aspiration atypique n'est pas synonyme d'une transgression des rôles de genre. Au contraire, les garçons aspirant à un métier féminin sont tout autant attachés que les autres garçons à la sphère professionnelle, c'est-à-dire à un modèle traditionnellement masculin du rapport famille/travail (un score très proche de $m = 0$ pour les garçons aspirant à un métier féminin contre $m = 0.2$ pour ceux aspirant à un métier mixte et $m = 0.05$ pour ceux aspirant à un métier masculin, $p < 0.412$). Quoique la différence des moyennes ne soit pas significative, le fait que le score des garçons atypiques soit inférieur à celui des garçons aspirant à des professions masculinisées démontre un surinvestissement de ces jeunes atypiques dans la sphère professionnelle.

5.7 Qui sont les filles et les garçons qui osent l'atypisme ?

Le choix professionnel étant à ce point limité par les normes de genre, qui sont ces jeunes qui, malgré tout, choisissent un métier atypique ? Leur environnement social permet-il d'en savoir plus sur ce qui leur a permis de passer par-dessus les stéréotypes de genre ? Dans ce sous-chapitre, nous proposons une analyse du taux de sexuation de la profession visée, mesuré par le pourcentage d'hommes l'exerçant sur le marché du travail (selon le recensement de la population suisse de 2000), ainsi que de l'atypisme, exprimé en termes de types d'aspiration (atypique et typique). Cette analyse sera menée à la lumière de quatre variables indépendantes : la nationalité (Suisse/non-Suisse), l'ISEI⁷⁶ de la profession du père du/de la répondant-e, la classification ESEC de la profession visée et la classification ESEC de la profession du père du/de la répondant-e⁷⁷.

5.7.1 L'intersection entre genre, classe sociale et nationalité

Nous commençons par une analyse de régression linéaire, déclinée en trois modèles, en prenant la variable continue « pourcentage d'hommes dans la profession visée » comme variable expliquée (tableau 5.10). Dans le modèle 1, seule la variable « sexe » entre en jeu. Ce modèle de régression simple nous montre qu'en moyenne le pourcentage d'hommes dans la profession visée est de 0.279 points supérieur pour les garçons par rapport aux filles. En d'autres termes, et sans grande surprise, les professions visées par les garçons, comparées à celles visées par les filles, tendent à compter plus d'hommes sur le marché du travail suisse.

Il montre également que presque 25% de la variance du pourcentage d'hommes dans la profession visée est prédit par le sexe du/de la répondant-e seul, et ce taux (le R^2 ajusté) ne varie presque pas suite à l'ajout d'autres variables explicatives. Le sexe, en tant que proxy du genre, a donc un très fort pouvoir de prédiction du taux de sexuation de la profession visée : il englobe ainsi tout le poids des stéréotypes, enfermant filles et garçons dans des sentiers prioritaires pour leur sexe.

⁷⁶ Pour rappel, l'ISEI (*International Socio-Economic Index*) (Ganzeboom et al., 1992) est une échelle continue construite sur la base de la somme pondérée de la moyenne des années d'éducation et de la moyenne du revenu des individus dans une occupation donnée. Chaque point sur l'échelle ISEI est donc le reflet des ressources culturelles et économiques des individus exerçant un certain métier.

⁷⁷ ESEC est une classification des professions qui combine le type d'emploi (salarié ou indépendant), le nombre de personnes supervisées et la taille de l'entreprise ou de l'institution de travail. Dans le présent chapitre, nous adoptons la version réduite de cette variable catégorielle, puisque nous gardons trois classes : aisée, intermédiaire et ouvrière.

Tableau 5.10 : Trois modèles de régression linéaire du taux de sexuation de la profession visée⁷⁸

% d'hommes dans la profession visée	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Sexe (garçons / filles)	0.279 ***	0.282 ***	0.282 ***
Nationalité (Suisse / non-Suisse)		0.021 .	0.009 ns
ISEI de la profession du père			0.001 **
R ² ajusté	0.2454	0.2485	0.2547

De plus, le poids de cette variable demeure fortement significatif même si l'on contrôle par la nationalité et la position sur l'échelle sociale (modèles 2 et 3). Le système de genre demeure ainsi le plus déterminant pour cette ségrégation horizontale de l'orientation professionnelle.

En effet, les modèles 2 et 3 nous montrent que la classe sociale et l'origine nationale ont très peu d'impact sur le taux de sexuation des professions visées. Dans le modèle 2, où nous ajoutons la variable « nationalité », nous obtenons un coefficient s'élevant à 0.021, ce qui suggère que l'influence de la variable « sexe » étant contrôlée, les jeunes Suisses tendent légèrement à aspirer à des professions plus masculinisées que les jeunes non-Suisses. Cela dit, dans le modèle 3, où la variable ISEI de la profession du père (qui nous sert ici de proxy de la classe sociale) est ajoutée, l'effet de la nationalité disparaît. Ce coefficient (s'élevant à 0.001) nous apprend alors que le pourcentage d'hommes dans la profession visée augmente très légèrement avec l'augmentation de l'ISEI de la profession du père du/de la répondante.

Ces résultats nous démontrent la force du système de genre dans la construction du projet professionnel des jeunes. La ségrégation observée entre filles et garçons face au choix de profession apparaît ici comme n'étant pas sous l'influence d'autres forces, comme la classe sociale et l'origine nationale. Cela dit, ces résultats cachent des relations étroites entre ces forces dans certaines configurations, notamment lors d'un choix professionnel atypique, ce que nous tâcherons d'exemplifier dans le prochain sous-chapitre, en considérant l'origine sociale des jeunes et le niveau social de la profession visée.

5.7.2 L'atypisme comme stratégie de mobilité sociale

Ayant vu qu'en général les normes de genre exercent une forte contrainte sur le choix des jeunes, et que la ségrégation associée est constante indépendamment de la classe sociale et de l'origine nationale des jeunes, que peut donc sous-tendre un choix atypique ? Ici, nous proposons une analyse en termes de positionnement sur l'échelle sociale, sur la base de l'échantillon des filles et garçons atypiques. Nous regardons la position sociale vers laquelle elles et ils s'orientent, en employant la classification ESEC de la profession visée.

Avant cela, et en guise de comparaison, regardons à quelle classe sociale les filles et les garçons aspirent d'une manière générale. Nous observons que filles et garçons privilégient les professions de la classe aisée aux professions des classes intermédiaire et ouvrière (tableau 5.11). En effet, 60.2% des filles et 54.4% des garçons aspirent à des professions dans cette classe.

⁷⁸ Taux de significativité : *** < .001 ; ** < 0.01 ; * < 0.05 ; . < 0.1, ns = non significatif.

Tableau 5.11 : Classe professionnelle visée par les jeunes filles et garçons (selon la classification ESEC)⁷⁹

	Classification ESEC de la profession visée		
	Classe aisée	Classe intermédiaire	Classe ouvrière
Filles (1327)	60.2% (799)	27.5% (365)	12.3% (163)
Garçons (1429)	54.4% (777)	16.4% (234)	29.3% (418)
Ensemble (2756)	57.2% (1576)	21.7% (599)	21.1% (581)

Ceci dit, en ne prenant en compte que les jeunes atypiques, nous constatons que l'origine sociale (mesurée par la classification ESEC de la profession du père) semble avoir moins de poids chez les filles atypiques, qui privilégient des stratégies d'ascension sociale, que sur les garçons atypiques, qui semblent plus attachés au maintien de leur statut social.

En effet, le tableau 5.12 nous montre que 71.1% parmi elles envisagent dans les faits une profession prestigieuse, qui leur garantirait une place dans la classe aisée. Elles sont minoritaires à faire un choix atypique en visant des professions dans les classes intermédiaire (13.8%) et ouvrière (15%).

Tableau 5.12 : Classe professionnelle visée par les jeunes voulant s'orienter dans une voie atypique, selon le genre (selon la classification ESEC)⁸⁰

Jeunes atypiques	Classification ESEC de la profession visée		
	Classe aisée	Classe intermédiaire	Classe ouvrière
Filles (253)	71.1% (180)	13.8% (35)	15.0% (38)
Garçons (95)	38.9% (37)	30.5% (29)	30.5% (29)
Ensemble (348)	62.4% (217)	18.4% (64)	19.3% (67)

À l'opposé, les garçons ne démontrent pas de préférence pour une classe socio-professionnelle ou une autre lorsqu'ils font un choix atypique, puisqu'ils choisissent dans les mêmes proportions les trois classes, même s'ils sont un peu plus nombreux à s'orienter vers la classe aisée également (38.9%, contre 30.5% pour la classe intermédiaire et 30.5% pour la classe ouvrière).

Regardons maintenant non seulement quelle position sociale visent les jeunes atypiques, mais également leur position de départ, en prenant en compte la classification ESEC de la profession de leur père (tableau 5.13). Pour ces filles atypiques, la classe sociale d'origine n'a pas beaucoup d'influence sur la classe socio-professionnelle visée. En effet, elles s'orientent majoritairement vers la classe aisée indépendamment de leur origine sociale, puisqu'elles sont

⁷⁹ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 137.2886$, df = 2, p-value < 2.2e-16.

⁸⁰ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 30.5731$, df = 2, p-value = 2.297e-07.

toujours majoritaires à choisir une profession dans cette classe (80.2% pour les filles d'origine aisée, 57.1% pour celles d'origine intermédiaire et 67.4% pour celles d'origine ouvrière).

Tableau 5.13 : Classe professionnelle visée par les filles atypiques selon la classe professionnelle de leur père (selon la classification ESEC)⁸¹

Filles atypiques (216)		Classification ESEC de la profession visée		
		Classe aisée	Classe intermédiaire	Classe ouvrière
Classification ESEC de la profession du père de la répondante	Classe aisée	80.2% (65)	16.0% (13)	3.7% (3)
	Classe intermédiaire	57.1% (28)	20.4% (10)	22.4% (11)
	Classe ouvrière	67.4% (58)	11.6% (10)	20.9% (18)
	Ensemble	69.9% (151)	15.3% (33)	14.8% (32)

À l'opposé, chez les garçons ayant fait un choix atypique, on constate une « fidélité de classe » (tableau 5.14) : ils ne s'orientent pas systématiquement vers la classe aisée, mais choisissent leurs professions majoritairement dans les autres classes, voire dans leur propre classe sociale. Il faut cependant remarquer qu'à cause du faible effectif de garçons atypiques dans notre base de données (n = 74 dans l'analyse présentée ici), ce constat est à nuancer.

Tableau 5.14 : Classe professionnelle visée par les garçons atypiques, selon la classe professionnelle de leur père (selon la classification ESEC)⁸²

Garçons atypiques (74)		Classification ESEC de la profession visée		
		Classe aisée	Classe intermédiaire	Classe ouvrière
Classification ESEC de la profession du père du répondant	Classe aisée	50.0% (10)	15.0% (3)	35.0% (7)
	Classe intermédiaire	22.2% (4)	55.6% (10)	22.2% (4)
	Classe ouvrière	38.9% (14)	27.8% (10)	33.3% (12)
	Ensemble	37.8% (28)	31.1% (23)	31.1% (23)

⁸¹ Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 14.9297$, df = 4, p-value = 0.004849.

⁸² Khi-carré de Pearson $\chi^2 = 7.8239$, df = 4, p-value = 0.09825.

5.8 Conclusion : des aspirations qui défient nos attentes

Les aspirations professionnelles des jeunes ne sont pas toujours celles attendues. Si, en général, les filles s'orientent vers des professions moins prestigieuses que les garçons, nous pourrions penser que celles issues d'un milieu social moins privilégié auraient tendance à s'orienter vers des métiers encore moins valorisés. Or, cela n'est pas toujours le cas. Bien que la majorité des filles s'orientent vers des professions féminisées où, comparées aux professions masculinisées, elles auront de meilleures chances d'insertion professionnelle, d'autres peuvent avoir la stratégie inverse : pour les filles d'origine ouvrière, l'atypisme peut être un moyen (parmi d'autres) de s'assurer une ascension sociale⁸³. Pour elles, la transgression de normes de genre cacherait – ou même rendrait possible – une autre forme de transgression : celle des normes de classe. Enfin, il est possible de concevoir une stratégie semblable employée par les garçons. En effet, étant donné l'avantage réel qu'ils rencontrent sur le marché du travail lorsqu'ils s'engagent dans une profession atypique, il ne serait pas absurde de concevoir qu'un garçon n'ayant pas les résultats scolaires suffisants pour accéder à un certain métier masculinisé, puisse opter pour un métier féminin jugé inférieur, mais où il aurait plus de chances de faire carrière.

Ainsi, le système de genre définit le « masculin » et le « féminin » et modèle le comportement des jeunes filles et garçons. Par-là, il influence non seulement la vision que les jeunes ont du marché du travail, mais aussi celle de leurs parents et des professionnel-le-s du milieu scolaire, et finit par guider leur orientation professionnelle. Combiné avec les représentations sociales des classes sociales et de l'immigration, il devient difficile à saisir et peut passer inaperçu aux yeux des professionnels et des décideurs politiques.

Ce « sexisme par négligence » (Duru-Bellat, 1999) n'est pas sans conséquence pour les jeunes et pour le marché du travail. En effet, des secteurs entiers de l'économie souffrent de la pénurie de professionnel-le-s, et notamment les secteurs fortement sexués, comme l'ingénierie et les métiers des soins. Accompagnés d'une véritable promotion de l'égalité entre femmes et hommes sur le marché du travail, les choix atypiques contribueraient à résorber en Suisse la pénurie de spécialistes dans les domaines scientifiques et techniques notamment, qui pourraient davantage être investis par les filles. Un bénéfice non seulement pour les jeunes en formation, mais aussi pour l'économie nationale.

⁸³ A noter que cette volonté d'ascension sociale est aussi vraie, à une moindre mesure, pour les groupes des filles et des garçons en général, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les aspirations typiques pouvant aussi être liées à cette volonté. Ici, nous concluons sur la base de la comparaison entre les filles et les garçons atypiques uniquement.

6. Prise de position des jeunes par rapport à six professions : les enjeux en termes de sexe, d'origine sociale et de nationalité

Dinah Gross

Principaux constats

Les métiers à forte connotation genrée sont moins attractifs pour les personnes de l'autre sexe. Toute mesure pour gommer dans la mesure du possible ces associations genrées dans l'esprit des élèves contribuera à rendre ces métiers plus attractifs aux personnes des deux sexes. Cependant, il est possible que cela ne suffise pas : comme l'illustre le cas de la profession de psychologue, un métier reconnu comme relativement dépourvu d'associations genrées peut toutefois susciter un intérêt très différencié chez les garçons et les filles.

Les filles qui s'intéressent aux métiers typiquement masculins semblent anticiper des difficultés spécifiques à leur sexe dans l'accès à ces métiers. Cette anticipation peut être prise comme hypothèse d'explication à un phénomène d'auto-sélection qui a pour résultat que peu de filles se dirigent vers des formations professionnelles typiquement masculines. Notons que cette anticipation est légitime car ces difficultés existent bel et bien. S'il était cependant possible de lutter contre cette représentation anticipée des difficultés d'accès aux métiers masculins, il est probable que plus de filles se dirigeraient vers ces filières.

La problématique de l'inégalité des sexes dans l'accès à certaines professions ne doit pas occulter les inégalités fondées sur l'origine sociale. Les jeunes issus de la classe ouvrière ressentent plus d'intérêt et de potentialité pour les professions à niveau de qualifications modestes et les jeunes issus du salariat, pour celles à niveau de qualification universitaire. Cet état de fait illustre l'inégalité qui subsiste entre les personnes originaires de milieux sociaux différents.

6.1 Introduction⁸⁴

Afin de comprendre les aspirations professionnelles des jeunes, il est utile de cerner leur position sur un certain nombre de dimensions qui peuvent contribuer à expliquer ces aspirations, et qui permettent d'entrer dans le détail de leurs représentations des professions. Un travail de ce type étant impossible à réaliser sur tout l'éventail des professions, nous avons choisi d'explorer ces dimensions sur une sélection de six professions (mécanicien, coiffeur, employé de bureau, psychologue, ingénieur et avocat). Elles ont été choisies parce que, très répandues sur le marché du travail suisse, elles occupent des positions diversifiées de par leur sexuation (masculine, féminine ou neutre) et leur positionnement sur l'échelle socio-économique.

⁸⁴ Nous tenons à remercier Boris Wernli, Edith Guilley, Dominique Joye et Zhivko Taushanov pour leurs conseils en lien avec cette recherche.

Dans ce chapitre, nous allons donc nous intéresser aux représentations que les élèves interrogés ont de ces six professions et ce, en termes de cinq dimensions : l'intérêt qu'ils éprouvent pour chacune de ces professions, le degré de prestige et de reconnaissance sociale qu'ils leur accordent, leur avis sur la difficulté des études pour accéder à ces professions, sur le fait que ces métiers sont plutôt des métiers de femmes ou d'hommes et, finalement, sur la question de savoir s'ils pourraient s'imaginer exercer ces métiers plus tard.

Nous allons considérer les réponses fournies en termes du sexe des répondants, de leur nationalité, selon une tripartition en « Suisses », « Suisses binationaux » et « non-Suisses », et d'origine sociale (ESEC de leur père), selon une tripartition en « classe ouvrière », « classe intermédiaire » et « salariat » (classe aisée).

Nous allons notamment nous pencher sur les questions suivantes : quels types de réponses sont corrélées à quelles autres ? Peut-on déceler une logique à ces corrélations ? Par ailleurs, nous allons considérer quelques hypothèses sur le rôle des associations genrées dans les réponses des jeunes, notamment celle selon laquelle un métier connoté comme féminin est moins valorisé qu'un métier requérant un niveau de formation équivalent connoté comme masculin, et celle selon laquelle les filles s'intéressant à des métiers typiquement masculins pratiquent une forme d'autosélection quand il s'agit de faire un pas supplémentaire vers la formation correspondante. Nous allons également tenter de voir le poids de la reproduction sociale dans la perception qu'ont les jeunes de ces métiers.

La formulation exacte des questions était la suivante : « Pour chacun des métiers suivants (mécanicien-ne, coiffeur/-euse, employé-e de bureau, psychologue, ingénieur-e, avocat-e), pourrais-tu nous donner ton opinion sur les affirmations ci-dessous ? D1. C'est un métier intéressant. D2. C'est un métier prestigieux/bien considéré par la société. D3. Les études nécessaires pour exercer ce métier sont très difficiles. D4. S'agit-il plutôt d'un métier de femmes ou plutôt d'un métier d'hommes ? D5. Je pourrais m'imaginer exercer ce métier plus tard. »

Ces 30 questions (cinq questions sur six métiers) proposaient des réponses sur une échelle ordinale de 1 à 7, échelle allant de 1 « pas du tout » à 7 « extrêmement » pour les questions D1 à D3, de 1 « un métier de femmes » à 7 « un métier d'hommes » pour la question D4 et de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord » pour la question D5.

Pour simplifier la formulation, nous allons nous référer dans ce qui suit à la question D5 en parlant de la « potentialité » de l'une ou l'autre des professions.

6.2 Analyse des items considérés et de leurs liens réciproques

Dans cette première section, nous allons nous consacrer à deux objectifs : tout d'abord, fournir une description des résultats obtenus sur ces 30 questions et, dans un second temps, faire émerger les corrélations entre les réponses à différentes questions, qui nous permettront de révéler la structuration de cet ensemble de données.

6.2.1 Quelques éléments descriptifs

Commençons ce chapitre avec quelques éléments descriptifs concernant les 30 questions examinées. Nous avons regroupé dans le tableau 6.1 les principales statistiques descriptives concernant les réponses des élèves aux questions concernant les six professions. Ces

statistiques seront commentées par la suite à la lumière du sexe, de la nationalité et de l'origine sociale.

Tableau 6.1 : Distribution des réponses aux 30 questions considérées

	Mécanicien	Coiffeur	Employé de bureau	Psychologue	Ingénieur	Avocat
D1. C'est un métier intéressant						
Plutôt non (catégories 1-3)	63.8% (1 : 33.7%)	75.4% (1 : 38.2%)	54.6%	51.2%	45.4%	38.7%
Plutôt oui (catégories 5-7)	23.8%	12.7%	28.8%	35.9%	40.8%	49%
D2. C'est un métier prestigieux/bien considéré par la société						
Plutôt non (catégories 1-3)	67.8%	74.6%	35.3%	26.4%	21.7%	12.6%
Plutôt oui (catégories 5-7)	16.9%	11.2%	41.4%	58.3%	63.8%	81.3% (7 : 52.2%)
D3. Les études nécessaires pour exercer ce métier sont très difficiles						
Plutôt non (catégories 1-3)	61.7%	80%	39.2%	9.9%	10.9%	4.1%
Plutôt oui (catégories 5-7)	18.2%	7.5%	32.7%	78.2%	76.1%	92.4% (7 : 62.4%)
D4. S'agit-il plutôt d'un métier de femmes ou plutôt d'un métier d'hommes ?						
Plutôt un métier de femmes (catégories 1-3)	3.3%	69%	12.9%	23.4%	3.4%	6.9%
Un métier neutre (catégorie 4) ⁸⁵	11.4%	28.8%	77.2%	66.6%	29.3%	73.4%
Plutôt un métier d'hommes (catégories 5-7)	85.3% (7 : 50%)	2.2%	9.9%	10%	67.3%	19.8%
D5. Je pourrais m'imaginer exercer ce métier plus tard						
Plutôt non (catégories 1-3)	75.8% (1 : 55.9%)	81.3% (1 : 55%)	56.7%	63.9%	59%	54.5%
Plutôt oui (catégories 5-7)	16.7%	11.2%	26%	24.6%	28.4%	34.3

6.2.2 Structuration des réponses aux cinq questions portant chacune sur six métiers

Pour analyser la structuration interne des réponses fournies à ces questions, nous avons procédé à une analyse en composantes principales qui a fait émerger 8 dimensions interprétables.

⁸⁵ Nous avons choisi d'explicitier la proportion de personnes ayant choisi la catégorie 4 pour la question D4 car, bien plus que pour les autres questions, ce choix nous semble exprimer une prise de position alternative aux réponses « plutôt oui » ou « plutôt non ».

Tableau 6.2 : Analyse en composantes principales : Matrice des composantes après rotation. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser

	Composantes							
	Valorisation sociale des métiers du supérieur	Intérêt personnel pour les métiers du supérieur non-masculins	Affinité pour mécanicien	Affinité pour employé de bureau	Affinité pour coiffeur	Affinité pour ingénieur	Métiers très genrés	Métiers peu genrés
Difficulté études - psychologue	.759							
Difficulté études - avocat	.712							
Prestige - psychologue	.610	.468						
Difficulté études - ingénieur	.598					.523		
Prestige - avocat	.584	.350						
Potentialité - psychologue		.801						
Intérêt - psychologue		.800						
Intérêt - avocat		.676				.335		
Potentialité - avocat		.655				.322		
Intérêt - mécanicien			.844					
Prestige - mécanicien			.783					
Potentialité - mécanicien			.781					
Intérêt - employé de bureau				.834				
Potentialité - employé bureau				.817				
Prestige - employé de bureau	.303			.756				
Difficulté études - employé bureau	.340			.511				
Intérêt - coiffeur					.868			
Potentialité - coiffeur					.794			
Prestige - coiffeur					.740			
Intérêt - ingénieur						.799		
Potentialité - ingénieur						.776		
Prestige - ingénieur	.503					.604		
Genre - ingénieur							.741	
Genre - mécanicien							.718	
Genre - coiffeur							-.659	
Genre - employé de bureau								.643
Genre - psychologue								.594
Genre - avocat							.321	.594

Considérons les résultats de cette analyse. Une première dimension de l'analyse en composantes principales réunit les évaluations en termes de prestige des trois métiers par ailleurs objectivement jugés les plus prestigieux (psychologue, avocat et ingénieur) ainsi que les évaluations de la difficulté des études pour accéder à ces trois mêmes professions, également jugées les plus difficiles. Cette dimension semble refléter un jugement que les jeunes portent sur le prestige et la difficulté des études de ces trois professions en se plaçant

dans une perspective sociale plus large que leur seul point de vue. Nous utilisons cette expression car, pour d'autres professions, nous allons le voir, les jugements en termes de prestige et de difficulté des études sont beaucoup plus liés au fait que la personne s'intéresse à ce métier ou pourrait s'imaginer l'exercer plus tard ; cela explique également sans doute le fait que l'ACP ait réuni ces items : un consensus large existe sur le fait d'apporter à ces six items des réponses plutôt vers le haut de l'échelle, et ce quelles que soient les réponses apportées aux autres questions. Une caractéristique intéressante de cette dimension est que, en contrepartie des évaluations plutôt positives sur ces métiers, on ne trouve pas une évaluation négative d'autres métiers dans la même dimension. On peut en déduire qu'alors qu'il y a un consensus sur la difficulté et le prestige de ces trois professions, ce consensus ne s'étend pas à un jugement sur d'autres métiers perçus comme moins prestigieux ou requérant des études moins difficiles.

La deuxième dimension regroupe, pour les professions d'avocat et de psychologue, l'intérêt et la potentialité. Cette dimension témoigne d'une prise de position plus personnelle vis-à-vis de deux professions à niveau de formation universitaire et sans connotation masculine ; cette prise de position pouvant évidemment être favorable ou défavorable.

La troisième dimension, comme celles qui suivent, est regroupée autour d'une profession : celle de mécanicien. Elle montre des corrélations entre l'évaluation en termes de prestige, l'intérêt et la potentialité envers cette profession. Cette dimension témoigne d'une prise de position personnelle envers ce métier : plus on a d'affinités pour lui, et plus on le jugera prestigieux, ce jugement ayant un statut très différent du jugement de prestige porté sur les métiers d'avocat, de psychologue et d'ingénieur.

La quatrième dimension regroupe les mêmes trois items pour la profession d'employé de bureau en y ajoutant l'item sur la difficulté des études. Cet ajout est intéressant car il suggère que le consensus sur la difficulté élevée des études pour devenir psychologue, ingénieur ou avocat ne subsiste pas pour le métier d'employé de bureau. Le jugement sur la difficulté des études pour devenir employé de bureau, de même que le jugement sur le prestige de ce métier varient en fonction de l'intérêt et de la potentialité que les répondants ont par rapport à lui.

La cinquième dimension regroupe, pour la profession de coiffeur, les mêmes trois items que pour la dimension centrée autour du métier de mécanicien. Comme on l'a déjà dit pour les dimensions précédentes, cette dimension témoigne d'une prise de position personnelle envers ce métier et le jugement en termes de prestige est une façon de renforcer ce positionnement globalement positif ou négatif face à cette profession.

La sixième dimension regroupe à nouveau les trois mêmes items, mais cette fois pour le métier d'ingénieur, le jugement de prestige de la profession d'ingénieur pouvant être associé à la fois à la première dimension et à celle-ci.

Deux dimensions restantes regroupent les questions liées à l'association des différents métiers à l'un ou l'autre des sexes : une dimension regroupe les métiers que les élèves associent fortement aux hommes ou aux femmes (ingénieur, mécanicien et coiffeur), et l'autre regroupe ceux qui sont moins fortement associés à un sexe (employé de bureau, psychologue et avocat). Cela indique que les personnes qui émettent des jugements fortement genrés sur les métiers qui sont, par ailleurs, largement associés à l'un ou l'autre des sexes ne portent pas nécessairement des jugements moins polarisés sur les métiers généralement reconnus comme plus neutres du point de vue du genre, et vice-versa. À noter aussi que ces jugements sur le genre des professions semblent relativement indépendants des réponses fournies aux autres questions.

Un point intéressant qui émerge de cette analyse est que le jugement sur la difficulté des études est généralement peu corrélé à l'intérêt que l'on ressent pour le métier. Pour aucune

des professions, on ne trouve une corrélation forte entre ces deux éléments, même si la corrélation est un peu plus importante pour employé de bureau, et dans une moindre mesure pour coiffeur et mécanicien, que pour les trois métiers à formation universitaire. On peut donc supposer qu'une évaluation relativement neutre est posée sur le degré de difficulté des études à faire pour accéder à telle ou telle profession, indépendamment de l'intérêt que l'on a pour elle ou que l'on s'imagine l'exercer plus tard. Nous interprétons ces résultats comme suivant la même logique globale que celle des évaluations de prestige : les études nécessaires pour accéder aux professions universitaires d'avocat, d'ingénieur et de psychologue sont unanimement jugées difficiles. Les études pour accéder aux professions de mécanicien et de coiffeur sont généralement jugées faciles, même si on trouve une légère tendance, de la part des personnes qui se voient des affinités avec ces métiers, à en juger les études plus difficiles que les autres. Le cas du métier d'employé de bureau occupe une position moins consensuelle de ce point de vue, étant le seul pour lequel les jugements en termes de la difficulté des études varient clairement en fonction des affinités ressenties pour ce métier.

Notons aussi que dans le cas des six professions, les questions de l'intérêt pour une profession et celle de la potentialité sont toujours présentes au sein d'une même dimension, et sont donc corrélées. Il semble donc logique de les considérer ensemble dans ce qui suit, et plus loin, dans les parties consacrées à l'effet du sexe, de la classe sociale et de la nationalité.

6.3 Le rôle du sexe

Dans cette section sur le rôle que joue le sexe des répondants dans leurs réponses aux questions sur les six professions, nous partons de l'hypothèse que ce rôle est en partie déterminé par les associations genrées que les personnes ont par rapport à ces professions. Ainsi, le sexe d'une personne, les associations genrées qu'elle perçoit en lien avec les métiers mentionnés et son propre conformisme ou non à ces associations genrées détermineront en partie les réponses qu'elle donnera aux questions D1 à D5. Sur la base de cette hypothèse, commençons cette section par une analyse des jugements en termes de genre des six professions mentionnées.

Dans cette section sur le rôle du sexe, puis dans les suivantes sur le rôle de la classe sociale et de l'origine nationale, nous ne considérerons que les cas où une différence statistiquement significative apparaît entre les groupes étudiés. La significativité de ces différences a été calculée au moyen d'analyses de variances et est indiquée.

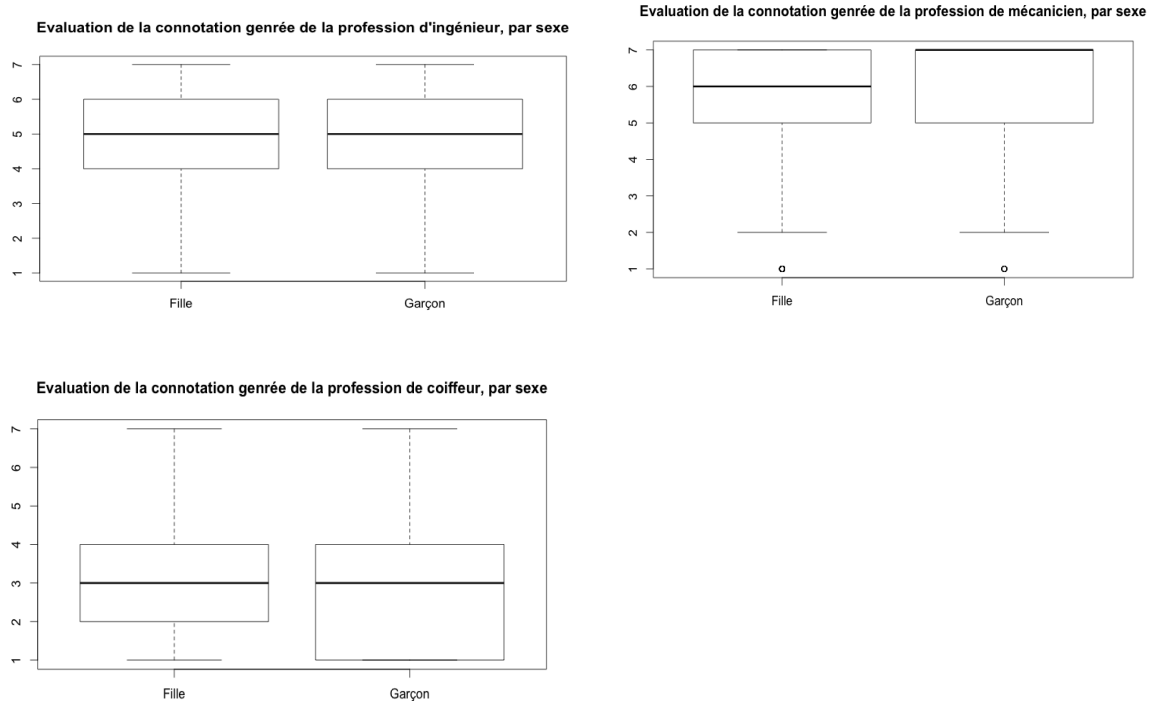
6.3.1 Sexuation du jugement sur la connotation genrée des six professions

Commençons par une comparaison des trois professions les plus fortement genrées : mécanicien et coiffeur d'une part, ingénieur de l'autre.

Les filles ont légèrement moins tendance que les garçons à qualifier le métier de mécanicien de masculin. Elles sont plus nombreuses à le trouver féminin ou neutre. La proportion de garçons et de filles s'équilibre sur la catégorie 5 et les garçons sont plus nombreux que les filles à trouver que ce métier est très masculin. Cette différence est significative ($P < 0.01$). Les personnes qui jugent que coiffeur est féminin sont par contre plutôt des garçons, tandis que les filles ont plutôt tendance à le trouver neutre ($P < 0.05$). Garçons et filles sont beaucoup plus en accord pour trouver le métier d'ingénieur plutôt neutre ou masculin. Cependant, ceux qui le trouvent très masculin sont plutôt des garçons, tandis que ceux qui le trouvent légèrement

masculin ou neutre sont plutôt des filles, cette légère tendance restant néanmoins invisible dans le boxplot ($P < 0.001$).

Graphique 6.1 : Boxplots⁸⁶ de la connotation genrée des professions de mécanicien, coiffeur et ingénieur, par sexe



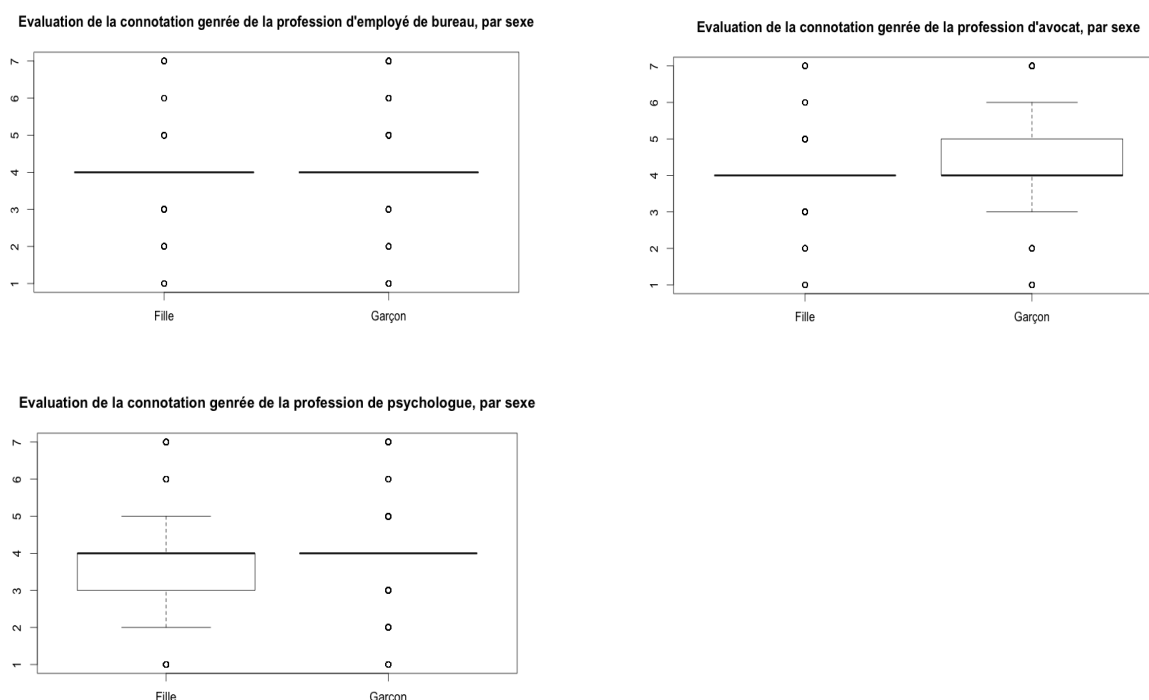
Le constat selon lequel les garçons tendent à tirer les métiers de mécanicien et, dans une moindre mesure, d'ingénieur, vers le masculin et celui de coiffeur vers le féminin, tandis que les filles tendent à plutôt amener ces professions vers les catégories centrales et notamment la catégorie neutre est intéressant. Tout d'abord, il confirme les résultats d'une recherche précédente sur les représentations genrées des professions qui notait que « les garçons expriment davantage des réponses conformes aux stéréotypes » (Bosse & Guégnard, 2007). Il permet de supposer qu'une forte association genrée des métiers, notamment à bas niveau de qualification, est perçue par certaines filles au moins comme leur étant défavorable, sans doute parce que les associations genrées féminines sont perçues comme moins valorisantes que les associations genrées masculines. Dans le cas des métiers mentionnés, on peut interpréter ce résultat comme indiquant que l'identification du métier de coiffeur comme féminin est perçu par certaines filles comme stigmatisant, ce qui expliquerait qu'elles cherchent plutôt à s'en dissocier en le classant comme neutre ; en contrepartie, elles tendraient à identifier le métier de mécanicien plutôt comme neutre afin de ne pas en être exclues. L'identification des métiers de mécanicien et d'ingénieur comme masculins est, elle, plutôt assumée par les garçons. La profession de coiffeur ne leur paraît pas désirable parce que connotée féminine. On peut se demander pourquoi le jugement de sexuation du métier d'ingénieur rencontre un accord plus général entre garçons et filles que celui sur le métier de

⁸⁶ Un boxplot se lit de la façon suivante : le rectangle englobe la zone où se trouve le 50% central des données, coupé par la médiane. Les traits horizontaux marquent les valeurs maximum et minimum, à l'exclusion des valeurs atypiques, marquées par des cercles.

mécanicien. La masculinité des professions à haut niveau de qualification est-elle perçue comme moins contestable par les filles ?

Considérons à présent le cas de professions peu associées à un sexe, à niveau de qualification intermédiaire ou élevé : employé de bureau, psychologue et avocat. Examinons les boxplots (graphique 6.2).

Graphique 6.2 : Boxplots de la connotation genrée des professions d'employé de bureau, psychologue et avocat, par sexe



Ces trois métiers sont généralement reconnus par les élèves comme neutres du point de vue du genre, avec cependant une connotation légèrement féminine pour psychologue et légèrement masculine pour avocat. Pour ces trois professions, on peut établir deux constats communs : tout d'abord, les filles sont toujours un peu plus nombreuses que les garçons à choisir la catégorie neutre. Par ailleurs, parmi les personnes qui trouvent que ces métiers sont féminins, on trouve une majorité de filles et parmi celles qui trouvent qu'ils sont masculins, on trouve une majorité de garçons. Ces différences sont fortement significatives pour les trois professions ($P < 0.001$). Ainsi, sauf dans le cas de coiffeur, un métier à faible niveau de qualification connoté comme féminin, dans le cas des autres métiers, les personnes qui tendent à les trouver plus genrés que la moyenne tendent également à les « revendiquer » pour leur propre sexe.

6.3.2 Sexuation de l'intérêt et de la potentialité des six professions

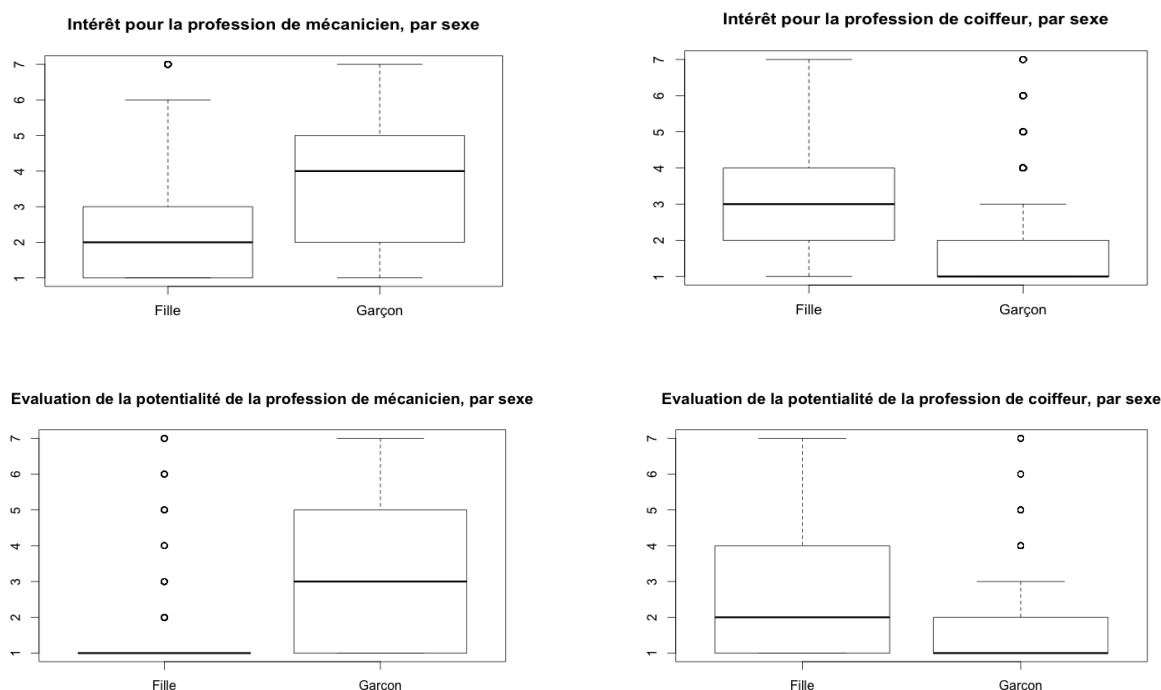
Dans cette section, nous allons considérer l'effet du sexe sur les réponses aux questions D1 (« C'est un métier intéressant ») et D5 (« Je pourrais m'imaginer exercer ce métier plus tard »). Nous avons choisi de considérer ensemble ces deux questions à cause de leur proximité sémantique et du fait que les réponses que donnent les jeunes à ces questions sont fortement corrélées dans le cas des six métiers (cf. résultats de l'ACP).

Métiers sexués à faible niveau de qualification : mécanicien et coiffeur

On trouve une forte majorité de filles (70%) parmi les élèves qui ne trouvent pas le métier de mécanicien intéressant du tout et la proportion entre les sexes s'inverse graduellement jusqu'à trouver, parmi les élèves qui trouvent ce métier intéressant, plus de 80% des répondants qui sont des garçons. Sur la question de la potentialité du métier de mécanicien, parmi les personnes qui répondent « pas du tout », on trouve une large majorité de filles (presque 70%). Dès la catégorie 2, la proportion filles-garçons s'inverse et on trouve plus de garçons. Cette proportion filles-garçons est à peu près la même pour la catégorie 4 intermédiaire et pour toutes les catégories positives (5 à 7) ; elle est d'environ 15% de filles pour 85% de garçons.

Parmi le gros tiers d'élèves qui trouvent que le métier de coiffeur n'est pas intéressant du tout, on trouve plus de 70% de garçons. Cette proportion s'inverse graduellement jusqu'à trouver, parmi la petite minorité d'élèves (4%) qui trouvent ce métier très intéressant, 78% de filles. Parmi les personnes qui ne pourraient pas du tout s'imaginer devenir coiffeur, on trouve une large majorité (65%) de garçons. Dès la catégorie 2, la proportion s'inverse et on trouve une majorité de filles. Plus les réponses vont dans le sens de l'intérêt, et plus on trouve une forte proportion de filles. Examinons les quatre boxplots qui rendent compte de ces données (graphique 6.3).

Graphique 6.3 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité des professions de mécanicien et de coiffeur, par sexe



On constate, pour ces deux métiers à faible niveau de qualifications, une sexuation forte des réponses concernant l'intérêt et la potentialité de ces métiers. On constate également une certaine asymétrie entre ces deux professions. Tout d'abord, la profession de coiffeur reçoit des évaluations en moyenne plus négatives sur ces deux questions que celle de mécanicien. Par ailleurs, les attitudes des personnes de chaque sexe envers la profession associée à l'autre sexe diffèrent. Alors que certaines filles trouvent le métier de mécanicien intéressant, il leur semble exclu de s'imaginer le pratiquer un jour ; en contraste, la distribution des réponses des

garçons à la question de l'intérêt et de la potentialité du métier de coiffeur est relativement semblable. Ce constat permet de supposer que les filles qui s'intéressent au métier de mécanicien anticipent des difficultés spécifiques à leur sexe d'accès à cette profession, différant en cela de l'attitude des garçons envers le métier de coiffeur. Cette asymétrie confirme celle constatée par Bosse & Guénard (2007). Elle révèle également une évaluation correcte de la réalité sociale où l'accès des filles aux professions masculines est plus difficile que l'accès des garçons aux professions féminines (Gianettoni et al., 2010).

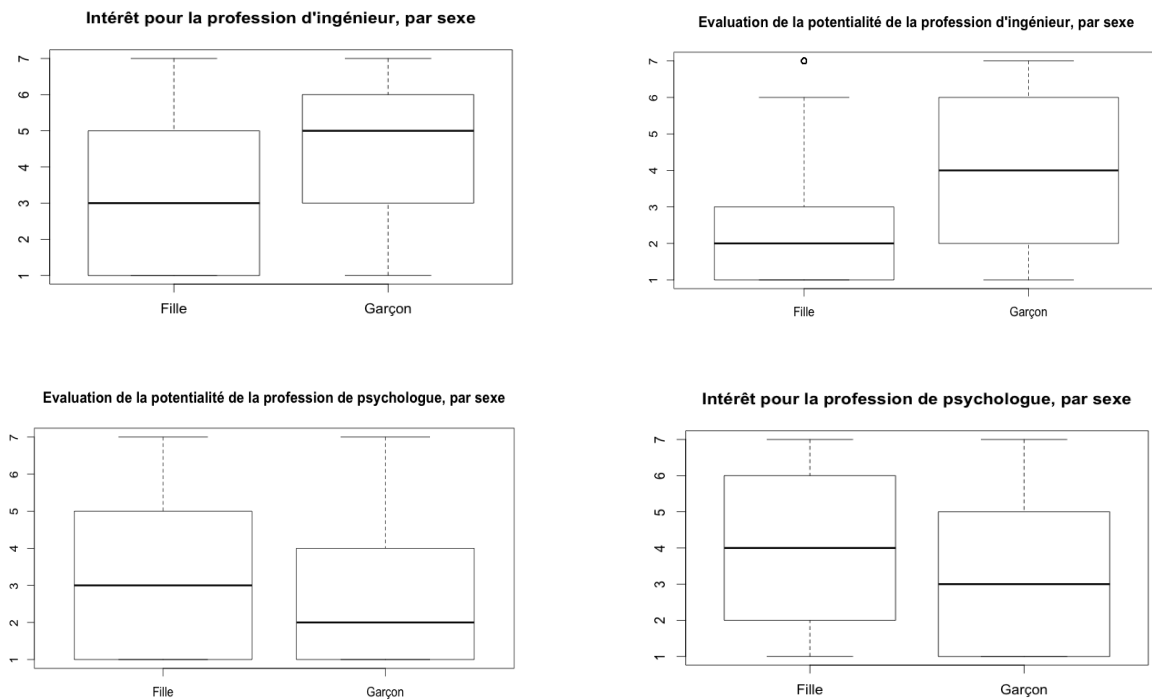
Métiers sexués à niveau de qualification élevé : psychologue et ingénieur

Sur la question de l'intérêt manifesté envers le métier de psychologue, il y a un fort déséquilibre dans les réponses en fonction du sexe : 63% des élèves qui trouvent cette profession pas intéressante du tout sont des garçons ; la proportion s'inverse peu à peu jusqu'à trouver plus de deux fois plus de filles que de garçons qui trouvent cette profession extrêmement intéressante. Sur la question de la potentialité du métier de psychologue, les garçons figurent en majorité (60%) parmi les personnes qui donnent la réponse « pas du tout d'accord », mais pour les catégories 2 à 4 (plutôt non), les proportions s'équilibrent et on n'y trouve qu'une très faible majorité de filles. Pour les catégories 5 à 7 (plutôt oui), la proportion de filles devient plus élevée (un peu plus de 60%).

Si l'on considère l'intérêt porté au métier d'ingénieur, on constate des réponses proches de celles données pour psychologue, mais avec une proportion inversée entre les sexes : plus de deux fois plus de filles que de garçons trouvent ce métier pas du tout intéressant et presque trois fois plus de garçons que de filles le trouvent extrêmement intéressant. Les filles sont nettement plus nombreuses que les garçons à répondre qu'elles ne s'imaginent pas du tout devenir ingénieures (68% des personnes qui donnent cette réponse sont des filles). La proportion de filles dans chaque catégorie de réponses diminue de façon constante pour atteindre un petit 20% des réponses pour la catégorie « tout à fait d'accord ». Examinons à présent les boxplots qui rendent compte de ces données (graphique 6.4).

Du point de vue de la sexuation des réponses, le même effet de miroir que l'on a déjà constaté entre les professions de mécanicien et de coiffeur se produit pour les professions plus qualifiées de psychologue et d'ingénieur : on rencontre ici un intérêt relativement plus important pour ces professions, et une identification plus fréquente également, mais toujours suivant une différence forte entre les sexes. Un phénomène comparable à ce que nous avons constaté pour les métiers de mécanicien et de coiffeur se produit ici. Alors que le degré d'intérêt des personnes de chaque sexe pour le métier plutôt associé à l'autre sexe est relativement équivalent, les filles hésitent plus que les garçons à s'imaginer le pratiquer. Par ailleurs, les filles expriment moins d'intérêt et de désir potentiel d'exercer le métier associé à leur sexe que les garçons en situation équivalente.

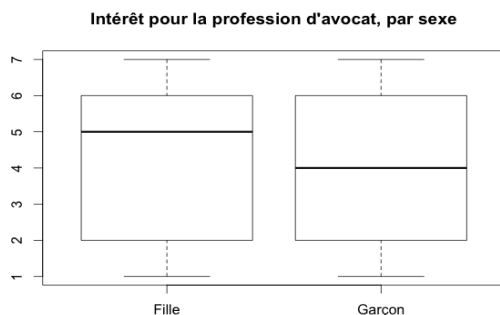
Graphique 6.4 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité des professions de psychologue et d'ingénieur, par sexe



Métiers peu sexués : employé de bureau et avocat

Les métiers d'employé de bureau et d'avocat rencontrent un intérêt et une potentialité nettement moins sexués, avec un intérêt plus marqué pour la profession d'avocat. Dans le cas de ces deux professions peu sexuées, aucune différence significative ne se manifeste entre garçons et filles sur la question de la potentialité. Par contre, l'intérêt pour ces professions diffère significativement entre les sexes (employé de bureau : $P < 0.05$; avocat : $P < 0.01$) : les filles leur démontrent un peu plus d'intérêt que les garçons.

Graphique 6.5 : Boxplot de l'intérêt de la profession d'avocat, par sexe



6.3.3 Sexuation des jugements de prestige et de difficulté des études des six professions

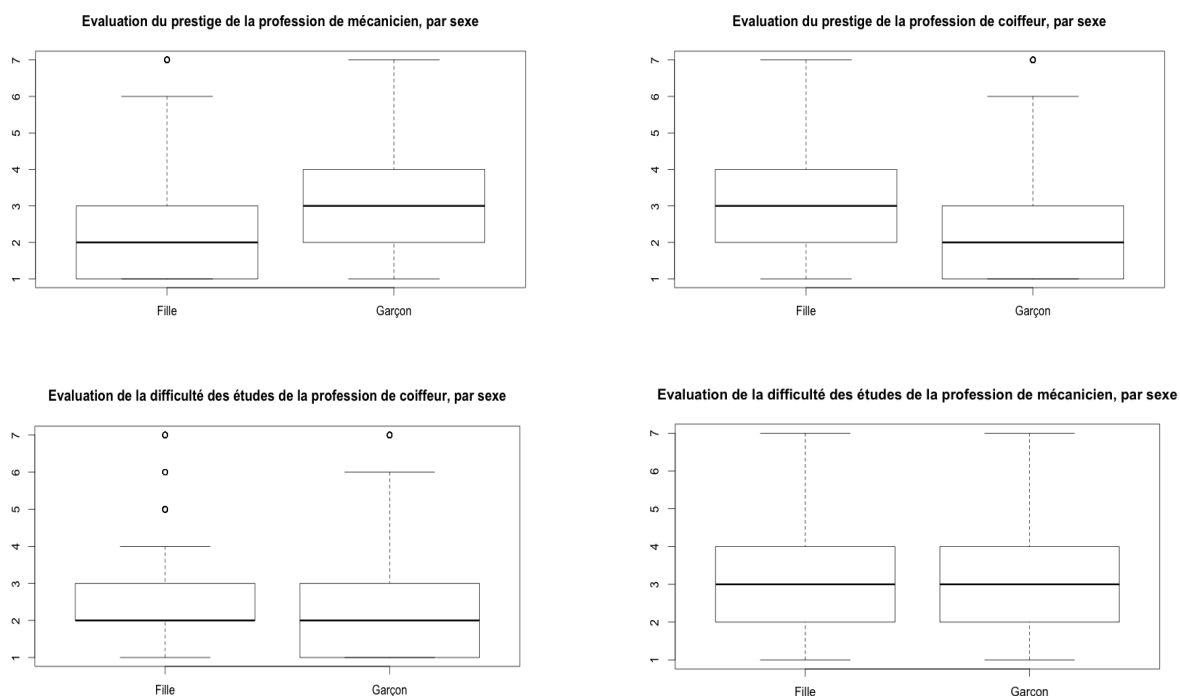
Dans cette section, nous allons explorer les relations entre les évaluations du prestige et de difficulté des études des différents métiers que donnent les élèves, tout en considérant le rôle joué par le sexe des répondants.

Métiers sexués à faible degré de prestige et de difficulté des études

Le métier de mécanicien est évalué par plus des deux tiers des jeunes comme étant peu prestigieux. Cependant, les garçons ont tendance à le trouver légèrement plus prestigieux que les filles ($P < 0.001$). Seule une minorité d'élèves considère les études pour accéder à ce métier comme difficiles. Les personnes qui trouvent ces études faciles sont plutôt des filles et ceux qui les trouvent plus difficiles sont plutôt des garçons ($P < 0.001$).

Le métier de coiffeur reçoit une évaluation en termes de prestige proche de celle du métier de mécanicien, avec une proportion encore plus faible de personnes le trouvant prestigieux, et avec, ici, les filles qui le trouvent un peu plus prestigieux que les garçons ($P < 0.001$). Les études pour accéder au métier de coiffeur, plus encore que celles pour devenir mécanicien, sont jugées par une majorité d'élèves comme faciles. La répartition de ces réponses entre les sexes est le miroir de ce que nous avons vu pour mécanicien : ici, ce sont les filles qui trouvent ces études un peu moins faciles que les garçons ($P < 0.001$). Examinons les quatre boxplots en lien avec ces questions (graphique 6.6).

Graphique 6.6 : Boxplots du prestige et de la difficulté des études des professions de mécanicien et de coiffeur, par sexe

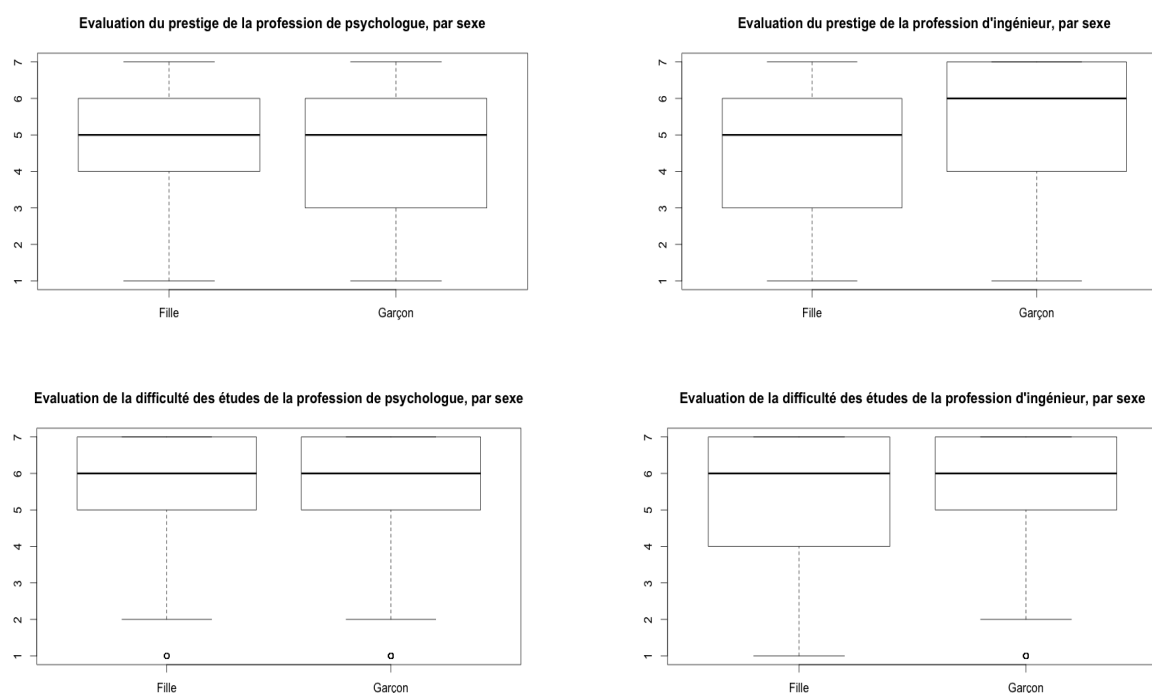


Ces résultats sur deux métiers avec des associations fortement genrées et généralement perçus comme peu prestigieux sont intéressants sur plusieurs points : tout d'abord, ils permettent de souligner le fait que le métier connoté comme féminin est globalement jugé moins prestigieux que le métier connoté comme masculin. En effet, seuls 11% des élèves classent le métier de coiffeur comme prestigieux alors qu'ils sont 16% à classer le métier de mécanicien comme tel (différence significative entre les deux professions $P < 0.001$). Par ailleurs, si nous mettons en relation ces résultats avec ceux sur les associations genrées, une tendance se dessine : les répondants ont tendance à juger un peu plus prestigieuse la profession associée à leur sexe et à en trouver les études un peu plus difficiles.

Métiers relativement sexués, à degré de prestige et de difficulté des études élevé

Ne constatant pas de différences significatives entre garçons et filles au niveau de l'évaluation en termes de prestige et de difficulté des études de la profession d'employé de bureau, considérons maintenant deux métiers relativement sexués, mais à degré de prestige élevé et à études jugées difficiles : psychologue et ingénieur.

Graphique 6.7 : Boxplots du prestige et de la difficulté des études des professions de psychologue et d'ingénieur, par sexe



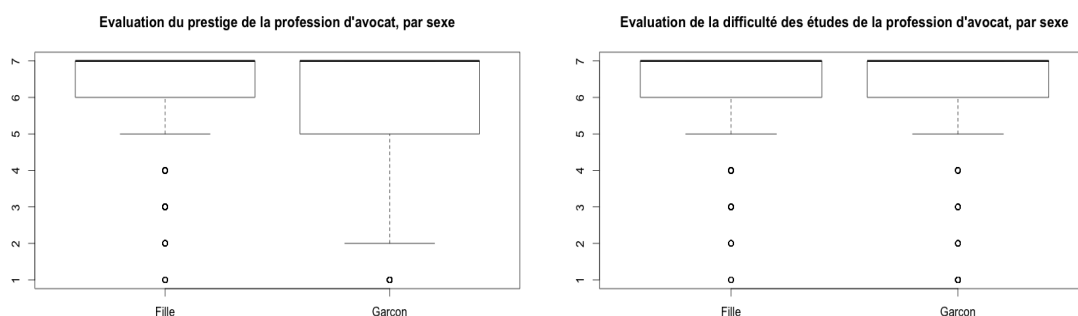
Les jugements de prestige sur la profession de psychologue sont relativement sexués, puisque les garçons tendent à la trouver plutôt moins prestigieuse que les filles ($P < 0.001$). Quant aux études requises pour accéder à cette profession, les élèves estiment dans une large majorité qu'elles sont plutôt difficiles. Cependant, les personnes qui les trouvent très difficiles sont plutôt des filles et les personnes qui les trouvent un peu moins difficiles ou qui choisissent la catégorie neutre sont plutôt des garçons. Cette tendance faible, mais significative ($P < 0.001$), ne se perçoit pas au travers du boxplot.

L'évaluation en termes de prestige du métier d'ingénieur est plutôt positive, puisque deux tiers des élèves le jugent prestigieux. Comme pour psychologue, les jugements sont relativement sexués, les garçons ayant plus tendance que les filles à juger ce métier prestigieux ($P < 0.001$). Le métier d'ingénieur est considéré comme requérant des études difficiles par une importante majorité d'élèves. Les personnes qui les considèrent comme très difficiles sont plutôt des garçons ; les personnes qui choisissent la catégorie intermédiaire, qui les jugent un peu difficiles ou plutôt faciles sont plutôt des filles ($P < 0.001$).

Comme on l'a vu, les jugements sur le prestige et la difficulté des études de ces deux métiers varient notablement selon le sexe des répondants. Ici également une logique fait surface. Pour le métier d'ingénieur, on peut peut-être détecter une stratégie de la part des filles à dévaloriser ce métier fortement connoté comme masculin en le considérant comme moins prestigieux et comme plus facile d'accès. À ce propos, il est intéressant de noter que la supposée intimidation des filles par rapport à des études techniques ou comprenant une forte composante mathématique, qui leur ferait juger ce type d'études plutôt plus difficiles, n'est pas détectable ici. L'interprétation d'une dynamique parallèle chez les garçons par rapport au métier de psychologue, pourtant clairement présente, est plus difficile, car on a vu que le métier de psychologue est plutôt perçu comme neutre du point de vue du genre. Cependant, on pourrait peut-être soutenir que cette neutralité n'est que de façade, puisque les réponses à toutes les questions D1 à D5 concernant le métier de psychologue révèlent des différences relativement marquées selon le sexe.

Métiers peu sexués à degré de prestige et de difficulté des études élevé

Graphique 6.8 : Boxplots du prestige et de la difficulté des études de la profession d'avocat, par sexe



En termes de répartition selon les sexes, les jugements sont relativement équilibrés sur ces deux questions, les filles ayant cependant une légère tendance à trouver la profession d'avocat plus prestigieuse que les garçons ($P < 0.001$). Les études pour devenir avocat sont jugées par une écrasante majorité des élèves comme très difficiles. Les filles sont légèrement plus nombreuses à les trouver très difficiles ($P < 0.01$).

En conclusion, nous constatons que les métiers à connotation fortement genrée (mécanicien, coiffeur et ingénieur) sont jugés plus prestigieux et plus difficiles d'accès par les personnes du sexe auquel ils sont associés. Le métier féminin à faible niveau de qualification est jugé moins prestigieux et moins difficile d'accès que le métier à connotation masculine équivalent. Les métiers moins connotés du point de vue du genre reçoivent également des jugements moins contrastés en termes de sexe sur ces questions. Les filles tendent cependant à trouver plus

prestigieuses et plus difficile d'accès les deux professions hautement qualifiées à moindre connotation genrée que sont psychologue et avocat.

6.4 Le rôle de la classe sociale

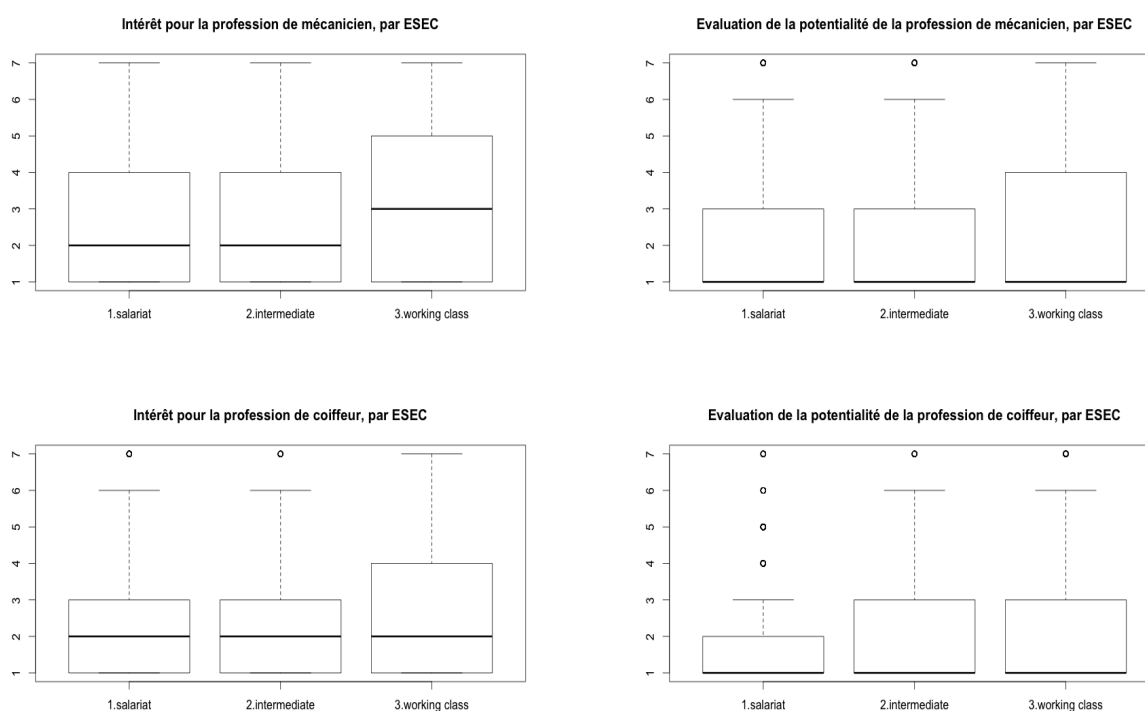
Les réponses des élèves varient globalement moins en fonction de la classe sociale qu'en fonction du sexe et ces variations sont moins complexes à analyser. Nous allons donc esquisser quelques lignes interprétatives qui nous semblent expliquer l'essentiel des différences entre les réponses fournies selon la classe sociale. Nous allons analyser les effets de la classe sociale sur les questions d'intérêt et de potentialité des professions, et étudier ensuite leurs effets sur les jugements de prestige et de difficulté des études.

6.4.1 Les effets de la classe sociale sur l'intérêt et la potentialité des six professions

Un effet de reproduction sociale sur les professions à faible niveau de qualification

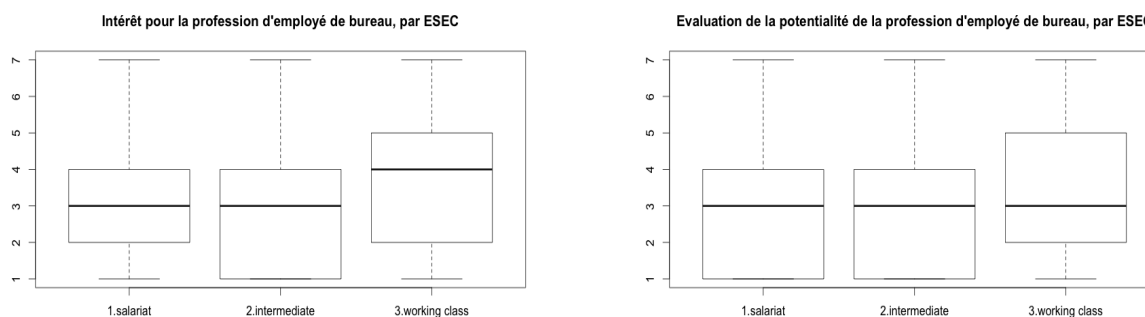
Lorsque l'on analyse les réponses à la question de l'intérêt pour et de la potentialité des six métiers cités, on constate un phénomène fort de reproduction sociale : les personnes de classe ouvrière tendent à plus avoir d'intérêt et de potentialité pour les professions à niveau de qualification modeste et les personnes issues du salariat tendent à montrer plus d'affinités sur ces deux questions avec les professions à niveau de qualification universitaire.

Graphique 6.9 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité des professions de mécanicien et de coiffeur, par classe sociale



Nos données illustrent ce phénomène : pour les métiers de mécanicien et de coiffeur, plus les catégories vont dans le sens de la potentialité, et plus forte est la proportion de personnes issues de la classe ouvrière et moins forte est celle des personnes issues du salariat ($P < 0.001$ pour la différence entre classe ouvrière et salariat pour ces deux professions). De même, les jeunes qui trouvent ces deux métiers intéressants sont plutôt issus de la classe ouvrière ($P < 0.001$ par rapport au salariat pour les deux professions).

Graphique 6.10 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité de la profession d'employé de bureau, par classe sociale



La profession d'employé de bureau révèle une structure de réponses semblable, avec un intérêt encore plus grand exprimé par les personnes issues de la classe ouvrière : sur les deux questions, plus les catégories vont dans le sens de l'intérêt, et plus ce groupe est proportionnellement représenté, contrairement aux jeunes issus du salariat, qui sont représentés en proportion de plus en plus faible (intérêt : $P < 0.001$; potentialité : $P < 0.001$). La raison en est peut-être que ce métier représente, pour les jeunes issus de la classe ouvrière, une possibilité d'ascension sociale, en ce qu'il permet de quitter le monde des métiers manuels, tout en étant accessible par une formation relativement courte (en comparaison aux formations universitaires par exemple).

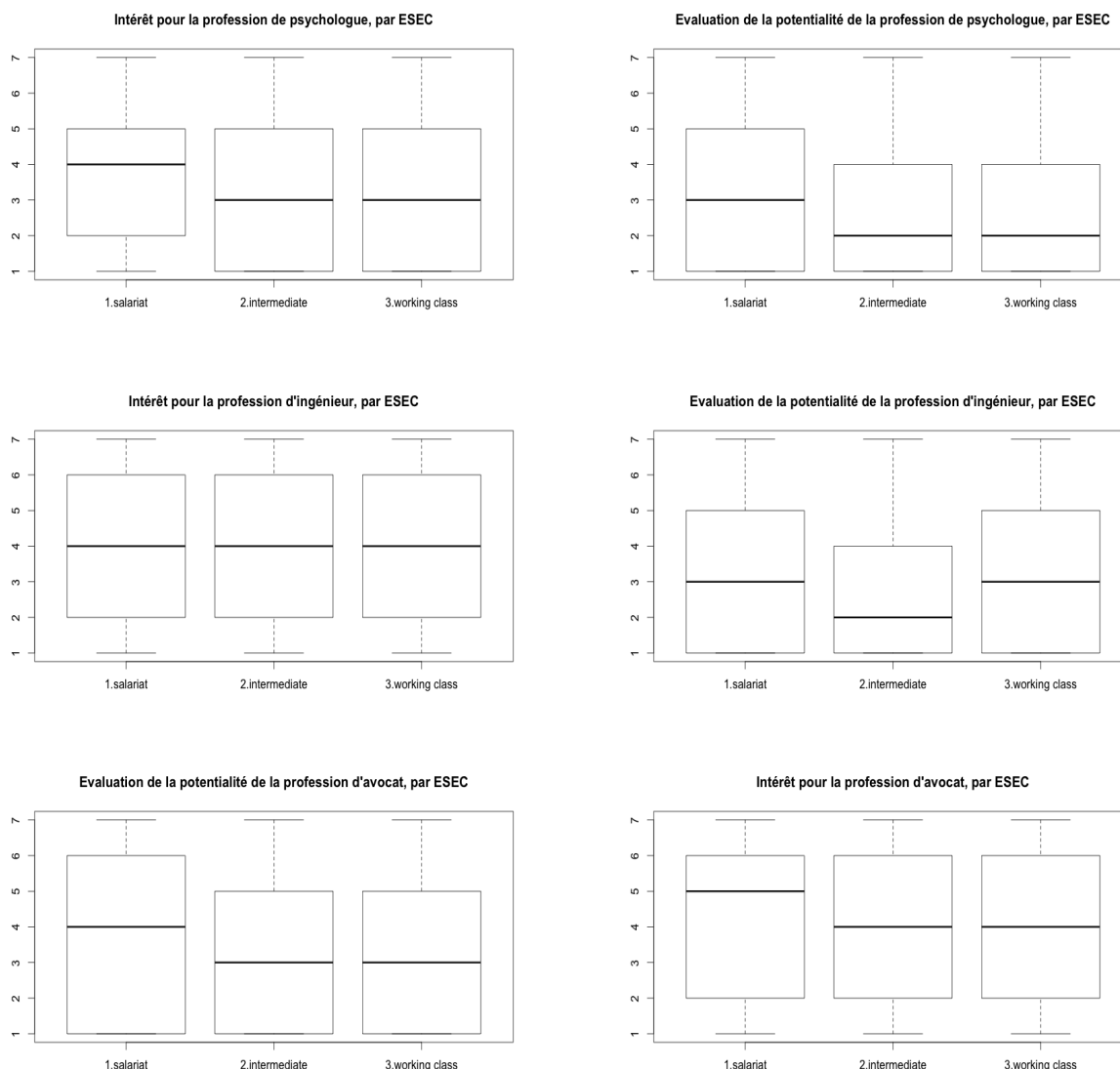
Les professions à formation universitaire : reproduction sociale des jeunes issus du salariat

Les personnes de la classe ouvrière tendent à trouver le métier de psychologue peu intéressant et celles issues du salariat à le trouver intéressant. Les personnes de classe intermédiaire le trouvent plutôt neutre (différence entre salariat et classe intermédiaire : $P < 0.01$; entre salariat et classe ouvrière : $P < 0.05$). Les personnes issues du salariat pourraient en plus forte proportion envisager d'exercer la profession de psychologue. À l'inverse, les personnes issues de la classe ouvrière sont proportionnellement plus représentées dans la catégorie 1 que dans les autres (différence entre salariat et classe ouvrière : $P < 0.001$).

Les personnes issues du salariat tendent à trouver la profession d'ingénieur plus intéressante que celles issues de la classe ouvrière ($P < 0.05$) et sont plus susceptibles que les personnes de classe ouvrière de s'imaginer devenir ingénieur : proportionnellement peu représentés dans la catégorie 1, ils le sont plus dans les autres catégories, notamment les plus positives ($P < 0.01$).

Alors que la différence entre salariat et classe ouvrière n'est pas significative pour la question de l'intérêt pour le métier d'avocat, les jeunes issus du salariat sont significativement plus nombreux à s'imaginer devenir avocat que les jeunes de classe ouvrière ($P < 0.05$).

Graphique 6.11 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité des professions de psychologue, d'ingénieur et d'avocat, par classe sociale

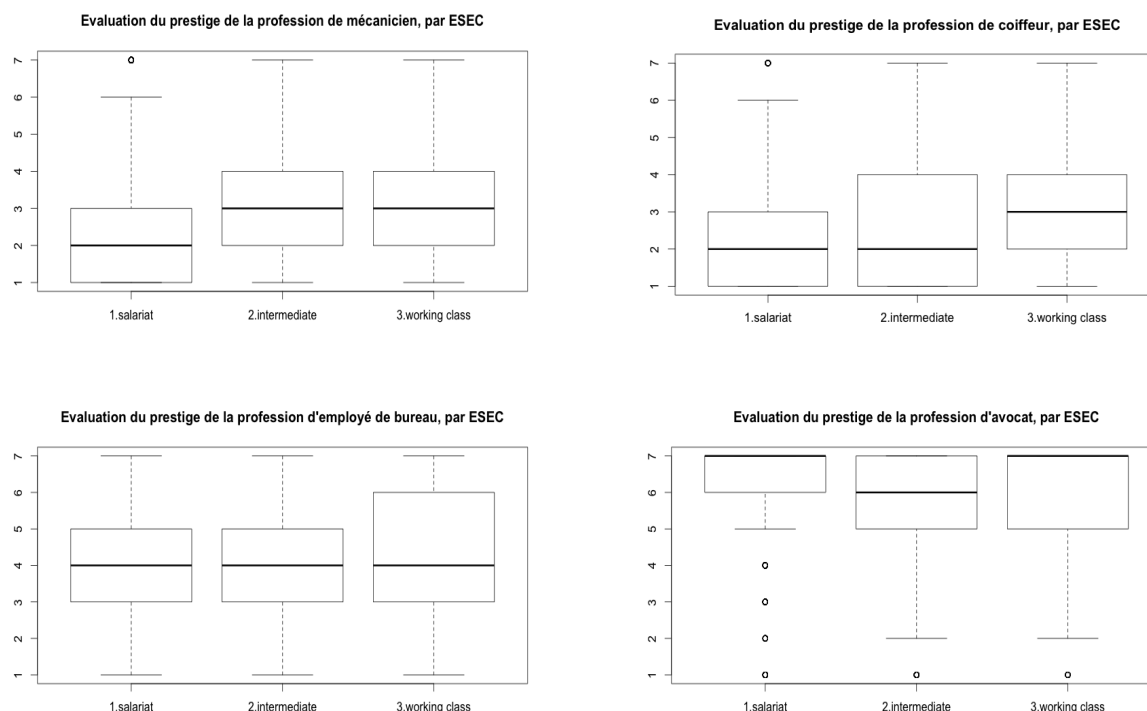


6.4.2 Les effets de la classe sociale sur les jugements de prestige et de difficulté des études

Les jugements de prestige : influence de la reproduction sociale

La principale logique qui semble se manifester dans les jugements de prestige est celle de la reproduction sociale, qui tend à valoriser des métiers « proches » de ceux pratiqués par les personnes du milieu dont on provient. Cette logique va avoir pour conséquence que les jeunes provenant du salariat vont plutôt trouver prestigieuses les professions universitaires et les jeunes issus de la classe ouvrière vont plutôt trouver prestigieuses les professions à niveau de qualification moindre. Elle va aussi avoir pour conséquence que les jeunes issus du salariat vont avoir tendance à plutôt trouver moins prestigieuses les professions à faible niveau de qualification. Examinons les données.

Graphique 6.12 : Boxplots de l'évaluation du prestige des professions de mécanicien, de coiffeur, d'employé de bureau et d'avocat, par classe sociale



Les personnes qui trouvent les métiers de mécanicien et de coiffeur prestigieux tendent à provenir de la classe ouvrière (différence entre salariat et classe ouvrière, mécanicien : $P < 0.001$; coiffeur : $P < 0.001$). Pour la profession d'employé de bureau, la même tendance se dessine : plus les évaluations en termes de prestige sont élevées, et plus les répondants proviennent de la classe ouvrière, et moins ils proviennent du salariat (différence entre salariat et classe ouvrière, employé de bureau : $P < 0.001$).

Par ailleurs, les personnes qui trouvent la profession d'avocat extrêmement prestigieuse sont dans une forte proportion des jeunes issus du salariat (différence par rapport à la classe intermédiaire : $P < 0.01$; par rapport à la classe ouvrière : $P < 0.01$).

Les résultats obtenus pour les professions de psychologue et d'ingénieur ne témoignent pas d'une différence significative entre les groupes. Nous expliquons ce fait en nous référant aux résultats de l'ACP qui révélaient un fort consensus sur le prestige élevé de ces métiers. Ce consensus s'étend donc à travers les trois classes sociales considérées. Ceci nous permet de constater un phénomène complémentaire à celui de la reproduction sociale : la valorisation de professions témoignant d'un statut social supérieur à celui du répondant, qui explique que beaucoup de jeunes de milieu ouvrier évaluent de façon très positive en termes de prestige les métiers à haut niveau de qualification.

Les jugements de difficulté des études

Deux cas de figure différents se profilent pour le jugement de difficulté des études. Pour les trois professions à niveau de qualification modeste, les personnes de la classe ouvrière jugent significativement plus difficiles ces études que les personnes issues du salariat (différence entre salariat et classe ouvrière, mécanicien : $P < 0.05$; coiffeur : $P < 0.001$; employé de bureau : $P < 0.001$). Aucune différence significative entre classes sociales ne se constate pour les métiers à niveau de qualification universitaire.

6.5 Le rôle de la nationalité

6.5.1 Intérêt, potentialité et origine nationale

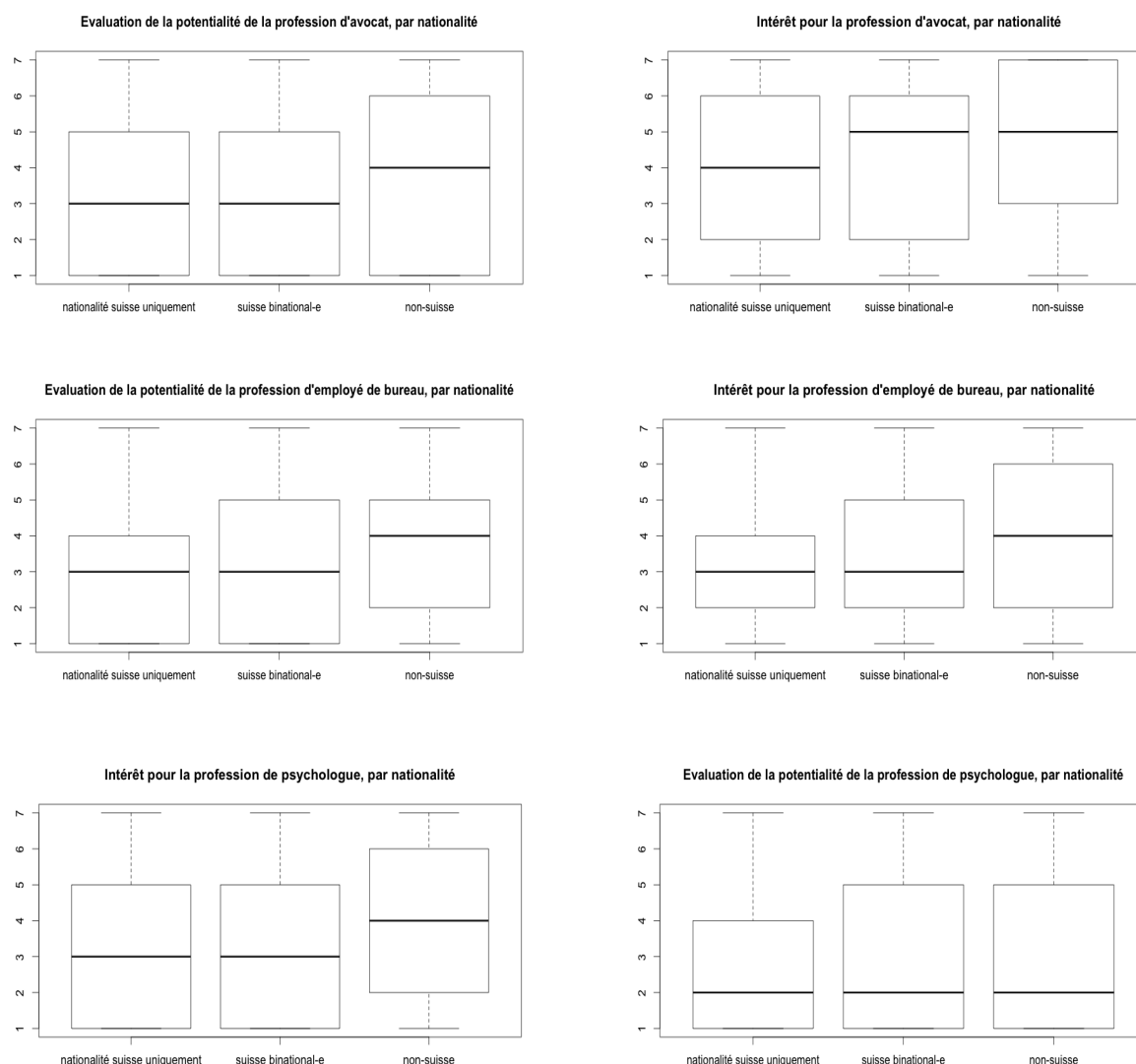
Un intérêt et une potentialité marqués des jeunes non-Suisses pour les professions d'employé de bureau, de psychologue et d'avocat

Les jeunes non-Suisses ont nettement tendance à trouver le métier d'employé de bureau plus intéressant que les jeunes Suisses : plus l'intérêt est élevé, plus on trouve une proportion élevée de non-Suisses, et moindre de Suisses (différence entre non-Suisses et binationaux : $P < 0.001$; entre non-Suisses et Suisses : $P < 0.001$). Sur la question de la potentialité, le même contraste se dessine : les Suisses sont le groupe qui s'imagine le moins exercer cette profession et les non-Suisses sont ceux qui se l'imaginent le plus : plus les catégories expriment un accord avec cette idée, plus la proportion de non-Suisses devient importante et plus celle des Suisses se réduit (différence entre non-Suisses et binationaux : $P < 0.001$; entre non-Suisses et Suisses : $P < 0.001$).

Les non-Suisses sont également proportionnellement plus nombreux que les Suisses à manifester de l'intérêt pour la profession de psychologue ($P < 0.001$). Sur la question de la potentialité, les non-Suisses sont proportionnellement un peu plus nombreux dans les groupes 5-7, sauf dans la catégorie neutre, qui est plutôt dominée par les Suisses (la différence entre Suisses et non-Suisses est à la limite de la significativité : $P = 0.0525$).

La proportion de non-Suisses et de binationaux croît avec l'intérêt marqué pour la profession d'avocat ; pour la catégorie « extrêmement intéressant », les Suisses sont proportionnellement nettement moins nombreux que les non-Suisses et surtout que les binationaux (différence non-Suisses-Suisses : $P < 0.001$, différence binationaux-Suisses : $P < 0.001$). Les non-Suisses ont tendance à pouvoir s'imaginer devenir avocat plus souvent que les autres groupes : plus la potentialité augmente, et plus les personnes non-Suisses sont proportionnellement plus nombreuses, et moins les Suisses le sont ($P < 0.001$).

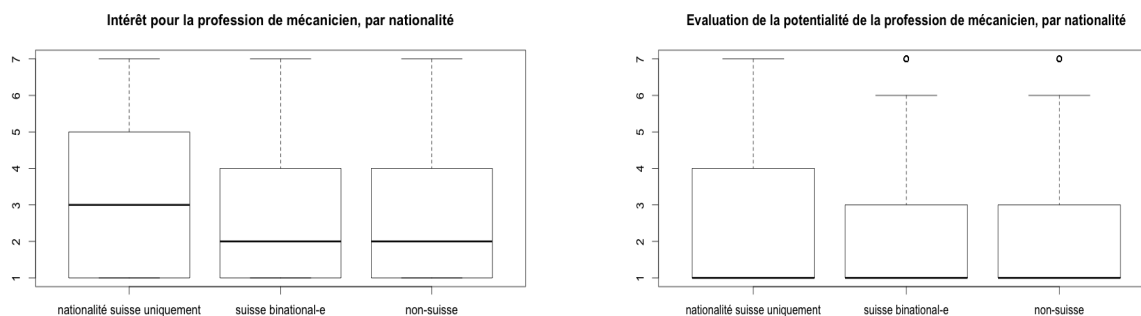
Graphique 6.13 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité des professions d'employé de bureau, de psychologue et d'avocat, par nationalité



Un intérêt et une potentialité des jeunes Suisses pour la profession de mécanicien

En contraste avec l'attention portée par les jeunes non-Suisses aux professions plutôt qualifiées et prestigieuses, les jeunes Suisses s'intéressent ou pourraient se voir devenir mécanicien plus souvent que les personnes des autres groupes (intérêt, différence Suisses-binational-e : $P < 0.001$; Suisses-non-Suisses : $P < 0.01$). Les Suisses sont moins nombreux à ne pas pouvoir s'imaginer du tout devenir mécanicien et sont proportionnellement un peu plus nombreux dans les autres catégories ; cependant, le résultat sur la question de la potentialité est à la limite de la significativité ($P = 0.0742$).

Graphique 6.14 : Boxplots de l'intérêt et de la potentialité de la profession de mécanicien, par nationalité



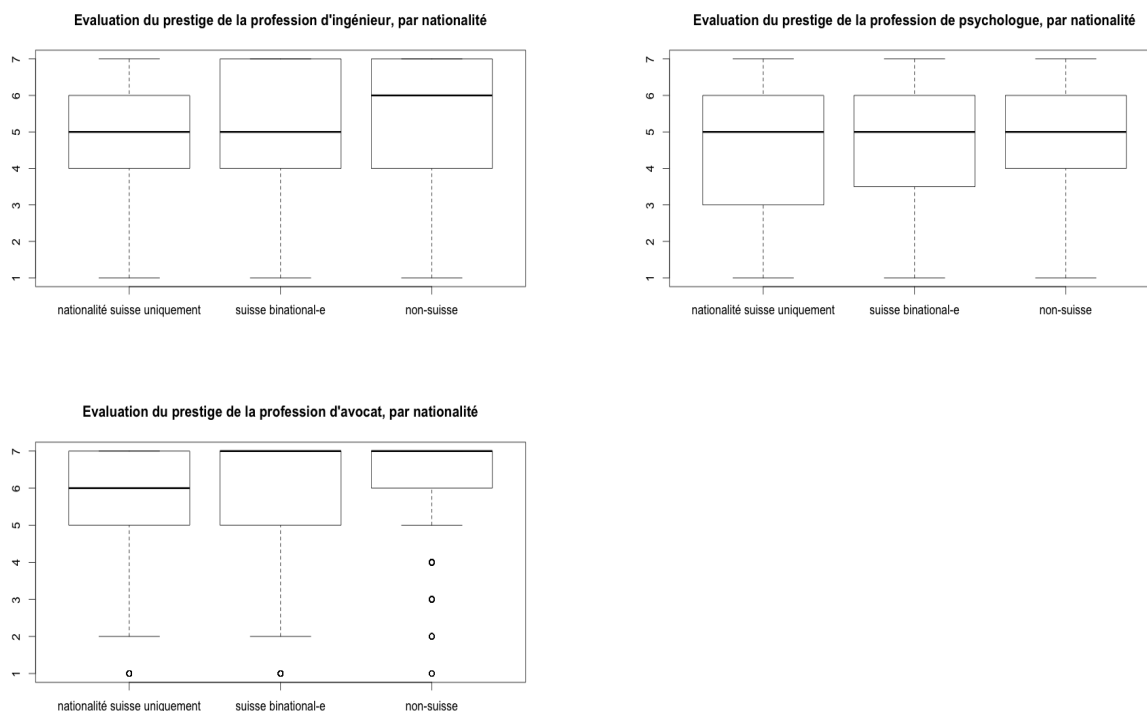
Nous pouvons nous demander si ce phénomène est dû à une plus grande valorisation par les Suisses du système d'apprentissage, et donc des professions à niveau de qualification modeste sur lesquelles les apprentissages débouchent, mais il semble que non, puisque les Suisses ne privilégient pas de la même façon les professions de coiffeur et d'employé de bureau qui sont également des débouchés par apprentissage.

6.5.2 Nationalité et jugements de prestige et de difficulté des études

Considérons à présent les effets de la nationalité sur les jugements de prestige de ces professions. Il est notamment intéressant de chercher à tester ici aussi l'hypothèse selon laquelle les jeunes Suisses, plus au courant des avantages du système d'apprentissage que les jeunes étrangers, trouveraient plus prestigieuses qu'eux les professions auxquelles on accède par ce système de formation. Les résultats sur cette question sont contrastés. Les jeunes Suisses tendent en effet à trouver le métier de mécanicien un peu plus prestigieux que les binationaux ($P < 0.001$; pas de différence significative entre Suisses et non-Suisses), mais pour le métier de coiffeur, ce sont les non-Suisses qui trouvent ce métier un peu plus prestigieux que les binationaux ($P < 0.05$; pas de différence significative avec les Suisses). Les Suisses ont tendance à trouver le métier d'employé de bureau plutôt peu prestigieux ; les non-Suisses par contre le trouvent plus prestigieux que les autres groupes (non-Suisses-Suisses : $P < 0.001$; non-Suisses-binationaux : $P < 0.001$).

Pour l'évaluation en termes de prestige des professions à niveau de qualification universitaire (psychologue, ingénieur et avocat), la situation en termes de nationalité est un peu plus facile à interpréter. Les personnes qui classent ces trois professions comme extrêmement prestigieuses ont plutôt tendance à ne pas être suisses. Par ailleurs, c'est dans le groupe des non-Suisses que les jugements de prestige sont les plus élevés sur ces trois professions (différence entre Suisses et non-Suisses : $P < 0.001$ pour psychologue, $P < 0.01$ pour ingénieur et $P < 0.01$ pour avocat). On constate donc une sensibilité particulière des personnes d'origine immigrée au prestige des professions à niveau de qualification universitaire.

Graphique 6.15 : Boxplots du prestige des professions de psychologue, d'ingénieur et d'avocat, par nationalité



Sur la question de la difficulté des études menant aux six métiers cités, on ne constate pas de différence significative entre groupes nationaux pour les professions les plus modestes de mécanicien et de coiffeur, ni pour celle de psychologue. Par contre, les non-Suisses tendent à trouver les études pour devenir employé de bureau plus difficiles que les Suisses ($P < 0.001$) ; de même pour celles d'ingénieur ($P < 0.001$) et d'avocat ($P < 0.001$).

6.6 Conclusion : résultats principaux

Cette étude a amené un certain nombre de résultats intéressants. Tout d'abord, elle a montré une structuration des réponses des jeunes en fonction de leurs affinités pour les métiers mentionnés. S'ils tendent à ressentir de l'intérêt et de la potentialité pour un métier, ils vont aussi le trouver plutôt prestigieux. Une exception à ceci est constituée par les trois professions universitaires que les jeunes tendent à trouver prestigieuses, même s'ils ne s'y intéressent pas. Par ailleurs, le jugement de difficulté des études est relativement indépendant par rapport aux autres questions, de même que l'est le jugement sur le genre des professions.

Nous avons également vu que les garçons et les filles tendent à répondre différemment sur nombre de questions. La question du genre des professions est un enjeu sur ce plan : les filles donnent des jugements moins genrés que les garçons, sans doute parce qu'elles sentent que le système de genre n'est pas à leur avantage. Une preuve en est que le métier féminin à niveau de qualification modeste est jugé moins prestigieux et plus facile d'accès que le métier masculin à niveau de qualification équivalent. Certains élèves, garçons et filles, cherchent à prendre avantage du système de genre pour « revendiquer » des professions plutôt prestigieuses pour leur sexe. Un autre constat intéressant est la différence entre l'intérêt et la potentialité exprimée par les filles pour les métiers masculins. Contrairement aux garçons vis-

à-vis des métiers féminins, les filles qui s'intéressent aux métiers typiquement masculins peinent à s'imaginer les exercer, signe du fait qu'elles anticipent des difficultés d'accès spécifiques à leur sexe dans ces métiers.

Pour conclure sur la question de la sexuation des réponses, on peut s'interroger sur le statut du métier de psychologue par rapport aux associations genrées. Alors que les deux tiers des élèves s'accordent pour dire que ce métier est neutre du point de vue du genre, les garçons et les filles tendent tout de même à donner des réponses très différenciées (intérêt, potentialité et jugement de prestige nettement plus forts chez les filles) par rapport à lui. On peut s'interroger sur la cause de ce paradoxe. Quelles raisons spécifiques à leur sexe les filles pourraient-elles avoir de plébisciter ce métier si ce n'est ses associations genrées ?

Sur l'influence de l'origine sociale des jeunes sur leurs réponses, on constate une logique de reproduction sociale au niveau de l'intérêt, de la potentialité et des jugements de prestige : les personnes issues du salariat tendent à juger positivement les professions universitaires et les personnes issues de la classe ouvrière, les professions à niveau de qualifications modestes. À ceci s'ajoute le fait que, sur le prestige, les jeunes de classe ouvrière tendent également à émettre des jugements positifs sur les professions à haut niveau de qualification. Par ailleurs, les jeunes issus de la classe ouvrière tendent à trouver plus difficiles les études pour accéder aux professions à niveau de qualification modeste.

Du point de vue de la nationalité, on constate un intérêt, une potentialité et un jugement de prestige élevés de la part des Suisses pour la profession de mécanicien et un intérêt et une potentialité de la part des non-Suisses pour les professions d'employé de bureau, de psychologue et d'avocat. Les personnes non suisses trouvent plus prestigieuses les professions à niveau de qualification élevé que les autres groupes.

7. Pratiques quotidiennes

Dominique Joye

Principaux constats

Les différences entre garçons et filles rencontrées dans cette enquête ne se limitent pas nécessairement aux aspirations professionnelles mais se retrouvent dans moult aspects de la vie quotidienne. En bref :

- Garçons et filles ont d'autres activités de loisirs, qui ne sont pas sans liens avec leurs apprentissages et la manière dont ils vont ultérieurement se situer dans l'espace social.
- Leur investissement dans les activités domestiques et l'aide qu'ils peuvent fournir à leurs parents et à leur famille sont aussi, et toujours, fortement genrés.

Dans ce sens, c'est bien un ensemble de pratiques sociales qui est en jeu et pas seulement la représentation de certaines professions.

7.1 Introduction

Le questionnaire ne comportait pas que des questions de valeurs ou de projection dans une vie professionnelle future mais également une section sur la vie quotidienne, lors de laquelle les activités peuvent aussi se différencier entre filles et garçons et ne pas être sans conséquences sur les carrières ultérieures. Dans ce chapitre, nous considérerons certes les activités de loisirs, dont on sait depuis longtemps qu'elles ne sont pas indépendantes de la position sociale – la célèbre hypothèse d'homologie de Bourdieu – mais qui se retrouvent aussi liées aux mécanismes de socialisation dont les études de mobilité sociale récentes ont souligné l'importance. La participation aux activités domestiques, dont on sait aussi qu'elles sont inégalitaires dans leur répartition entre hommes et femmes, constituent aussi une thématique d'importance. Commençons par ces dernières.

7.2 Les activités domestiques

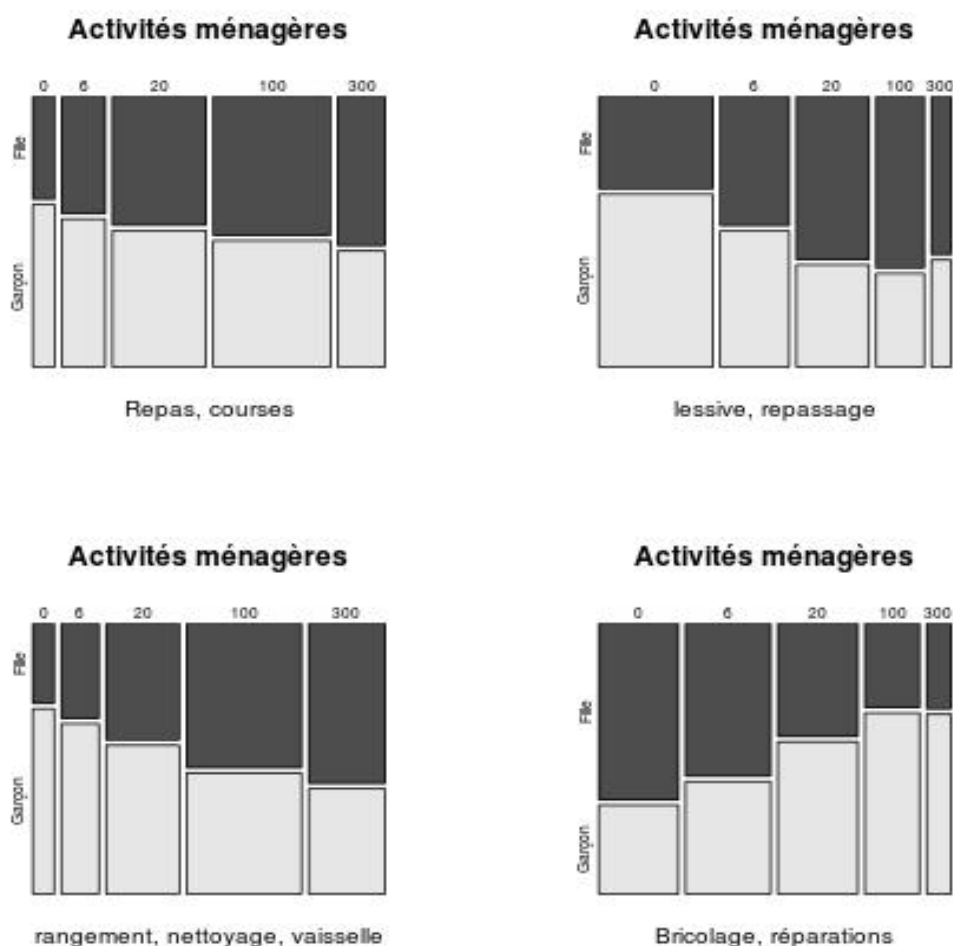
Le questionnaire proposait cinq activités comme items de la question « À la maison, t'arrive-t-il d'aider tes parents pour... a) les repas, les courses ? b) le rangement, les nettoyages, la vaisselle ? c) la lessive, le repassage ? d) le bricolage, les réparations ? e) s'occuper d'un enfant de la famille, plus jeune que toi ? ». Les catégories de réponses allaient de « jamais » à « tous les jours » en passant par « plusieurs fois par année », « plusieurs fois par mois » et « plusieurs fois par semaine »⁸⁷.

Dans l'ensemble, la moitié des jeunes répondants affirme aider aux courses plusieurs fois par semaine ou plus, les trois cinquièmes aider aux rangements ou à la vaisselle, tandis que seul

⁸⁷ Dans les analyses quantitatives, les valeurs ont été recodées en 0 pour « jamais », 6 pour « quelques fois par année », 20 pour « quelques fois par mois », 100 pour « quelques fois par semaine » et 300 pour « tous les jours ».

un cinquième participe régulièrement (plusieurs fois par semaine ou plus) à la lessive ou au repassage, proportion semblable pour le bricolage ou s'occuper d'un enfant plus jeune.

Graphique 7.1 : Distribution des réponses à la question sur les cinq activités ménagères pratiquées



La question est bien sûr de savoir jusqu'où ces activités sont genrées, c'est-à-dire plutôt le fait des filles ou des garçons. À l'exception de s'occuper des petits frères et sœurs qui apparaît une activité peu discriminante, la répartition est loin d'être égalitaire : si repas et courses montrent un déséquilibre certain, celui-ci est encore bien plus fort pour le lavage, activité certes plus rare, mais aussi pour les aides aux nettoyages et à la vaisselle, pourtant activités fréquentes. Cette forme de déséquilibre est donc forte et régulière.

Notons que ce résultat n'est pas étonnant en tant que tel dans la mesure où l'on sait qu'en Suisse, il y a une forte différence dans l'investissement ménager des hommes et des femmes. Dans ce sens, l'exemple parental est sans doute important, lié aussi bien aux activités professionnelles différentes – le temps partiel est plus fréquent pour les femmes – qu'au partage traditionnel des tâches : comme le montrent les données de l'OFS, même dans les cas où il n'y a pas d'enfant et que les deux partenaires sont actifs, les heures consacrées aux travaux domestiques peuvent varier entre partenaires masculins et féminins.

Tableau 7.1 : Nombre d'heures consacrées, source ESPA 2010⁸⁸

Tous les ménages	Femme	Homme
Préparer les repas	7.0	3.1
Laver et ranger la vaisselle, mettre la table	2.6	1.6
Faire les achats	2.5	1.8
Nettoyer, ranger	4.5	1.6
Faire la lessive, repasser	2.3	0.5
Travaux manuels	0.9	1.8
Animaux, plantes, jardinage	2.2	1.7
Travaux administratifs	1.1	1.3
Nourrir les petits enfants, les laver	1.1	0.6
Jouer avec les enfants, faire les devoirs	2.9	2.1
Accompagner les enfants, les emmener quelque part	0.4	0.3
Soins et assistance aux adultes	0.1	0.1
Seulement les ménages avec des enfants ou avec des personnes nécessitant des soins		
Nourrir les petits enfants, les laver	9.5	4.5
Jouer avec les enfants, faire les devoirs	9.7	6.8
Accompagner les enfants, les emmener quelque part	1.3	0.9
Soins et assistance aux adultes	7.1	3.2

Une analyse en composantes principales montre bien la relation qui sous-tend ces activités, avec une dimension qui distingue d'abord les activités ménagères *stricto sensu* et celles incluant l'entretien plus « technique » relevant du bricolage et des petites réparations.

Tableau 7.2 : Analyse en composantes principales

	RC1	RC2	h2	u2
repas	0.74	0.25	0.61	0.39
vaisselle	0.86	0.03	0.74	0.26
lessive	0.57	0.48	0.56	0.44
bricolage	0.08	0.81	0.67	0.33
enfant	0.20	0.68	0.50	0.50

Et la position suivant les sexes sur les deux premiers facteurs, avec respectivement un score de 0.2 et -0.1 pour les filles, et l'inverse pour les garçons, montre bien la logique de ce mouvement⁸⁹. L'addition des trois premières activités permet de créer un indice global de manière simple, tenant compte des fréquences.

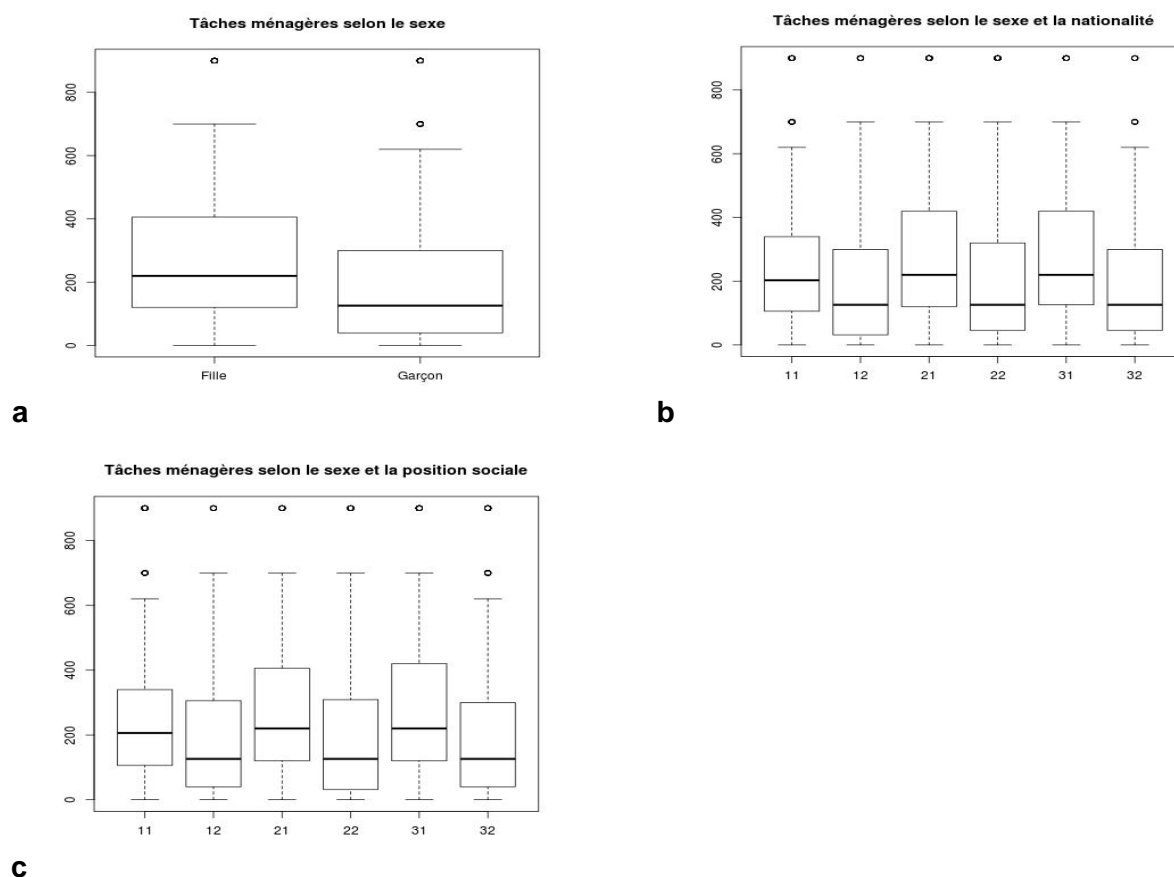
Le graphique 7.2 montre bien que l'on retrouve de fortes différences entre garçons et filles. Mais il montre aussi que ces différences sont quasiment les mêmes suivant les positions

⁸⁸ Source : OFS, tableau téléchargé depuis la page <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/04/blank/data.html>.

⁸⁹ Rappelons que les scores factoriels ont par défaut une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

sociales ou les nationalités. En d'autres termes, les différences dans les activités ménagères reportées par les filles et les garçons de 13 à 15 ans en Suisse ne dépendent pas de leur ancrage social. Dans ce sens, il n'est pas étonnant de voir la corrélation avec les mesures de sexisme, moderne ou traditionnel, être quasiment nulle.

Graphique 7.2 a, b et c : Différence entre filles et garçons quant à leur participation aux tâches ménagères, selon la nationalité et la position sociale



Enfin, notons quand même, même si ce n'est guère étonnant, que la corrélation entre le prestige de la profession envisagée et le fait d'aider dans les tâches ménagères est nulle. Celle avec la proportion d'hommes dans le métier envisagé est faible (-0.08) mais s'explique dès lors que l'on contrôle par le sexe du répondant. Sans être une découverte, cela illustre en tout cas les écarts que l'on peut supposer entre pratiques et représentations, ce que l'on dit et ce que l'on fait.

7.3 Loisirs

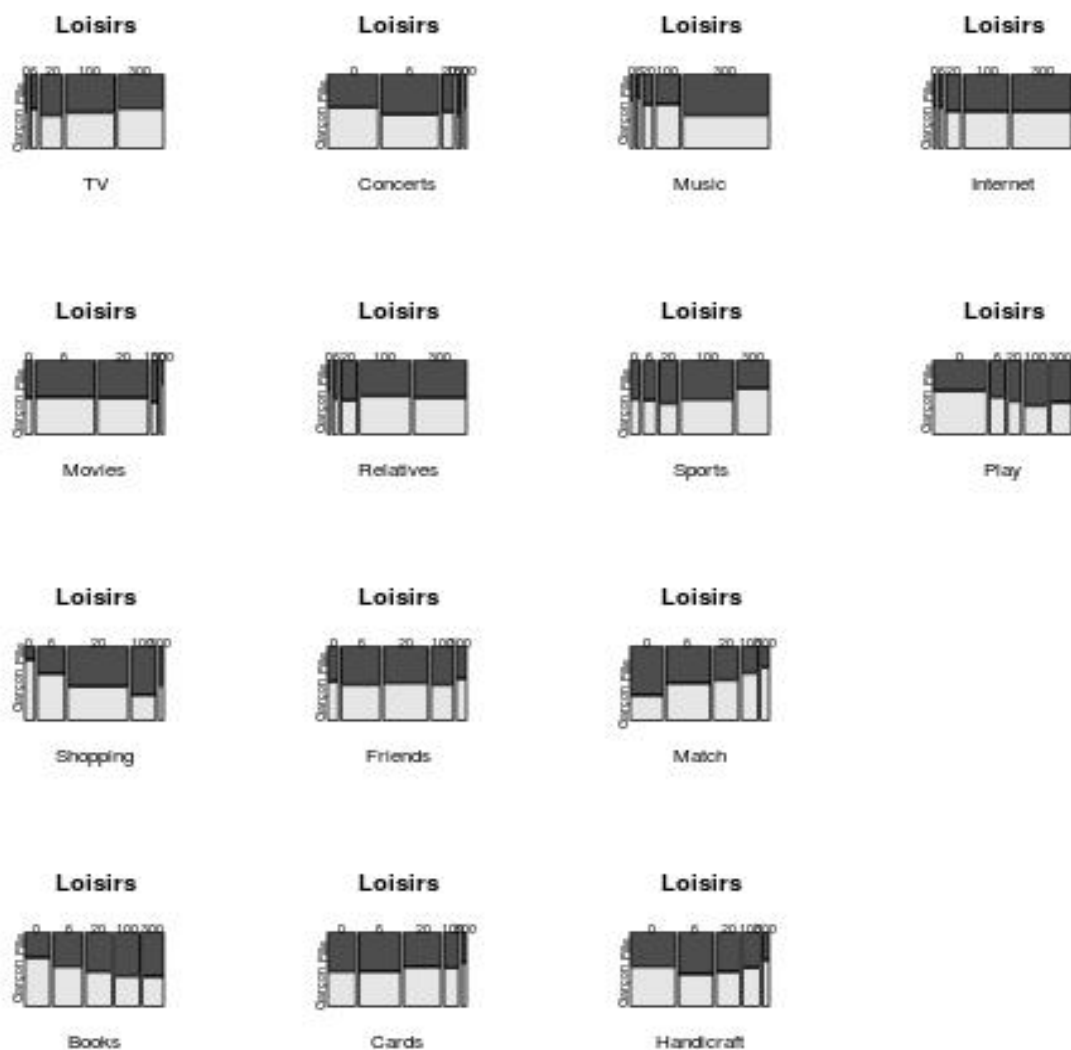
Les loisirs sont certes potentiellement discriminants entre filles et garçons mais sont aussi reliées à la position sociale, actuelle ou future. En l'occurrence, nous avons retenu une batterie de questions⁹⁰ qui distingue 14 activités à la question « Dans ton temps libre, t'arrive-t-il de... a) regarder la télévision, des DVD, des vidéos ? b) aller au cinéma ? c) faire du shopping ? d) lire des livres ? e) aller à des concerts, au théâtre, à des expositions d'art ? f) passer du temps

⁹⁰ Cette batterie a d'ailleurs aussi été utilisée dans l'enquête ISSP 2007, ce qui nous offre une base de comparaison dans la population adulte.

avec les ami-e-s ? g) passer du temps avec la famille élargie (qui n'habite pas chez toi) ? h) jouer aux cartes, aux jeux de société ? i) écouter de la musique ? j) pratiquer du sport ou de la danse, se promener ou faire des randonnées ? k) aller assister à un événement sportif (pas à la télévision) ? l) faire des travaux manuels, tels la couture, les bricolages, etc., pour le plaisir ? m) passer du temps à l'ordinateur, sur Internet ? n) jouer d'un instrument de musique, faire du théâtre, de la danse, du chant, etc. ? »

Notons d'emblée que les différences dans la plupart des comportements entre filles et garçons ne sont pas si grandes, sauf peut-être dans le « shopping » et la lecture des livres, plus fréquente chez les filles, de même que dans les activités sportives, comme spectateur, plus favorisées par les garçons.

Graphique 7.3 : Distribution des réponses à la question sur les 14 activités de loisir pratiquées



Une analyse factorielle permet de dégager trois facteurs, l'un reprenant des éléments de sociabilité, un second plus axé sur la famille et l'intérieur et le troisième plus culturel⁹¹.

Tableau 7.3 : Analyse factorielle des réponses des élèves aux 14 activités de loisirs

	RC1	RC2	RC3	h2	u2
Télévision	0.14	0.54	-0.12	0.32	0.68
Cinéma	0.75	0.16	0.04	0.59	0.41
Shopping	0.62	0.31	-0.02	0.49	0.51
Livres	-0.02	-0.04	0.76	0.57	0.43
Concerts	0.68	-0.18	0.26	0.57	0.43
Famille	0.15	0.65	-0.03	0.44	0.56
Amis	0.55	0.13	-0.03	0.32	0.68
Jeux	0.57	-0.05	0.4	0.49	0.51
Musique	-0.12	0.74	0.20	0.61	0.39
Sports	0.19	0.33	0.26	0.21	0.79
Matches	0.66	0.14	0.00	0.46	0.54
Bricolage	0.55	-0.06	0.32	0.40	0.60
Internet	0.02	0.72	-0.11	0.52	0.48
Instrument	0.17	0.01	0.65	0.44	0.56

Les variations entre filles et garçons ainsi qu'entre les positions sociales sont surtout sensibles sur la troisième dimension, où effectivement les filles se différencient. Mais si la différence est maximale dans le cas de la « classe aisée », les garçons de cette catégorie ont en moyenne plus d'activités de ce type que les filles et garçons issus d'autres classes sociales. En d'autres termes, cette dimension culturelle apparaît effectivement comme un marqueur sensible.

Tableau 7.4 : Variations sur la dimension de loisirs nommée « culturelle » selon le sexe et la position sociale

	Moyenne	Ecart-type	N
Classe aisée – Filles	0.4235	1.02	368
Classe aisée – Garçons	0.1222	1.00	366
Classe intermédiaire – Filles	0.0971	0.95	220
Classe intermédiaire – Garçons	-0.1382	0.98	222
Classe ouvrière – Filles	-0.0019	0.95	483
Classe ouvrière – Garçons	-0.2975	0.87	456
Eta			0.239

Notons que cette dimension est liée à bien d'autres variables, comme le fait de collaborer aux tâches ménagères par exemple (corrélation de 0.13 pour les filles mais de 0.22 pour les garçons). En d'autres termes, il y a bien un modèle général de comportement qui, par certains aspects, relie la répartition des tâches à l'intérieur du foyer et comportements de loisirs.

⁹¹ Même si de telles analyses peuvent varier suivant les pays et les contextes, la plupart des résultats s'organisent suivant une telle tripartition.

8. Idéologie sexiste et sexuation des aspirations professionnelles

Lavinia Gianettoni

Principaux constats

Le degré d'adhésion au sexisme de la part des filles influence le conformisme au genre de leurs aspirations professionnelles : plus elles se distancient des logiques sexistes, plus elles aspirent à des métiers atypiques.

Les idéologies familiales jouent également un rôle significatif, y compris pour les garçons : plus les parents adhèrent au sexisme, plus les aspirations des élèves sont conformes aux normes de genre.

L'influence des idéologies sexistes se manifeste indépendamment de la classe sociale d'appartenance des jeunes.

8.1 Introduction

Nous avons vu que les aspirations professionnelles des jeunes sont toujours très conformes aux normes de genre. Dans ce chapitre, il s'agira d'analyser les facteurs idéologiques susceptibles de moduler cet effet. Nous allons plus précisément nous intéresser au rôle des idéologies sexistes sur la sexuation des aspirations des élèves.

Plusieurs travaux de recherche ont montré que la structure familiale a une influence sur la sexuation des aspirations des jeunes (pour une revue, voir Guichard-Claudic et al., 2008). Notamment, les filles qui ont grandi dans une famille où la mère bénéficie d'un statut professionnel égal ou supérieur à celui de son conjoint s'orientent professionnellement de manière moins stéréotypée du point de vue du genre. Si l'influence de la structure familiale est relativement bien documentée, peu de travaux se sont par contre intéressés à l'impact de l'adhésion aux idéologies sexistes des jeunes et celles de leurs parents sur la sexuation des aspirations professionnelles.

Dans le cadre de nos propres travaux (Gauthier & Gianettoni, 2013 ; Gianettoni et al., 2010) nous avons pu montrer que les femmes qui, à 23 ans, occupent des positions professionnelles très stéréotypées et conformes du point de vue du genre, aspirent plus à un avenir familial au détriment d'un avenir professionnel. Au contraire, les femmes qui occupent des positions atypiques ne mettent pas au deuxième plan leurs aspirations professionnelles.

Nous en avons déduit que des insertions professionnelles typiques du point de vue du genre confortent les deux postulats de base qui sous-tendent le système de genre (Delphy, 2001) : la division, c'est-à-dire l'idée qu'il existe des « métiers d'hommes » et des « métiers de femmes » et que les femmes doivent avant tout investir la sphère domestique, et la hiérarchie entre ces métiers, qui suppose que les premiers valent plus que les seconds. Dans le cadre de ces recherches, nous n'avons par contre pu tester dans quelle mesure des aspirations plus ou moins typiques du point de vue du genre sont sous-tendues par une adhésion plus ou moins

forte aux idéologies qui légitiment le système de genre. En effet, dans ces travaux basés sur des analyses secondaires des données TREE, nous ne disposons pas de mesures de légitimité du système de genre (c.-à-d. de sexisme). L'objectif de ce chapitre est ainsi d'explorer de manière plus pointue l'impact de ces idéologies de légitimation, mesurées par le biais d'échelles psychosociales validées, sur la sexuation des aspirations des jeunes.

Nous allons plus précisément analyser : 1) dans quelle mesure les aspirations professionnelles des jeunes sont liées à leur adhésion à des idéologies sexistes, et 2) l'influence de l'adhésion à ces idéologies de la part de leurs parents sur les aspirations professionnelles de leurs enfants.

8.2 Mesures de sexisme et hypothèses

Le degré de légitimation du système de genre est mesuré en psychologie sociale par le biais d'échelles de sexisme. Ces échelles sont présentées dans les détails dans le chapitre méthodologique. Nous allons donc juste brièvement revenir sur les logiques psychosociales mesurées par ces échelles et présenter ensuite nos hypothèses.

Les échelles de Glick et Fiske (1997) et de Swim et al. (1995) que nous avons intégrées dans notre questionnaire ont été développées en tenant compte du fait que le sexisme ne s'exprime plus de manière directe et explicite dans notre société comme cela pouvait être le cas il y a quelques années encore. Cependant, les sociétés occidentales, bien que guidées par des idéaux égalitaires, continuent d'être structurées de manière patriarcale, c'est-à-dire selon le principe de division et hiérarchie entre les sexes (Delphy, 2001). Des idéologies qui légitiment cet état de fait sont donc à l'œuvre et l'ambition des échelles de sexisme est justement de les cerner. Pour cela, il est devenu indispensable de construire des mesures qui permettent de cerner l'adhésion à ces idéologies de manière plus fine, indirecte.

Ainsi, chacune de ces échelles est composée de deux sous-dimensions principales : une dimension de sexisme « ouvert », nommée sexisme traditionnel par Swim et sexisme hostile par Glick et Fiske, et une dimension de sexisme plus « caché », appelé moderne par Swim et bienveillant par Glick et Fiske.

Notre hypothèse est que des orientations atypiques de la part des filles nécessitent non seulement une certaine confiance en soi de leur part (Gauthier & Gianettoni, 2013 ; Lemarchant, 2008), mais également une distanciation des normes du système de genre.

Nous avançons donc que le sexisme, du moins celui « ouvert » qui légitime explicitement les rôles sexués, doit être rejeté par les filles pour qu'elles puissent aspirer à des métiers masculins. Pour les garçons nous avançons la même hypothèse : puisque des aspirations atypiques de leur part impliquent également une distanciation des normes masculines socialement valorisées, nous nous attendons à ce que le rejet du sexisme soit aussi une condition nécessaire pour leur atypisme. Enfin, nous nous attendons à ce que le sexisme des parents joue également un rôle dans la typicité des aspirations des élèves : plus les parents adhèrent au sexisme, plus leurs enfants devraient aspirer à des métiers typiques du point de vue du genre.

8.3 Indicateurs et résultats

8.3.1 Choix des indicateurs

Dans la mesure où l'adhésion à des idéologies sexistes peut covarier avec les classes sociales d'appartenance, toutes nos analyses de régression ont été contrôlées avec des indicateurs de classe sociale. Ces différents indicateurs de classe sociale étant fortement corrélés entre eux, nous avons choisi de présenter ici les résultats intégrant uniquement la position sur l'échelle socio-économique (ISEI) du métier du père. Cette variable a en effet l'avantage d'intégrer un maximum de répondants en comparaison à l'ISEI de la mère pour lequel les valeurs manquantes sont plus nombreuses. Nous avons également calculé un indicateur des rapports de pouvoir socio-économique dans le couple en soustrayant l'ISEI du père à celui de la mère (un score positif indique que l'ISEI du père est supérieur à celui de la mère et un score négatif indique que l'ISEI de la mère est supérieur à celui du père).

Dans nos analyses initiales, nous avons introduit les 4 mesures de sexisme. Les mesures de l'échelle de Glick et Fiske n'ayant donné aucun résultat significatif, nous avons choisi de travailler uniquement avec les dimensions de sexismes moderne et traditionnel de l'échelle de Swim, mesurées chez les élèves et un de leurs parents. Il importe de rappeler que l'alpha de Cronbach pour l'échelle de sexisme traditionnel est relativement faible (voir section « méthode »). Avant de procéder aux analyses définitives, nous avons donc vérifié que les résultats basés sur l'échelle de sexisme traditionnel sont cohérents avec ceux obtenus avec les items individuels qui composent cette échelle.

8.3.2 Résultats

Effets de la classe sociale et des rapports de pouvoir économique dans le couple sur la sexuation des aspirations des élèves

Tableau 8.1 : Déterminants du pourcentage d'hommes dans le métier souhaité par les filles et les garçons

Variable	Filles			Garçons		
	Beta	t	sign	Beta	t	sign
ISEI du père	.152	3.716	.001	-.003	-.080	.936
Pouvoir dans le couple (ISEI père – ISEI mère)	-.076	-1.861	.063	-.018	-.440	.660

Lecture : plus le pouvoir culturel et économique des parents est à l'avantage du père (c.-à-d. ISEI père – ISEI mère positif), moins les filles souhaitent exercer un métier « masculin » (Beta = -.076).

La classe sociale d'appartenance et les rapports de pouvoir dans le couple ont une influence sur la sexuation des aspirations des filles, pas sur celle des garçons. Il apparaît clairement que plus leur père exerce un métier de position élevée sur l'échelle socio-économique, plus les filles aspirent à des métiers « masculins ». De plus, de manière conforme à d'autres études, un effet tendanciel des rapports de pouvoir socio-économique dans le couple est également apparu : les filles qui ont grandi dans des familles où la mère occupe une position plus haute que le père au niveau professionnel ont des aspirations plus « masculines ». On observe ainsi des effets de classe et de rapport de pouvoir dans le couple attendus pour les filles : une famille d'origine aisée et/ou une famille dans laquelle la mère n'est pas cantonnée à la sphère

domestique favorisent la transgression des normes de genre dans leurs aspirations professionnelles.

Effets de l'adhésion au sexisme de la part des élèves sur la sexuation de leurs aspirations

L'effet du sexisme a été contrôlé par l'indicateur de classe sociale (ISEI du père). À noter que le contrôle par les rapports de pouvoir dans le couple donne des résultats comparables.

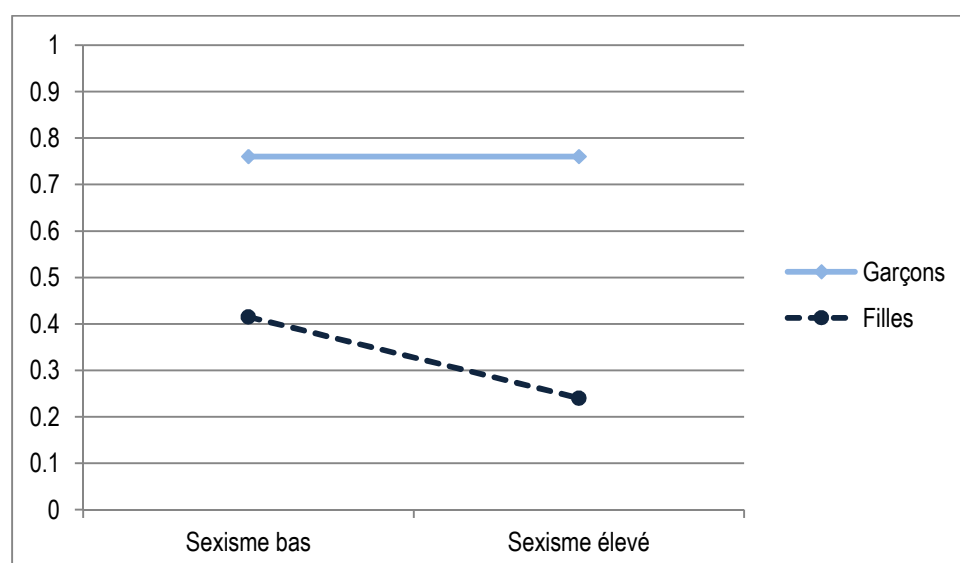
Tableau 8.2 : Déterminants de la sexuation des aspirations (+ masculin)

Variable	Filles			Garçons		
	Beta	t	sign	Beta	t	sign
Sexisme moderne des élèves	-.076	-2.544	.011	.040	1.324	.186
Sexisme traditionnel des élèves	-.085	-2.821	.005	.025	.822	.412
ISEI du père	.130	4.346	.001	-.003	-.112	.911

À nouveau, les effets sont significatifs uniquement pour les filles. On observe que les effets du sexisme sont significatifs, même lorsqu'ils sont contrôlés par la classe sociale d'origine : moins elles adhèrent aux sexismes traditionnel et moderne, plus elles aspirent à des métiers masculins. Conformément à notre hypothèse, le rejet des idéologies sexistes leur permet donc des aspirations atypiques, et ceci indépendamment de leur classe sociale d'origine. Ce résultat n'apparaît par contre pas chez les garçons.

Le graphique 8.1 illustre l'effet d'interaction entre le sexe et l'adhésion au sexisme traditionnel de la part des élèves ($t = 2.893$, $p < .01$; l'effet d'interaction avec le sexisme moderne n'est par contre pas significatif).

Graphique 8.1 : Interaction entre sexe et sexisme traditionnel des élèves sur la sexuation de leurs aspirations professionnelles



Effets de l'adhésion au sexisme de la part des élèves et de leurs parents sur la sexuation des aspirations

Afin d'analyser quels sont les déterminants idéologiques les plus pertinents pour prédire la sexuation des aspirations professionnelles, nous allons à présent observer le modèle complet qui intègre toutes les variables.

Tableau 8.3 : Déterminants de la sexuation des aspirations (+masculin)

Variable	Filles			Garçons		
	Beta	t	sign	Beta	t	sign
Sexisme moderne des élèves	-.048	-1.181	.238	-.032	-.727	.468
Sexisme traditionnel des élèves	-.056	-1.360	.174	-.018	-.417	.677
Sexisme moderne des parents	-.017	-.425	.671	.105	2.364	.018
Sexisme traditionnel des parents	-.079	-1.926	.055	-.005	-.105	.916
ISEI du père	.076	1.898	.058	-.033	-.760	.447

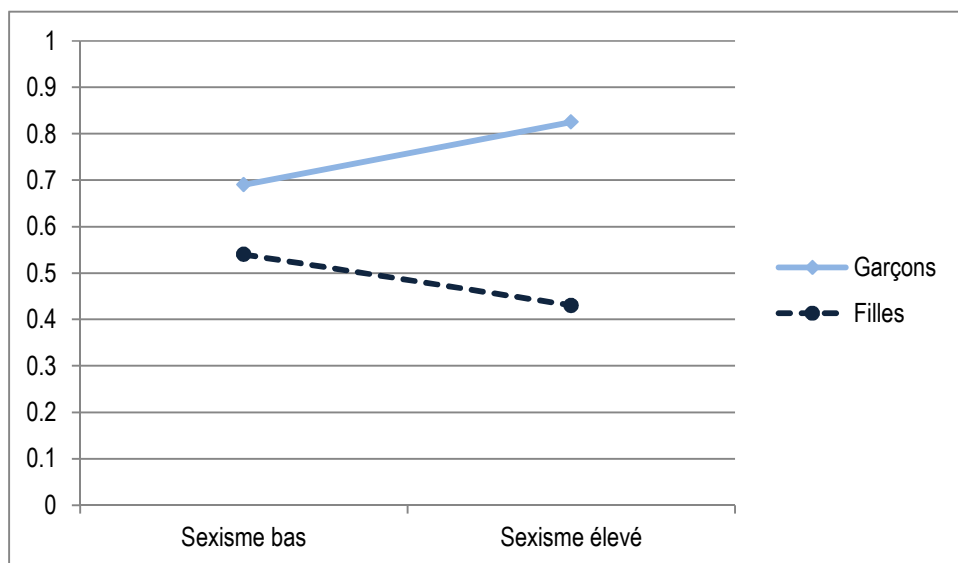
Avant de commenter le tableau 8.3, signalons qu'aucun problème de colinéarité n'est à signaler concernant les variables de sexisme.

En introduisant le degré de sexisme reporté par les parents, les effets du sexisme de l'élève lui/elle-même disparaissent. Les prédicteurs significatifs de la sexuation des aspirations sont le sexisme traditionnel des parents pour les filles (tendance) et le sexisme moderne des parents pour les garçons. L'ISEI du père a un effet tendanciel uniquement chez les filles.

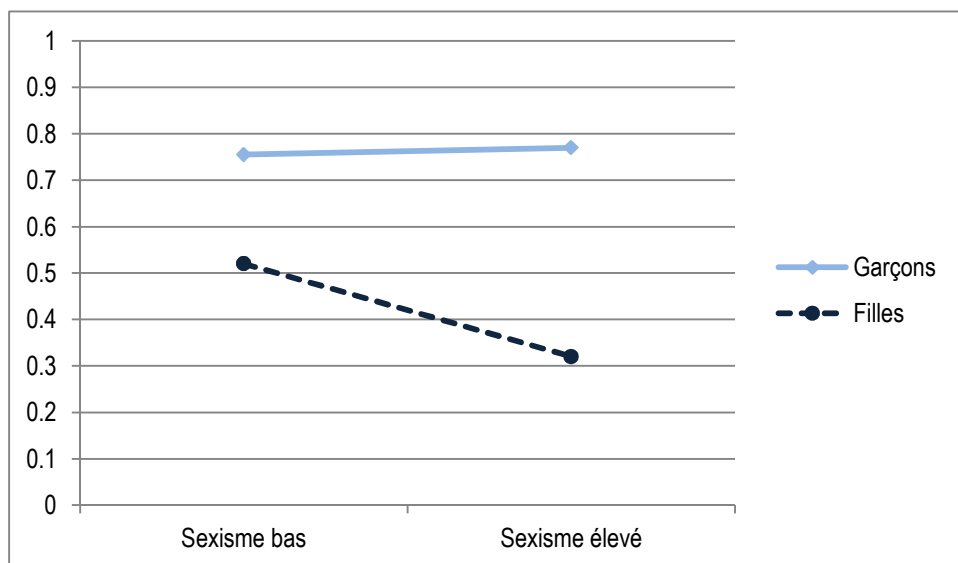
Pour les filles, plus le parent répondant adhère fortement au sexisme, moins elles s'orientent vers des métiers masculins. Pour les garçons, plus le parent répondant adhère fortement au sexisme, plus ils aspirent à des métiers masculins. Le conformisme des aspirations aux normes de genre est donc plus marqué dans les contextes familiaux plus sexistes, pour les garçons comme pour les filles. Ce qui distingue les deux sexes est par contre le type de sexisme qui prédit ces aspirations : le sexisme moderne pour les garçons et le sexisme traditionnel pour les filles.

Les deux graphiques suivants illustrent les effets d'interaction entre le degré de sexisme des parents (moderne et traditionnel) et le sexe des élèves sur la sexuation des aspirations. L'effet d'interaction entre le degré de sexisme moderne des parents et le sexe des élèves est tendanciellement significatif ($t = 1.927$, $p < .054$, graphique 8.2). L'effet d'interaction entre le sexisme traditionnel des parents et le sexe des élèves est significatif ($t = 1.972$, $p < .05$, graphique 8.3).

Graphique 8.2 : Interaction entre sexe des élèves et sexisme moderne des parents sur la sexuation des aspirations professionnelles des élèves



Graphique 8.3 : Interaction entre sexe des élèves et sexisme traditionnel des parents sur la sexuation des aspirations professionnelles des élèves



8.4 Discussion

Le sexisme apparaît comme un prédicteur important de la sexuation des aspirations professionnelles des filles en fin de scolarité obligatoire, mais influence peu les choix des garçons. En effet, on a pu observer que plus les filles adhèrent à une vision sexiste de la société, plus elles aspirent à des métiers conformes du point de vue du genre. Aucun effet significatif de l'adhésion au sexisme de la part des garçons sur la sexuation de leurs aspirations n'est par contre apparu.

Le degré d'adhésion au sexisme de la part des parents joue aussi un rôle dans les aspirations des élèves, y compris des garçons : grandir dans une famille où le sexisme est plus saillant favorise des aspirations professionnelles plus typiques du point de vue du genre. Ce résultat révèle l'importance de la socialisation primaire des adolescents face au choix d'un métier. Il est intéressant de noter que le prédicteur significatif de la sexuation des aspirations des filles est le degré de sexisme traditionnel de leurs parents, alors que pour les garçons c'est le sexisme moderne des parents qui a une influence. Il est assez facile de comprendre pourquoi une prise de distance de la famille vis-à-vis des stéréotypes sexistes classiques (assignation des femmes à la sphère privée et des hommes à la sphère professionnelle, etc.) est une condition importante pour l'atypisme des filles. Il était par contre moins attendu que le sexisme moderne des parents prédise mieux la sexuation des aspirations des garçons. On peut cependant formuler l'hypothèse que les garçons osent un atypisme perçu comme dévalorisant dans la société en général (pourquoi un garçon aspire-t-il à un « métier de femme » ?) seulement quand la famille d'origine est explicitement anti-sexiste, rejetant non seulement les rôles sexués traditionnels, mais également les croyances telles que « le féminisme n'a plus lieu d'être » qui relèvent du sexisme moderne.

Pour conclure, il importe de signaler que, de manière générale, nos résultats sont plus forts et systématiques pour les filles que pour les garçons. Cela suggère que la prise de distance avec le système de genre, par un rejet du sexisme ou par la présence de modèles familiaux atypiques (p. ex. une mère qui a un statut socio-économique supérieur à celui du père) est plus important pour l'atypisme des premières, qui occupent une position dominée dans le système de genre.

Il est également important de relever que l'effet du sexisme se manifeste indépendamment de la classe sociale d'origine et n'est donc pas le simple reflet de l'appartenance de classe. S'il apparaît que l'appartenance à une classe sociale plus aisée favorise la transgression des normes de genre de la part des filles, il n'en reste pas moins que le degré de sexisme de la famille influence la probabilité de choix atypiques dans toutes les couches sociales.

9. Le réseau social des élèves

Jacques-Antoine Gauthier

Principaux constats

Les réseaux sociaux des garçons sont plus petits et plus sexués que ceux des filles.

Les parents occupent une place secondaire dans un quart des réseaux sociaux des élèves. Ce type de réseaux plus fréquent chez les filles est significativement associé à des ressources plus faibles en termes de soutien.

Le fait de mentionner son père comme premier autrui significatif est associé à un taux de masculinité de la profession envisagée significativement plus élevé.

Les orientations atypiques sont plus fréquentes chez les élèves dont les réseaux sont composés majoritairement d'ami-e-s et moins fréquentes lorsque les parents y occupent une place plus centrale.

Le choix d'un garçon pour une profession féminine est moins bien accepté par le réseau que le choix d'une fille pour une profession masculine.

Plus la position sociale des parents est élevée, plus le taux de masculinité de la profession envisagée par l'élève est élevé.

Il existe une association positive entre le niveau de sexisme des élèves et celui de leurs parents.

De manière générale, le niveau de sexisme des enseignant-e-s est inférieur à celui des parents.

9.1 Introduction

Dans ce chapitre, on va s'intéresser aux types de ressources sociales que les élèves interrogés ont à leur disposition et à l'influence que ces ressources peuvent exercer sur leur orientation scolaire. En effet, de nombreux travaux montrent que notre identité sociale (normes, valeurs, dispositions) se construit à travers le processus de socialisation que l'on peut définir comme « [...] le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Rocher, 1970, p. 132). Il apparaît que les caractéristiques des personnes importantes pour un individu – telles que le sexe, l'âge, le niveau de formation, le type de lien qui les unit – ont une influence sur son intégration sociale (Bourdieu, 1980). Ainsi, les jeunes socialisés dans une famille détentrice de forts capitaux scolaires ont plus de chance d'atteindre un niveau scolaire élevé que les autres. Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'intégration professionnelle des filles, plusieurs études mettent en évidence l'influence du capital culturel des mères sur celui de leurs filles (Blöss, 1997 ; Fiebig, 2003).

En dépit des normes égalitaires promulguées dans de nombreuses structures institutionnelles, scolaires notamment, la persistance du caractère extrêmement sexué des orientations

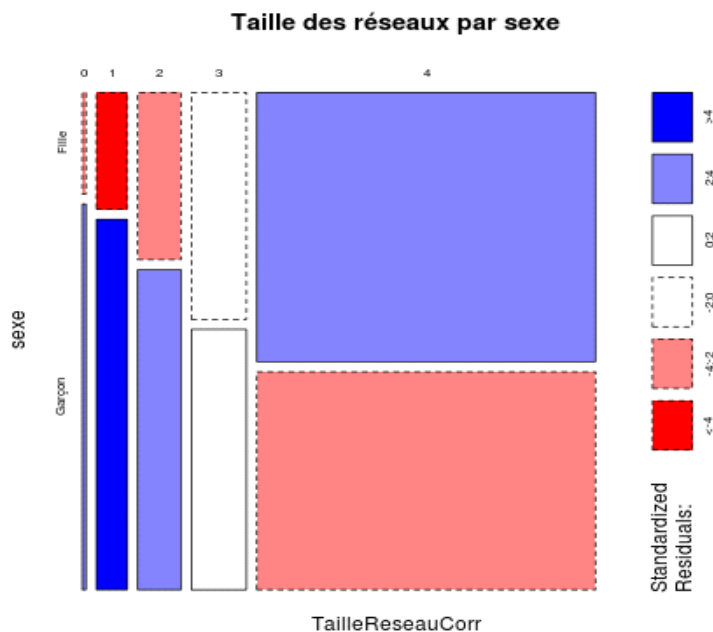
professionnelles dans notre pays pose la question des conditions qui la rendent possible (Gauthier & Gianettoni, 2013).

Une abondante littérature aborde les phénomènes sociaux comme le produit de configurations relationnelles (Elias, 1978). La sociologie des réseaux, en particulier lorsqu'elle s'intéresse aux relations familiales, évalue d'une part qui sont les personnes importantes pour la personne interrogée et d'autre part quel est le type de relation(s) qui les unit, celles-ci pouvant être positives ou négatives (Lazega, 1998 ; Widmer, 2007). Cette approche permet de développer une théorie structurale des relations de pouvoir (Mercklé, 2011), une perspective particulièrement intéressante lorsqu'on s'intéresse aux liens existants entre intégration professionnelle et rapport sociaux de sexe (Granovetter, 1983 ; McDonald, Lin, & Ao, 2009 ; McDonald & Mair, 2010). D'autres études mettent en évidence le fait que les configurations familiales varient en fonction des capitaux sociaux à disposition des individus qui les composent (Widmer, 2006).

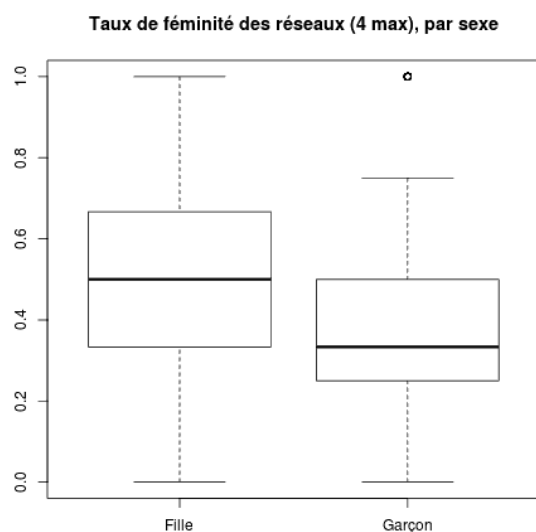
Dans le cadre de cette enquête, les conditions de passation des questionnaires (cf. chapitre 4), notamment en termes de temps à disposition, nous ont contraints à réaliser une mesure simplifiée du réseau social des élèves. La taille maximale des réseaux était limitée à quatre personnes et leur structure relationnelle n'a été évaluée que par quatre indicateurs mesurant l'attitude de la personne significative concernant le niveau de soutien apporté aux répondant-e-s dans leurs études, ainsi que le degré d'approbation, d'influence et de conflit manifesté à propos de leur projet professionnel.

9.2 Description des réseaux sociaux des élèves

Le réseau social d'un individu tel que défini plus haut est appréhendé à partir de sa composition et de sa structure. Ces deux dimensions permettent d'évaluer efficacement le type et la quantité des ressources économiques, culturelles et symboliques que le réseau est à même de fournir à l'élève. Elles nourrissent la base conceptuelle qui permet de s'interroger sur les conditions et l'étendue de la (re)production sociale des rapports sociaux de sexe. Ainsi, à partir des données récoltées dans le cadre de l'enquête, on s'intéresse dans un premier temps au nombre de personnes significatives citées par les élèves, c'est-à-dire à la taille de leurs réseaux de sociabilité. Le graphique 9.1 montre qu'un peu moins des trois quarts des répondant-e-s (71%) ont cité le nombre maximum de personnes possibles, soit quatre, alors que pratiquement aucun-e-s d'entre eux/elles (1%) n'ont cité personne. Trois groupes représentant respectivement 7%, 9% et 12% de notre échantillon ont décrit des réseaux sociaux comprenant une, deux ou trois personnes significatives. Si l'on compare la taille des réseaux en fonction du sexe des répondant-e-s (graphique 9.2), on observe des différences significatives entre les filles et les garçons, les premières étant associées à des réseaux plus grands que les seconds. On constate également (graphique 9.3) que les taux de sexuation des réseaux sociaux des garçons et des filles sont significativement différents (t test réalisé sur cet échantillon, réseaux féminisés à 51% pour les filles contre 37% pour les garçons). En d'autres termes, seule la moitié des réseaux sociaux des filles sont composés d'une majorité de filles, alors que trois quarts de ceux des garçons sont majoritairement masculins. Il est intéressant de noter que cette caractéristique, la prépondérance de « sociétés » masculines, continue à s'observer à des âges plus avancés, notamment dans les filières de formation professionnelle de type dual (Gauthier & Gianettoni, 2013). Dans de telles conditions, les garçons sont globalement moins souvent confrontés aux impératifs sociaux imposés aux femmes au travers du processus de socialisation que les femmes ne le sont vis-à-vis des modèles masculins.

Graphique 9.1 : Taille des réseaux de sociabilité des élèves**Graphique 9.2 : Taille des réseaux de sociabilité des élèves, selon le sexe⁹²**

⁹² Le *mosaicplot* du graphique 9.2 représente les différentes cellules d'un tableau croisé. La hauteur et la largeur de chaque cellule sont proportionnelles à la distribution des modalités respectives de la première et de la seconde variable considérée (ici le sexe et la taille des réseaux). La couleur des cellules représente la contribution de ces dernières au test d'indépendance des deux variables (Khi-carré) et indique dans quelle mesure une certaine combinaison de modalités (p. ex. « être un garçon » et « avoir un réseau comprenant quatre personnes ») est significativement sur- ou sous-représentée (respectivement en bleu et en rouge) dans l'échantillon.

Graphique 9.3 : Taux de sexuation des réseaux de sociabilité des élèves, selon le sexe⁹³

L'ordre dans lequel les répondant-e-s citent les personnes qui constituent leur réseau exprime le degré d'importance décroissante que la personne citée revêt à leurs yeux (Burt, 1986). Il est donc important d'en tenir compte, ainsi que du lien qui les unit à la personne citée, car cela nous informe plus précisément sur le type de configurations sociales dans lesquelles les élèves sont insérés. Un « générateur de noms » (Lazega, 1998) associés à des types de relations particulières permet de décrire le réseau social des élèves interrogés⁹⁴. Le tableau 9.1 décrit la distribution des autrui significatifs en fonction du rang de citation. On constate que ce sont les mères qui sont le plus souvent citées en premier, les pères en deuxième, les germains (la fratrie) et les amis en troisième. En quatrième position on trouve les germains, les autres apparentés, mais surtout les amis. On notera que les amis représentent une catégorie sociale qui est bien représentée à toutes les positions.

Tableau 9.1 : Ordre de citation des autrui significatifs

	Mère	Père	Germain	Autre familial	Ami-e	Enseignant-e-s	Autre
Position 1 : N	1441	539	217	103	509	45	201
Position 1 : %	0,47	0,18	0,07	0,03	0,17	0,01	0,07
Position 2 : N	634	1080	274	165	506	39	132
Position 2 : %	0,22	0,38	0,1	0,06	0,18	0,01	0,05
Position 3 : N	185	259	745	334	716	92	205
Position 3 : %	0,07	0,1	0,29	0,13	0,28	0,04	0,08
Position 4 : N	121	144	390	404	837	84	185
Position 4 : %	0,06	0,07	0,18	0,19	0,39	0,04	0,09

Note : les effectifs qui représentent plus de 10% d'une position donnée sont représentés en gras.

⁹³ Pour une explication de comment lire un boxplot, cf. note 86 dans le chapitre précédent.

⁹⁴ La question utilisée est la suivante : « Cite les personnes (jeunes ou adultes, membres de ta famille, ami-e-s, enseignant-e-s, etc.) qui ont récemment joué un rôle important dans ta vie. Ce rôle peut être positif ou négatif. »

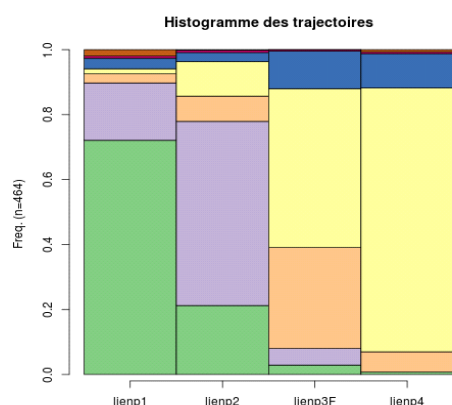
Si cette information révèle une première hiérarchie des personnes de référence basée sur leur âge et le type de lien (familial ou non) qu'ils entretiennent avec le/la répondant-e, elle ne nous dit rien de la variabilité des différentes configurations que peuvent prendre les réseaux sociaux des élèves. Pour décrire ces configurations, une approche consiste à prendre simultanément en considération le type et l'importance des relations mentionnées par les répondant-e-s, évaluée en fonction de l'ordre de citation (Widmer, 1999). Il est ainsi possible d'associer chaque répondant à une liste ordonnée, appelée séquence, des personnes significatives qu'elle ou il a nommées pour décrire son réseau. Une comparaison de ces séquences (Macindoe & Abbott, 2010) suivie d'une analyse de classification automatique (Ward, 1963) permet de réduire les 4'096 combinaisons théoriquement possibles⁹⁵ à un nombre limité de types de configurations relationnelles, sociologiquement pertinentes. Un type donné est basé sur la similarité de la distribution des autrui significatifs pour chaque rang de citation.

Les types mis à jour par l'analyse de séquence sont bien différenciés (graphique 9.4). Dans un peu plus de trois quarts des cas, on observe la prédominance de la mère et du père dans les réseaux, les autres positions étant attribuées aux amis, aux germains ou aux autres apparentés. On notera que dans le type 6 (« Père, mère et germains »), c'est le père qui est mentionné en premier, alors que c'est la mère qui domine dans les types 1 (« Mère, père et famille ») et 4 (« Mère, père et germains/amis »), les deux parents étant cités indifféremment en première ou deuxième position (quoique de manière moins nette) dans le type 2 (« Parents et amis »). Les membres de deux types de réseau ne citent très majoritairement pas leur mère ou leur père parmi les personnes significatives, il s'agit du type 3 (« Amis »), essentiellement composé d'ami-e-s et du type 5 que nous nommons « Indifférencié » du fait qu'il ne présente pas de modèle très net, hormis la quasi-absence des parents.

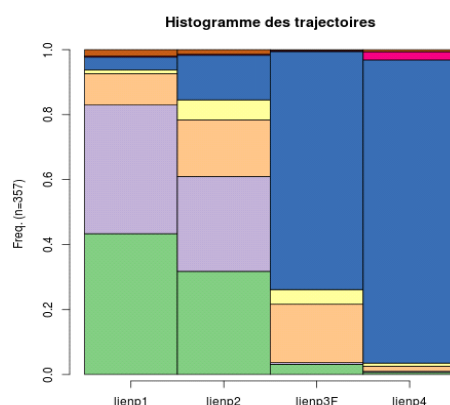
De manière complémentaire à la composition, la structure du réseau, c'est-à-dire le type de relation qu'entretient le/la répondant-e avec les membres de son réseau, est centrale pour comprendre les mécanismes qui contribuent à expliquer ses orientations dans l'espace social. En effet, plusieurs résultats de recherche mettent en évidence l'influence des configurations relationnelles des adolescents, considérées en termes de niveau de soutien et de contrôle parental (Baumrind, 1991 ; Kellerhals & Montandon, 1991), mais aussi, plus généralement en fonction du type de capital social à leur disposition (Coleman, 1988) sur leur attitude vis-à-vis de l'école et donc sur leur future insertion professionnelle. Ces configurations sont mesurées par un ensemble de variables qui décrivent dans quelle mesure chaque personne citée soutient l'élève dans ses études d'une part, approuve, influence et/ou s'oppose (conflit) à son projet professionnel d'autre part. On a distingué pour chacune de ces variables relationnelles (p. ex. « être en conflit ») et pour chaque type de personnes significatives (p. ex. « le germain »), si elles étaient positivement activées ou non (p. ex. « je suis en conflit avec mon germain »). Dans un deuxième temps, on distingue au sein du réseau les membres de la famille (famille) et les autres personnes significatives (amis). On crée ensuite de nouvelles variables relationnelles qui correspondent à la somme des contributions positives de chacun de ces groupes (famille vs amis) à la dimension considérée (soutien dans les études, approbation, influence ou conflit en lien avec le projet professionnel). À partir de ces huit nouvelles variables on calcule une matrice de distance (euclidienne) que l'on soumet à une analyse en cluster pour produire des types de relation au projet professionnel de l'élève au sein de son réseau.

⁹⁵ Le nombre de permutations (avec remise) de n éléments k fois est égal à n^k . Dans le cas présent, nous avons huit relations à choix (si on compte le fait de ne pas citer quelqu'un) et quatre tirages, ce qui fait $8^4 = 4096$ possibilités.

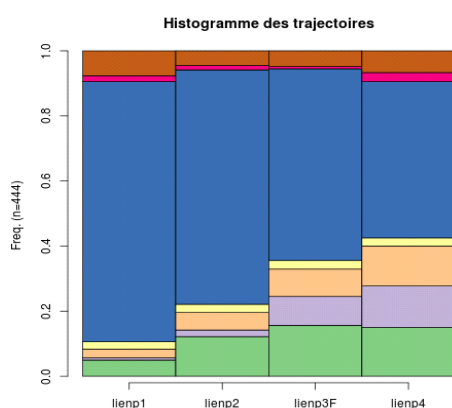
Graphique 9.4 : Typologie de la composition des réseaux sociaux des élèves réalisée à partir d'une analyse de séquences sur l'ordre de citation des autrui significatifs selon leur lien interpersonnel (diagrammes en bâtons)



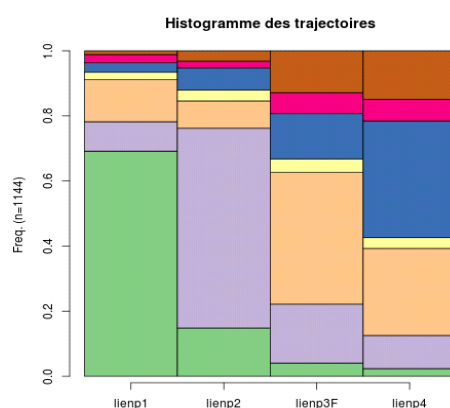
Type 1 : Mère, père et famille (15%)



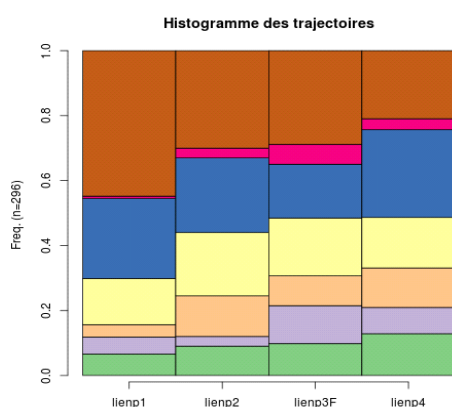
Type 2 : Parents et amis (12%)



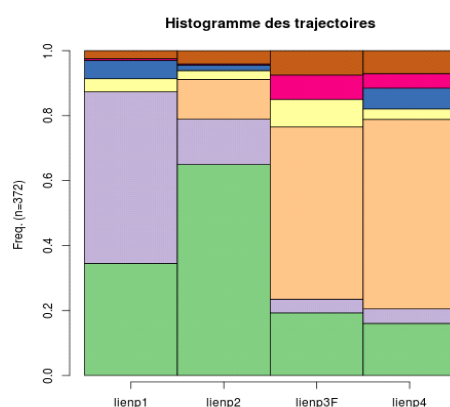
Type 3 : Amis (14%)



Type 4 : Mère, père et germains/amis (37%)



Type 5 : Indifférencié (10%)



Type 6 : Père, mère et germains (12%)

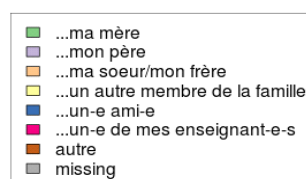


Tableau 9.2 : Attitude des membres du réseau vis-à-vis des études et du projet professionnel de l'élève pour chaque type

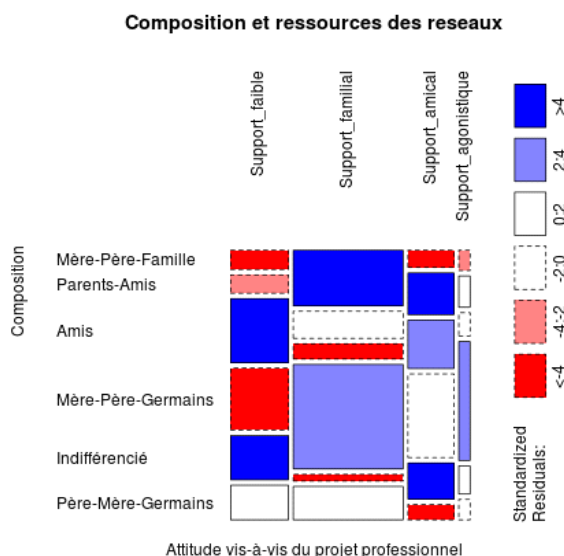
Type de support Attitude de l'entourage	Support faible	Support familial	Support amical	Support agonistique	Score moyen
Soutien par la famille	0,97	2,51	1,77	1,79	1,93
Soutien par les amis	0,39	0,39	1,17	1,01	0,58
Influence de la famille	0,18	0,79	0,61	1,04	0,61
Influence des amis	0	0	0,46	0,68	0,13
Conflit avec la famille	0	0,46	0,24	0,87	0,32
Conflit avec les amis	0	0	0	1,05	0,05
Approbation projet prof. par famille	0,49	2,29	1,58	1,57	1,64
Approbation projet prof. par amis	0,09	0,19	1,12	0,94	0,39
Total	793	1507	632	155	3087

Note : les valeurs clairement supérieures au score moyen sont indiquées en gras.

Le tableau 9.2 montre le lien qui existe entre la composition du réseau de sociabilité et le type d'attitude à l'égard du projet professionnel de l'élève. Le premier réseau est caractérisé par des interactions très peu marquées, quel qu'en soit le type, et composé majoritairement des amis et des autres acteurs sociaux non apparentés (cf. graphique 9.5). En conséquence, on appelle ce type de réseau « Support faible ». Les réseaux fournissant un fort soutien dans les études et une approbation marquée vis-à-vis du projet professionnel sont ceux dans lesquels les deux parents et les autres membres de la famille sont cités en priorité. Nous nommons ce type « Support familial ». Assez logiquement les réseaux que nous qualifions de « Support amical » sont ceux composés essentiellement soit d'amis, soit de non-apparentés, mais aussi de réseaux qui réunissent parents et amis. Finalement, le seul type dans lequel les répondant-e-s mentionnent des luttes de pouvoir (influence) et des conflits est celui dans lequel les autres significatifs sont les parents et des pairs, apparentés ou non. On nomme ce type « Soutien agonistique » puisqu'il conjugue soutien aux études et conflit dans le projet professionnel.

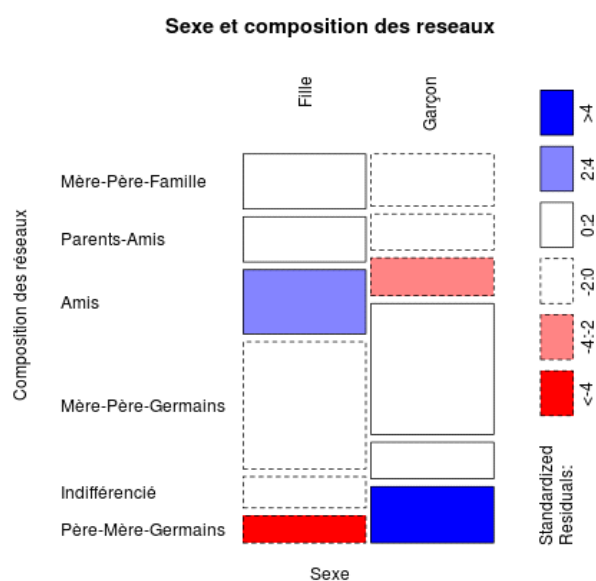
Le graphique 9.5 présente les relations qui existent entre la composition des réseaux et les ressources sociales qu'ils fournissent (pour une description des *mosaicplots*, voir graphique 9.2). On constate que le fait de mentionner des membres de sa famille, en particulier ses parents, est négativement associé avec le fait d'appartenir à un réseau de type « Support faible » alors que cette relation est positive avec les réseaux de type « Support familial ». Les réseaux de type « Support agonistique » sont plus fréquents parmi les élèves qui citent leurs deux parents et leur(s) germain(s) et moins fréquents parmi ceux qui citent leurs parents et d'autres apparentés. Le principe de différenciation propre aux relations fraternelles, qui met en évidence le fait que les germains investissent souvent des domaines d'activité non partagés et donc potentiellement concurrentiels (Widmer, 1999b), pourrait expliquer l'ambivalence des ressources fournies par ce type de réseau, ceci d'autant plus du fait que l'on observe souvent de la part des parents des attentes sociales supérieures pour l'aîné que pour le cadet (Kellerhals & Widmer, 2005). On peut en effet faire l'hypothèse que les performances scolaires et le projet professionnel des germains représentent autant des modèles à imiter que des enjeux identitaires, nécessairement hiérarchisés.

Graphique 9.5 : Lien entre la composition du réseau et les attitudes de ses membres



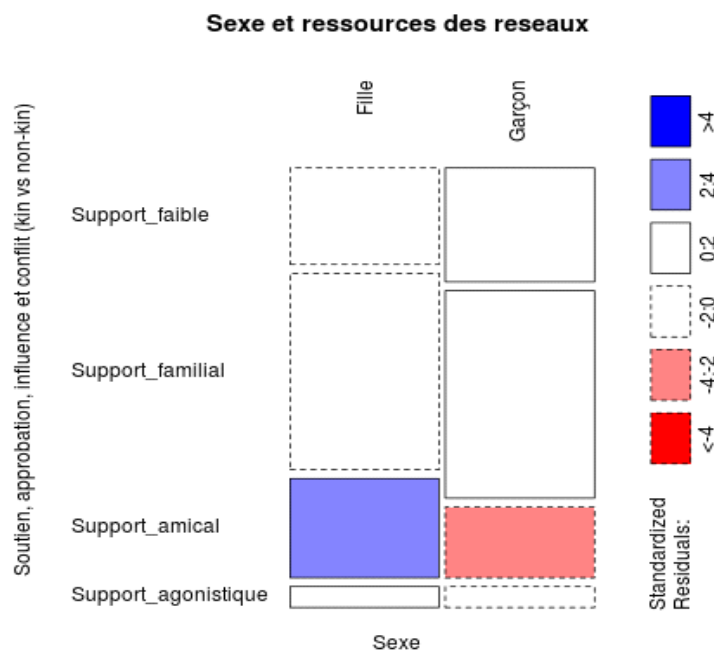
La question de la (re)production des rapports sociaux de sexe étant au centre de notre questionnement, on va s'intéresser maintenant au lien qui existe entre le sexe des répondant-e-s et la composition de leur réseau de sociabilité (graphique 9.6). On constate que les réseaux des filles sont plus typiquement caractérisés par une forte proportion d'amis, alors que ceux des garçons sont davantage orientés vers le père et les germains. La composition des réseaux de ces derniers reflète une possible stratégie d'affirmation de l'identité masculine à travers la valorisation du rôle du père ainsi qu'une démarche d'émancipation vis-à-vis de l'influence maternelle, et plus généralement de l'autorité parentale, par une plus grande importance accordée à la relation de germanité, qu'elle soit conflictuelle ou non.

Graphique 9.6 : Lien entre le sexe des répondant-e-s et la composition de leur réseau de sociabilité



De la même manière, il est intéressant de se pencher sur le lien entre le sexe de l'élève et l'attitude du réseau face à son projet professionnel (graphique 9.7). On constate que seul le type « Support amical » est inégalement réparti en fonction du sexe, les filles étant plus nombreuses que les garçons à considérer leurs pairs comme des autres significatifs. Si on considère que dans la plupart des cas, les ami-e-s des répondant-e-s sont des pairs proches en âge, la relative absence d'adultes dans ce type de réseaux et de leurs liens possibles avec le monde du travail est une indication possible d'une certaine distance par rapport à sa propre carrière professionnelle. Il n'est pas possible de dire ici si elle reflète une cause ou une conséquence d'un processus de conformation aux normes de genre.

Figure 9.7 : Lien entre le sexe de l'élève et l'attitude du réseau face à son projet professionnel



Ce qui précède nous renseigne sur le fait que les réseaux des filles et des garçons présentent des spécificités particulières, que ce soit du point de vue de leur composition ou de l'attitude de leur entourage vis-à-vis de leur projet professionnel, mais on constate également entre eux d'assez fortes similitudes.

9.3 Lien entre caractéristiques du réseau (composition et attitude) et aspirations professionnelles

Qu'en est-il maintenant de l'influence des réseaux de sociabilité sur le niveau social de la profession envisagée, tel que décrit par l'*International Socio-Economic Index* (ISEI) ? Le tableau 9.3 révèle que la présence de conflit dans les réseaux sociaux est significativement associé à une diminution du niveau social de la profession envisagée (ISEI) par rapport à des réseaux de type « Support familial » ou « Support amical ».

Tableau 9.3 : Analyse de variance de la position sociale de la profession souhaitée (ISEI) selon le type d'attitude du réseau social vis-à-vis de l'orientation de l'élève

	Différence	IC inf.	IC sup.	p value
Support familial vs Support faible	0,84	-1,46	3,15	0,78
Support amical vs Support faible	1,29	-1,48	4,07	0,63
Support agonistique vs Support faible	-4,01	-8,53	0,51	0,10
Support amical vs Support familial	0,45	-1,99	2,89	0,96
Support agonistique vs Support familial	-4,86	-9,18	-0,54	0,02 **
Support agonistique vs Support amical	-5,31	-9,90	-0,72	0,02 **

IC = intervalle de confiance ; inf. = borne inférieure ; sup. = borne supérieure.

Taux de significativité : *** < .001 ; ** < 0.01 ; * < 0.05.

On s'intéresse maintenant à la relation entre la composition du réseau social de l'élève et le taux de masculinité de la profession envisagée. Le tableau 9.4 montre que le fait de mentionner son père comme premier autrui significatif est associé à un taux de masculinité de la profession envisagée significativement plus élevé (jusqu'à 10%) que dans les autres cas. On notera que cette configuration est plus souvent le fait des garçons que des filles (cf. graphique 9.6).

Tableau 9.4 : Analyse de variance du lien entre la composition du réseau social de l'élève et le taux de masculinité de la profession envisagée

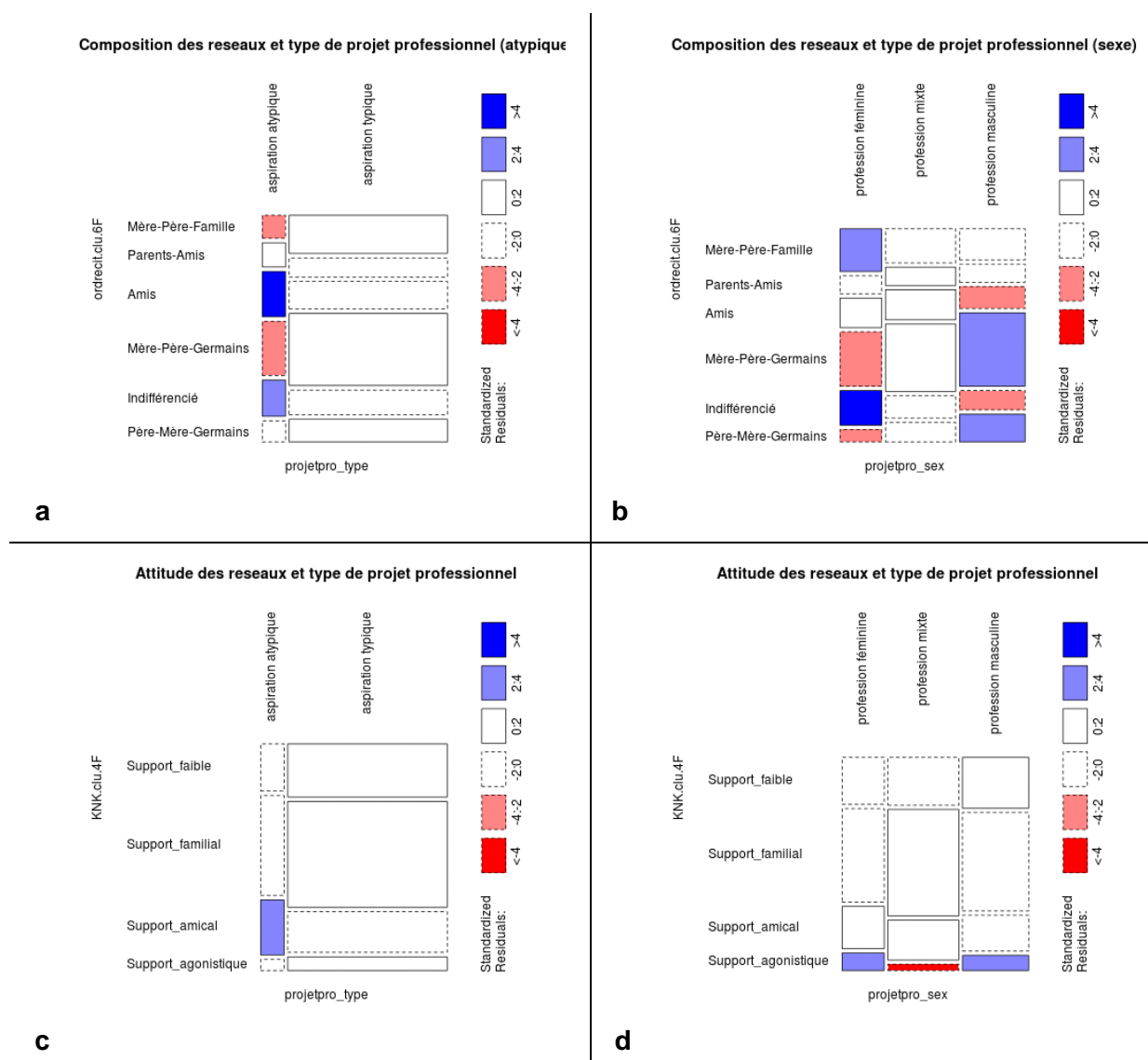
	Différence	IC inf.	IC sup.	p value
Parents-Amis vs Mère-Père-Famille	-0,03	-0,09	0,03	0,82
Amis vs Mère-Père-Famille	-0,03	-0,08	0,03	0,68
Mère-Père-Germains vs Mère-Père-Famille	0,01	-0,03	0,06	0,98
Indifférencié vs Mère-Père-Famille	0,03	-0,04	0,09	0,82
Père-Mère-Germains vs Mère-Père-Famille	0,07	0,01	0,13	<0,01 **
Amis vs Parents-Amis	0,00	-0,06	0,06	1,00
Mère-Père-Germains vs Parents-Amis	0,04	-0,01	0,09	0,30
Indifférencié vs Parents-Amis	0,05	-0,01	0,12	0,21
Père-Mère-Germains vs Parents-Amis	0,10	0,03	0,16	<0,001 ***
Mère-Père-Germains vs Amis	0,04	-0,01	0,09	0,13
Indifférencié vs Amis	0,06	-0,01	0,12	0,12
Père-Mère-Germains vs Amis	0,10	0,04	0,16	<0,001 ***
Indifférencié vs Mère-Père-Germains	0,01	-0,04	0,07	0,97
Père-Mère-Germains vs Mère-Père-Germains	0,06	0,01	0,11	<0,05 *
Père-Mère-Germains vs Indifférencié	0,04	-0,02	0,11	0,44

IC = intervalle de confiance ; inf. = borne inférieure ; sup. = borne supérieure.

Taux de significativité : *** < .001 ; ** < 0.01 ; * < 0.05.

Les graphiques 9.8 a, b, c et d présentent le lien entre la composition et l'attitude des membres du réseau sur le type d'orientation professionnelle, qui peut être typique ou atypique d'une part, sexuée ou non d'autre part. On constate que les orientations atypiques sont plus fréquentes chez les élèves dont les réseaux sont composés majoritairement d'ami-e-s et moins fréquentes chez ceux dont les parents occupent une place plus centrale. La dimension de contrôle propre aux stratégies éducatives des parents (Kellerhals & Montandon, 1991) s'exprime ici dans le sens d'une plus forte conformation aux normes en lien avec le choix et l'exercice d'une profession. Le choix atypique ne semble être possible qu'au prix d'une émancipation de l'autorité parentale. Il ressort également du graphique 9.8 que les réseaux de type « Support agonistique » sont plus fréquents lorsque le choix de l'élève se porte sur une profession sexuée.

Graphiques 9.8 a, b, c et d : Lien entre la composition et l'attitude du réseau social de l'élève et le type d'orientation professionnelle (sexuée ou non, typique ou non)



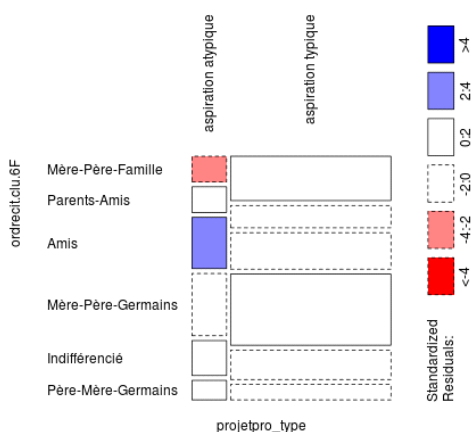
Les mêmes analyses réalisées séparément pour les filles et les garçons mettent en évidence que les types de réseaux caractérisés par la centralité des parents semblent jouer en défaveur des choix atypiques, ceux-ci étant plus fréquents pour les élèves ayant des réseaux de type

« Ami-e-s » ou « Indifférencié » (graphiques 9.9 et 9.11). Ce fait est confirmé pour les filles seulement, si on considère le lien entre la composition du réseau et le taux de féminisation de la profession (graphique 9.10). De plus, dans les réseaux des élèves, les conflits liés à une orientation vers des professions féminines sont significativement plus fréquentes pour les garçons (graphique 9.12). Ce résultat suggère le fait que pour l'entourage des répondant-e-s, le choix d'un garçon pour une profession féminine est moins acceptable que le choix d'une profession masculine pour une fille.

Graphique 9.9 a et b : Composition des réseaux et type de projet professionnel, selon le sexe

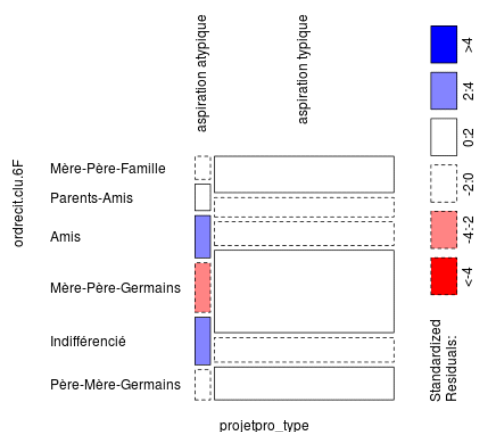
a. Filles

Composition des reseaux et type de projet professionnel (filles)



b. Garçons

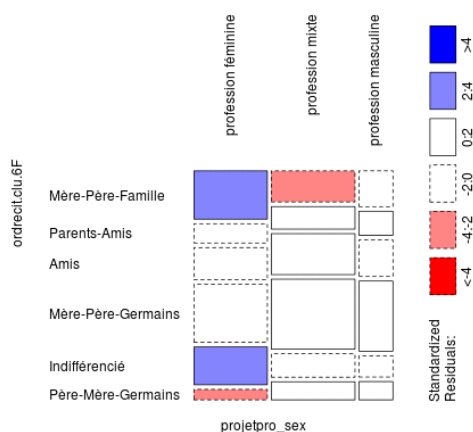
Composition des reseaux et type de projet professionnel (garçons)



Graphique 9.10 a et b : Composition des réseaux et sexuation du projet professionnel, selon le sexe

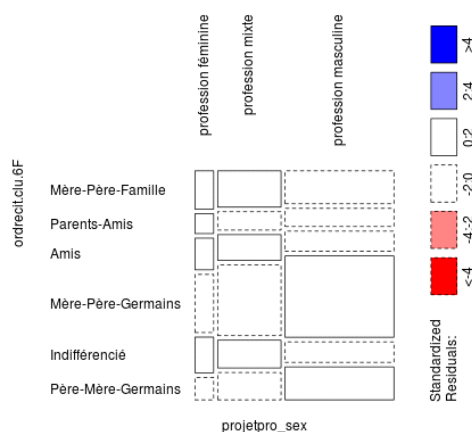
a. Filles

Composition des reseaux et sexuation du projet professionnel (fille)



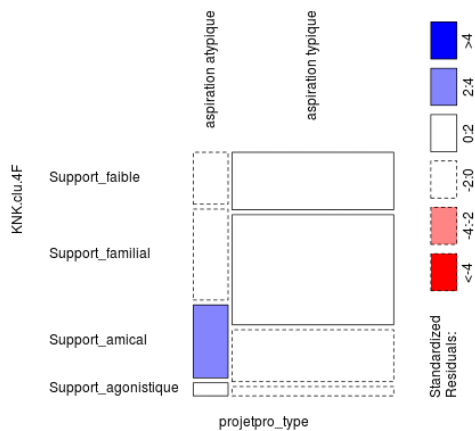
b. Garçons

Composition des reseaux et sexuation du projet professionnel (garçon)

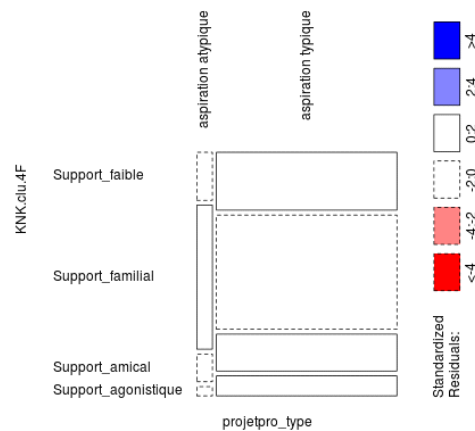


Graphique 9.11 a et b : Attitude du réseau et type de projet professionnel, selon le sexe**a. Filles**

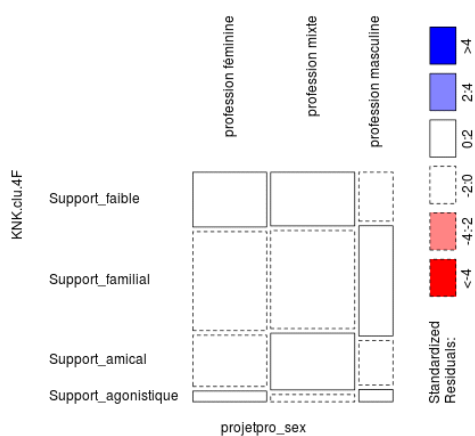
Composition des réseaux et type de projet professionnel (filles)

**b. Garçons**

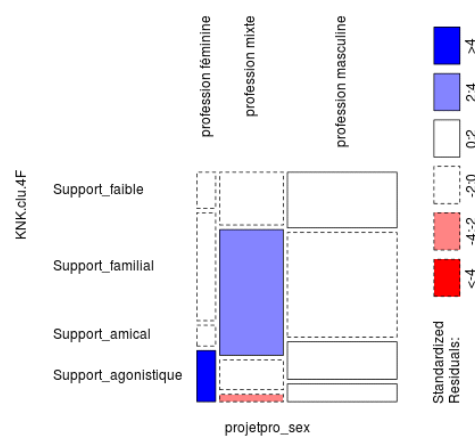
Composition des réseaux et type de projet professionnel (garçons)

**Graphique 9.12 a et b : Attitude des réseaux et sexuation du projet professionnel, selon le sexe****a. Filles**

Composition des réseaux et sexuation du projet professionnel (filles)

**b. Garçons**

Composition des réseaux et sexuation du projet professionnel (garçons)



De nombreux travaux de recherche ont montré l'influence de la socialisation primaire sur l'insertion sociale des individus (Lahire, 2013), que ce soit en fonction de la position sociale des parents (Bourdieu, 1975) ou d'événements non normatifs, tels que le divorce, pouvant survenir au cours de cette phase (Archambault, 2002). Sur ce dernier point, on observe (résultats non présentés sous forme de table) que la composition du réseau social des élèves n'est pas influencée par le divorce des parents, mais qu'en revanche celui-ci rend plus probable le fait d'appartenir à un réseau de soutien faible. Compte tenu de la connaissance

relativement approximative que les élèves ont de la profession de leurs parents, nous avons utilisé l'indice ISEI⁹⁶ pour estimer leur position sociale (tableau 9.5).

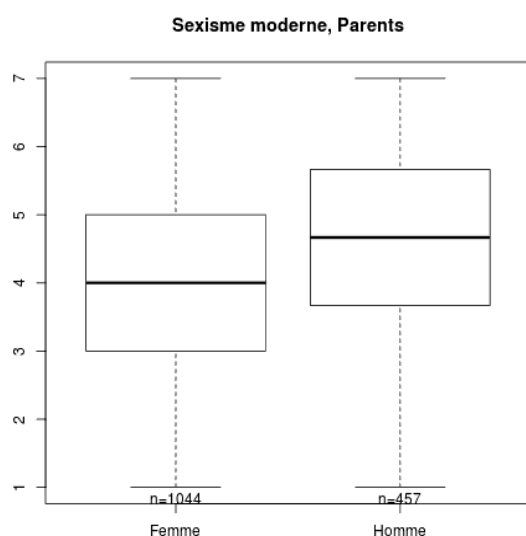
Tableau 9.5 : Corrélation entre la position sociale de la mère et du père (ISEI) sur le taux de masculinité de la profession envisagée, selon le sexe de l'élève

	Corrélation	t	df	p value
ISEI du père	0,115	5,4653	2205	<0,001
ISEI de la mère	0,087	3,7479	1812	<0,001
ISEI du père - garçons	0,002	0,0941	1091	0,925
ISEI de la mère - garçons	-0,013	-0,3926	884	0,695
ISEI du père - filles	0,209	7,0297	1074	<0,001
ISEI de la mère - filles	0,155	4,6899	893	<0,001

Le tableau 9.5 montre que la position sociale des parents est positivement corrélée avec le taux de masculinité de la profession envisagée par l'élève. Si l'on distingue l'effet de cet indicateur selon que l'élève est une fille ou un garçon, on constate qu'il disparaît chez les garçons, alors qu'il est significatif pour les filles, chez lesquelles il atteint respectivement 0.155 et 0.209 selon que l'on considère la position de la mère ou du père.

Si l'on s'intéresse au degré de normativité du contexte social dans lequel les élèves élaborent leurs projets d'avenir, il est utile de prendre en compte le niveau de sexisme de leurs parents. Le graphique 9.13 présente la distribution de cet indicateur au moyen de boxplots pour comparer le niveau de sexisme traditionnel et moderne des parents (pour une définition, cf. chapitre méthodologique). Elle révèle que le premier type de sexisme est relativement peu élevé chez les mères comme chez les pères, même si pour ces derniers les valeurs sont un peu plus élevées que chez les mères. Il n'en va pas de même du sexisme moderne qui reste assez affirmé chez les parents, avec ici aussi des valeurs plus élevées chez les hommes que chez les femmes.

Graphique 9.13 : Niveau de sexisme moderne des parents



⁹⁶ L'International Socio-Economic Index (ISEI) est un indice linéaire unidimensionnel relativement robuste, mais qui en revanche ne permet pas une description très différenciée de l'espace social.

Toujours dans l'hypothèse d'un mécanisme de reproduction sociale intergénérationnelle, on peut se demander dans quelle mesure les parents et les enfants partagent les mêmes valeurs en ce qui concerne les rapports sociaux de sexe. Le tableau 9.6 montre qu'il existe effectivement une relation significative et positive entre le niveau de sexisme des élèves et celui de leurs parents, qu'il s'agisse de sexisme traditionnel ou moderne (cf. chapitre 8 dans ce volume). Seule l'association entre le sexisme moderne des pères et de leur fille n'est pas significative.

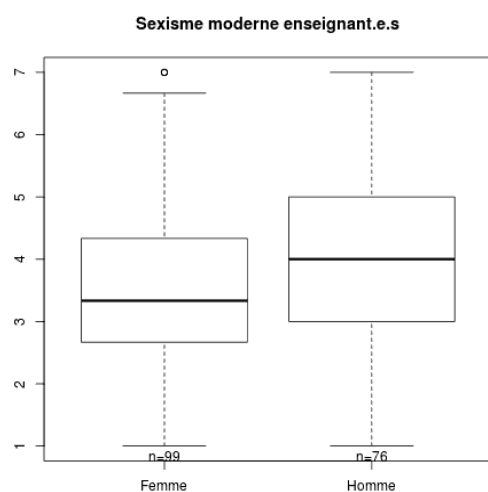
Tableau 9.6 : Corrélation (Spearman) entre le niveau de sexisme des élèves et celui de leurs parents

	Corrélation	t	dl	p value
Sexisme traditionnel pères vs garçons	0,19	2,97	230	<0,01
Sexisme traditionnel pères vs filles	0,21	3,005	189	<0,01
Sexisme traditionnel mères vs garçons	0,11	2,31	423	<0,05
Sexisme traditionnel mères vs filles	0,26	6,45	581	<0,001
Sexisme moderne pères vs garçons	0,21	3,34	235	<0,001
Sexisme moderne pères vs filles	0,11	1,57	192	0,11
Sexisme moderne mères vs garçons	0,18	3,81	426	<0,001
Sexisme moderne mères vs filles	0,11	2,68	574	<0,01

Bien qu'on ne dispose pas de données sur les facteurs qui participent à la construction de l'attitude plus ou moins sexiste des parents, ce qui précède suggère que la représentation que se font les élèves des rapports sociaux de sexe n'est pas indépendante de celle de leurs parents.

Dans le prolongement de ce qui précède, compte tenu de leur rôle socialisateur et du fait de la fréquence et de l'intensité des contacts qu'ils entretiennent avec leurs élèves, on peut se demander dans quelle mesure les enseignant-e-s contribuent à la transmission des valeurs associées aux rapports sociaux de sexe⁹⁷.

Graphique 9.14 : Niveau de sexisme moderne des enseignant-e-s



⁹⁷ Le nombre d'enseignant-e-s ayant participé à l'enquête est relativement faible, de même que le taux des réponses données aux échelles de sexisme, notamment traditionnel. Les résultats sont donc à interpréter en connaissance de cause.

Le graphique 9.14 présente la distribution des scores de sexisme moderne des enseignantes et des enseignants et révèle que la médiane est, pour les deux groupes, inférieure d'un demi-point par rapport à la distribution de la même variable observée chez les parents des élèves ayant participé à l'enquête (cf. graphique 9.13).

Tableau 9.7 : Différence de sexisme moderne entre parents et enseignant-e-s, en général et selon le sexe

	Estimate	t	df	p value
Parents vs enseignant-e-s	4,27 vs 3,65	5,8012	267,448	<0,001
Mère vs enseignantes	4,08 vs 3,50	3,9049	122,618	<0,001
Père vs enseignantes	4,68 vs 3,91	4,3348	100,442	<0,001
Mère vs enseignants	4,08 vs 3,91	0,9623	88,291	ns
Père vs enseignants	4,68 vs 3,50	7,6551	145,122	<0,001

Le tableau 9.7 présente une comparaison des scores des parents et des enseignant-e-s en général et selon leur sexe (T test). On constate globalement que les parents sont plus sexistes que les enseignant-e-s. Si l'on tient compte du sexe, il ressort du tableau 9.7 que les pères sont plus sexistes que les enseignants des deux sexes, alors que les mères sont davantage sexistes que les enseignantes, mais ne se distinguent pas significativement des enseignants de sexe masculin sur ce point. Ce qui précède permet de soutenir l'idée selon laquelle le corps enseignant produit globalement un effet légèrement modérateur sur le degré de sexisme (moderne) associé aux normes et valeurs transmises au cours de la socialisation scolaire.

10. L'école modèle-t-elle les aspirations professionnelles des élèves ?

Edith Guilley

Principaux constats

Les notes sont une composante-clé dans les aspirations professionnelles des élèves ; la réussite scolaire s'associe à un souhait de métier de position sociale élevée.

En revanche, les notes ont un effet modeste pour s'orienter vers des métiers atypiques : la réussite scolaire des filles, en mathématiques, les pousse peu à envisager des métiers masculins.

Un système éducatif à filière d'exigence scolaire a tendance à augmenter les inégalités sociales d'aspirations professionnelles.

Le soutien d'un enseignant, perçu par les élèves, incite ceux-ci à ambitionner plus que leurs notes et leurs filières laisseraient envisager.

10.1 Introduction

L'école est un important lieu de socialisation pour les élèves qui la fréquentent. Le système de genre n'y est pas absent. Les manuels scolaires, par exemple, reproduisent, voire accentuent les rôles sociaux sexués et les stéréotypes de genre (Goffman, 2002). La plupart des enseignants ont des attentes et des comportements qui, eux-mêmes, vont reproduire les stéréotypes de genre ou de classe sociale (p. ex. Duru-Bellat, 2004). Mais l'école n'est qu'un reflet de la société en général puisque les stéréotypes de genre commencent avant que les enfants aient une expérience de l'école (Maccoby, 1998). L'école ne fait donc qu'intégrer ces influences « globales » de la société. Mais, au-delà de ces influences globales, l'école peut aussi être le lieu d'influences « locales » (Legewie & DiPrete, 2012). L'influence d'un enseignant, notamment sur le choix des matières, par exemple les matières scientifiques (Ashworth & Evans, 2001 ; Habashi, Graziano, Evangelou & Ngambeki, 2009), peut stimuler certaines filles à oser choisir ces matières considérées encore comme masculines.

Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur certains embranchements du schéma présenté dans la partie « Contextes » visant à mieux comprendre la genèse des aspirations professionnelles des jeunes Suisses (graphique 1.1). Dans ce schéma, les aspirations professionnelles sont représentées à la croisée de plusieurs chemins ou lignes d'influence : les ressources à disposition des jeunes, leur entourage social et le contexte institutionnel.

Notre questionnaire sur la genèse du choix professionnel va ici s'arrêter un instant sur les divers facteurs d'influence issus du domaine scolaire. Ainsi, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure les aspirations professionnelles des élèves sont modelées par leurs compétences scolaires et par l'exigence des filières dans lesquelles ils étudient, et dans quelle mesure les élèves peuvent être stimulés dans leur futur choix professionnel par le soutien de

leurs enseignants. Ce chapitre cherche ainsi à comprendre dans quelle mesure l'école modèle ou non les aspirations professionnelles des élèves.

10.2 Quelques facteurs scolaires analysés par l'enquête

10.2.1 Exigence des filières

La première question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : est-ce que les filières basées sur différentes exigences scolaires augmentent les inégalités sociales d'aspirations professionnelles ? Jouent-elles un rôle dans le fait que filles et garçons formulent des aspirations professionnelles genrées ?

La fin de la scolarité obligatoire est organisée dans plusieurs cantons suisses en filières d'études ou regroupements d'exigence scolaire différenciée qui orientent les élèves soit au gymnase, soit en apprentissage, même si des passerelles sont prévues entre les différents parcours scolaires.

Les élèves ont indiqué dans le questionnaire la filière dans laquelle ils sont scolarisés. Chaque filière a été recodée selon son niveau d'exigence (IRDP, 2008). Compte tenu des spécificités cantonales (trois niveaux d'exigence pour Argovie, Berne et Vaud, deux niveaux pour Genève⁹⁸ et aucun pour le Tessin), 5 catégories ont été retenues ici pour l'exigence des filières : basse, moyenne, élevée-moyenne (cas de Genève), élevée, filière unique (cas du Tessin) (voir chapitre méthodologique et tableau 10.1).

Tableau 10.1 : Filières et exigence des filières dans les cinq cantons de l'enquête

Exigence	Argovie	Berne	Genève	Tessin	Vaud
Basse	Realschule	G / soutien	B	Filière unique	VSO
Moyenne	Sekundarschule	M	A		VSG
Élevée	Bezirksschule ⁹⁹	P			VSB

Note : À Genève, environ un quart des élèves des classes à sections ou regroupements étaient en regroupement B et trois quarts en regroupement A (Le Roy-Zen Ruffinen, Martz, Jaunin & Petrucci, 2009). Nous pouvons par approximation assimiler le regroupement B à une filière d'exigence basse et le regroupement A à une filière d'exigence moyenne à élevée.

Les élèves ne se répartissent pas équitablement selon les filières : ceux issus de classe supérieure sont plus nombreux dans les filières exigeantes ($\chi^2 = 101.7^{***}$) (tableau 10.2). Même s'il y a eu une ouverture de ces filières plus exigeantes aux classes moyennes et ouvrières, l'inégalité de répartition dans les filières d'exigence selon le niveau social subsiste et cette situation peine à évoluer (Hexel & Rastoldo, 1995). La répartition plus équitable mais néanmoins différente des filles et des garçons dans les filières ($\chi^2 = 24.3^{***}$) illustre l'avantage scolaire des filles sur les garçons (tableau 10.2).

⁹⁸ A Genève, aucun établissement scolaire à niveaux et à options – c'est-à-dire comprenant des classes hétérogènes – n'a participé à l'enquête.

⁹⁹ Aucun élève d'Argovie en filière d'exigence élevée n'a répondu à l'enquête.

Tableau 10.2 : Répartition sociale et de genre selon l'exigence des filières

Exigence des filières	Élèves dont le père est de classe supérieure* (%)	Filles (%)
Basse	15.1	41.8
Moyenne	22.8	48.8
Élevée-moyenne (Genève)	44.4	53.8
Élevée	51.9	54.3
Filière unique (Tessin)	32.5	48.7
Total	34.2	49.5

* Selon la classification Esec (Harrison & Rose, 2006) en trois catégories (voir chapitre méthodologique).

10.2.1 Résultats scolaires

La seconde question qui guide ce chapitre est la suivante : les notes, qui sont une composante-clé dans les aspirations scolaires des élèves (OCDE, 2012), sont-elles également un élément central déterminant le projet professionnel des élèves ? Les notes permettent-elles aux élèves de transgresser le genre dans le choix du métier ?

En réponse à notre questionnaire, les élèves ont reporté la moyenne qu'ils ont en mathématiques. À partir de cette information auto-reportée, nous avons établi un classement des élèves selon leur note en référence à la moyenne de leur classe.

10.2.2 Soutien d'un enseignant

Un dernier élément, pouvant cette fois-ci stimuler les élèves dans leur choix professionnel, sera étudié dans ce chapitre : il s'agit du soutien des enseignants. A-t-il une influence sur les aspirations professionnelles des élèves ?

Les élèves ont été amenés à citer les personnes (jeunes ou adultes, membres de la famille, amies, enseignants, etc.) qui ont récemment joué un rôle important dans leur vie. Ce rôle peut être positif ou négatif. Les élèves pouvaient citer jusqu'à cinq personnes (cas de la 1^{re} passation) ou jusqu'à quatre personnes (cas de la 2^e passation). Pour homogénéiser les réponses, l'analyse ne porte ici que sur les quatre premières personnes citées.

Seuls 7.6% des élèves évoquent un enseignant comme une des personnes ayant joué un rôle important dans leur vie. Les garçons sont plus nombreux que les filles à citer un enseignant dans leur réseau social (9.1% contre 6.4% des filles ; $\chi^2 = 7.2^{**}$) et tous deux mentionnent plus souvent un personnel du corps enseignant du même sexe qu'eux. La majorité de ces élèves (81.6%) mentionnent être soutenus dans leurs études par cet enseignant cité comme une personne influente.

10.2.3 Deux indicateurs permettant de qualifier les aspirations professionnelles des élèves

Les aspirations professionnelles des élèves sont exprimées par deux indicateurs : a) la position sociale de la profession envisagée selon l'*International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Ganzeboom et al., 1992) prenant en compte les années de formation et le revenu moyen des individus dans une profession donnée et b) le caractère

atypique ou non du point de vue du genre de la profession souhaitée (voir le chapitre méthodologique pour la construction de ces deux indicateurs).

La position sociale et le caractère atypique de la profession souhaitée sont analysés par régression linéaire, respectivement par régression logistique, en fonction des trois variables présentées ci-dessus (exigence des filières, résultats scolaires et soutien d'un enseignant), complétées par le sexe des élèves, leur niveau social d'origine et le degré d'enseignement dans lequel les élèves se situent. L'analyse sur la nature, atypique ou non, de la profession souhaitée a été menée séparément pour les filles et les garçons afin de mieux mettre en évidence des réalités différentes. Par exemple, les filles aspirent plus à un métier masculin lorsqu'elles sont dans des filières exigeantes, alors que ce sont les garçons des filières peu exigeantes qui envisagent davantage un métier féminin. Cette analyse séparée selon le genre ne se justifiait pas pour la position sociale du métier souhaité.

10.3 Les réponses apportées par l'enquête

Les aspirations professionnelles des élèves sont clairement liées à l'exigence des filières dans lesquelles ils étudient. La position sociale (ISEI) de la profession souhaitée augmente avec l'exigence de la filière d'étude et de manière plus prononcée au fil des trois années du secondaire I (tableau 10.3). En effet, ceux étudiant dans les filières d'exigence basse ou d'exigence moyenne ou dans un système sans filière ont des aspirations plus modestes que ceux étudiant dans une filière d'exigence élevée, surtout en fin de scolarité obligatoire¹⁰⁰. Ceci incite à conclure que les élèves ajustent leurs aspirations professionnelles à l'exigence des filières dans lesquelles ils étudient.

Par ailleurs, les filles étudiant dans les filières moins exigeantes formulent moins d'aspirations atypiques (tableau 10.4) : les possibilités qui s'offrent à ces filles sont plus sexuées (les métiers féminisés sont aussi souvent les métiers les moins valorisés). Chez les garçons, c'est l'inverse que l'on observe : dans les filières moins exigeantes, les aspirations atypiques sont moins rares. Ces aspirations pour un métier féminin sont également moins rares vers la fin du secondaire I.

Un récent rapport de l'OCDE identifie les notes comme une composante-clé dans l'analyse des aspirations scolaires des élèves (OECD, 2012). Dans notre recherche, les élèves fondent leurs aspirations professionnelles sur les notes qu'ils obtiennent à l'école, plus précisément sur leur classement en mathématiques au sein de leur classe. Ainsi, les premiers ou premières de classe envisagent des métiers de position sociale plus élevée que les autres élèves dont les résultats sont moins bons (tableau 10.3 ; la corrélation entre l'ISEI du métier souhaité et l'écart par rapport à la note moyenne de la classe est positive et significativement non nulle en 10^e et en 11^e). En revanche, pour ceux et celles qui débutent le cycle d'orientation, leurs aspirations professionnelles sont sans lien avec leur réussite en mathématiques. On s'aperçoit également que la réussite scolaire en mathématiques des filles s'associe à une probabilité un peu plus forte d'aspirations atypiques (tableau 10.4).

Dans quelle mesure les élèves se sentant soutenus dans leurs études par un enseignant se distinguent des autres quant à leurs aspirations professionnelles ? En fin de scolarité obligatoire (en 11^e année), là où le projet professionnel se précise, les élèves qui citent un enseignant comme une personne jouant un rôle important dans leur vie formulent des aspirations professionnelles plus élevées que leurs pairs ne mentionnant pas ce soutien à

¹⁰⁰ Le modèle proposé en tableau 10.3 explique deux fois plus les différences de position sociale du métier choisi en fin de scolarité qu'au début de celle-ci (cf. R²).

l'école. Cela est le cas même lorsqu'on compare les élèves ayant des notes similaires (tableau 10.3). Ce soutien permet à quelques élèves d'aller au-delà de leurs notes pour formuler leur projet professionnel.

Lorsque filles et garçons sont comparés à compétences scolaires égales et au sein de mêmes filières d'étude, les deux ne se distinguent pas quant à leur aspiration professionnelle en termes de position sociale souhaitée. Les filles tendent même à formuler des projets un peu plus ambitieux que leurs pairs masculins en 10^e (tableau 10.3).

Les élèves dont le père est de catégorie professionnelle supérieure ont tendance à formuler des souhaits de carrière plus ambitieux que les autres élèves. Cet effet n'est significatif que pour les élèves de 9^e (tableau 10.3).

Tableau 10.3 : Position sociale (ISEI) de la profession souhaitée : coefficients de régression linéaire (95% CI)

	9 ^e (n=509)	10 ^e (n=587)	11 ^e (n=541)
Fille	0.5 (-2.6, 3.7)	3.4 (0.5, 6.3)*	2.2 (-0.7, 5.1)
Père de catégorie professionnelle supérieure	4.4 (1.0, 7.8)*	3.0 (-0.2, 6.2)	2.8 (-0.3, 5.9)
Exigence de la filière			
Basse vs élevée	-10.7 (-15.8, -5.7)***	-18.7 (-23.7, -13.6)***	-18.7 (-23.3, -14.1)***
Moyenne vs élevée	-6.1 (-11.1, -1.1)*	-12.5 (-17.2, -7.9)***	-16.1 (-21.1, -11.0)***
Filière unique vs élevée	-5.5 (-10.1, -0.9)*	-5.4 (-10.1, -0.8)*	-10.8 (-15.1, -6.4)***
Élevée-moyenne vs élevée	2.5 (-2.1, 7.1)	0.1 (-4.4, 4.7)	-0.7 (-5.0, 3.6)
Note en mathématiques (différence à la moyenne de la classe)	2.3 (-0.2, 4.7)	4.6 (2.6, 6.6)***	3.4 (1.3, 5.4)**
Mentionne un enseignant comme pers. significative	1.0 (-4.8, 6.8)	-2.5 (-7.7, 2.7)	5.6 (0.3, 10.9)*
R ²	0.10	0.19	0.22

Significativité : * : p<0.5, ** : p<0.01, *** : p<0.001.

Tableau 10.4 : Aspirations atypiques formulées par les élèves : odd ratio (95% CI) d'une régression logistique

	Filles (n=792)	Garçons (n=841)
Père de catégorie professionnelle supérieure	0.86 (0.58, 1.28)	0.72 (0.35, 1.48)
Exigence de la filière		
Basse vs élevée	0.38 (0.20, 0.73)**	11.32 (1.39, 92.30)*
Moyenne vs élevée	0.45 (0.25, 0.80)**	25.83 (3.33, 200.03)**
Filière unique vs élevée	0.52 (0.31, 0.87)*	11.32 (1.43, 89.48)*
Élevée-moyenne vs élevée	0.68 (0.42, 1.11)	5.58 (0.67, 46.64)
10 ^e vs 9 ^e	1.35 (0.87, 2.09)	2.62 (1.11, 6.19)*
11 ^e vs 9 ^e	1.52 (0.98, 2.36)	3.04 (1.28, 7.23)*
Note en mathématiques (différence à la moyenne de la classe)	1.34 (1.01, 1.78)**	0.83 (0.54, 1.26)
Mentionne un enseignant comme personne significative	0.86 (0.39, 1.90)	0.79 (0.28, 2.17)

Significativité : * : p<0.5, ** : p<0.01, *** : p<0.001.

10.4 Est-ce que l'école modèle les aspirations professionnelles de ses élèves ?

10.4.1 Les filles et les garçons sont sur un pied d'égalité pour la position sociale souhaitée

À compétences égales en mathématiques, les filles et les garçons aspirent à des métiers de position sociale équivalente (en 10^e, les filles formulent même des projets un peu plus ambitieux que leurs pairs masculins). Le constat bien connu d'une orientation moins favorable pour les filles n'est donc probablement pas dû à un défaut d'ambition mais plutôt à des choix de disciplines et d'options dont les représentations sont genrées (Davaud & Rastoldo, 2012 ; Sikora & Saha, 2009) et qui mèneront ensuite vers des domaines de formation moins porteurs d'emplois, avec un impact à long terme sur le marché du travail (Anker, 1997). L'effet du genre est en effet largement présent dans le choix des options, d'autant plus lorsque les résultats scolaires sont bons : schématiquement, les langues anciennes du côté des filles, la physique et applications des mathématiques du côté des garçons (Davaud & Rastoldo, 2012). Selon l'OCDE (2012), ces choix seraient plus liés aux mentalités qu'aux capacités.

10.4.2 Les aspirations professionnelles diffèrent selon le niveau social d'origine des élèves

Nos résultats ne mettent pas en évidence un effet significatif du niveau social d'origine sur les aspirations professionnelles des élèves en fin de scolarité obligatoire. L'effet du niveau social d'origine est probablement absorbé en grande partie par l'effet des filières. Rappelons en effet que l'analyse les compare « toutes choses égales par ailleurs » et que la répartition selon les classes sociales n'est pas équitable selon les filières (tableau 10.2). Une analyse spécifique au Tessin, là où les filières n'existent pas, indique un effet très significatif du niveau social d'origine (résultats non présentés sous forme de tableau ; coefficient de régression = 7.6 [3.5, 11.7]***) sur les aspirations professionnelles, lorsque l'on compare entre eux des élèves ayant de mêmes notes en mathématiques. Il est bien connu que le choix d'une orientation est une entreprise familiale (Liechti, 2012). Assiste-t-on ici à l'influence des parents dont les attentes seraient plus élevées dans les catégories professionnelles supérieures ? Ou à la perception, par les élèves moins favorisés socialement, d'une plus grande difficulté à accéder aux études supérieures, même pour les élèves en réussite scolaire ? Est-ce dû à l'absence dans leur entourage de modèles exerçant des métiers plus prestigieux auxquels ils pourraient s'identifier ?

10.4.3 Les notes scolaires ont un effet modeste pour s'orienter vers des métiers atypiques

Notre recherche indique qu'au fil de la scolarité obligatoire, les aspirations professionnelles des élèves se fondent davantage sur les notes qu'ils obtiennent et sur la filière dans laquelle ils étudient. Ainsi, la plupart des filles et des garçons ont ajusté leurs souhaits dans une gamme de métiers possibles, accessibles, compte tenu de leurs parcours scolaires. Ces constations rejoignent celles d'autres études attestant d'aspirations tout d'abord « fantaisistes » chez les jeunes élèves, puis plus réalistes à l'adolescence et combinant les intérêts, la réussite scolaire et le projet de vie des jeunes (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & John, 1951 ; Murat & Rocher, 2002). Pour les élèves, les notes sont bien plus qu'une simple évaluation de compétences et

d'acquis ; elles leur servent de référence pour formuler leur projet d'avenir. Il ne faut néanmoins pas exclure qu'un projet professionnel ambitieux puisse aussi motiver les élèves à s'investir à l'école. Il apparaît en effet que les élèves ambitieux ont ultérieurement une meilleure scolarité (Murat & Rocher, 2002).

Les notes ont en revanche un effet plutôt modeste pour sortir des sentiers battus et s'orienter vers des métiers atypiques, du point de vue du genre. Les premières de classe en mathématiques sont finalement juste un peu moins nombreuses que les autres filles à ambitionner un métier féminin ; même pour ces filles, se projeter dans un métier masculin – dont on connaît les bonnes opportunités d'emploi et de carrière – est rare. Ceci rejoint les résultats issus de PISA (Jakubowski & Borgonovi, 2012). Même les filles les plus performantes en mathématiques envisagent rarement de faire carrière dans les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Ces auteurs concluent que les convictions semblent jouer un rôle plus important que les compétences scolaires dans la genèse des différences d'aspirations professionnelles entre les sexes. Le chapitre « idéologie sexiste et sexuation des aspirations professionnelles » de ce présent volume illustre très bien l'importance de ces convictions.

10.4.4 Les élèves adaptent leurs aspirations professionnelles selon la filière dans laquelle ils étudient

Au final, est-ce que les systèmes à filières d'exigences scolaires, largement présents en Suisse, sont un terreau aux inégalités d'aspirations professionnelles ? Les systèmes où les élèves sont orientés vers des filières selon leurs capacités ne sont pas plus performants et affichent généralement des résultats moins équitables sans avantage de performance global (OCDE, 2010). À Genève où coexistent deux systèmes (avec et sans filière), il semble que le système à filière accentue les inégalités sociales de compétences, tout en n'étant pas plus efficace globalement (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2010). Les aspirations professionnelles étant fortement modelées par les filières d'étude, il ne semble pas déraisonnable d'en déduire qu'un système à filières présentera des inégalités sociales d'aspirations professionnelles supérieures à celles d'un système à filière unique.

On voit également, en tous cas chez les filles, que les choix professionnels typiques du point de vue du genre sont plus fréquents dans les filières scolairement les moins exigeantes. En revanche, chez les garçons, les aspirations atypiques sont moins rares dans les filières de moindres exigences scolaires. Vu la mauvaise presse que les métiers féminins ont auprès des jeunes garçons, on peut se demander si ces aspirations ne sont pas plutôt des seconds choix qui deviennent une possibilité à prendre en considération compte tenu de leurs résultats scolaires. Mais ce second choix peut s'avérer payant si l'on a en mémoire les observations faites par d'autres études sur l'ascension professionnelle facilitée des garçons dans un milieu féminin (Sanchez-Mazas & Casini, 2005).

Ces filières à moindres exigences scolaires mènent aux filières professionnelles dans lesquelles les différences entre filles et garçons dans le choix des disciplines sont encore plus marquées (OCDE, 2012). Ces choix sont renforcés par une orientation précoce au sein du système éducatif. Selon l'OCDE (2012), retarder la sélection des élèves ou proposer une offre plus vaste et flexible pour une même profession pourraient aider à ne pas canaliser toujours le même type d'élèves dans une voie peu propice aux secteurs qui emploient le plus.

10.4.5 Le soutien d'un enseignant incite les élèves à ambitionner plus que leurs notes laisseraient envisager

Au-delà de ces effets globaux des notes scolaires et des filières d'exigence qui ont tendance à restreindre la gamme de métiers souhaités, on trouve néanmoins au sein des institutions scolaires des stimulations « locales » pour les élèves à élargir leur choix professionnel. On sait déjà que le soutien d'un enseignant est associé chez les élèves à un plus fort engagement dans le domaine scolaire (Brewster & Bowen, 2004). Nous percevons dans ce chapitre que le soutien d'un enseignant va de pair avec une ambition professionnelle, plus que notes et filières laisseraient envisager. Ces résultats sont corroborés par ceux de Kirk et al. (2012) sur le lien entre la motivation des élèves et les relations positives avec leurs enseignants, lesquelles permettent aux élèves de garder en tête leur souhait professionnel initial qui a été formulé indépendamment des notes. Ce lien a également été mis en évidence aux Etats-Unis par une enquête qualitative (Rowan-Kenyon, Perna, & Swan, 2011). Des élèves du secondaire I relatent avoir été soutenus dans leur choix professionnel par les enseignants investis et passionnés qui leur ont fourni des informations sur la carrière professionnelle souhaitée.

Ce soutien bénéficie-t-il davantage aux garçons ? Quelques éléments permettraient de répondre positivement à cette interrogation. Dans notre enquête, les garçons mentionnent plus souvent un enseignant comme une personne significative (voir au début de ce chapitre). Selon Stanton-Salazar (1997), le soutien d'un enseignant est d'autant plus important pour la réussite scolaire des populations qui croient généralement manquer de ce type de soutien (par exemple les élèves immigrés). Les garçons étant à l'école dans un environnement « démasculinisé », lequel serait à l'origine de comportements anti-école chez les garçons et à l'origine de leur moindre réussite scolaire (Legewie & DiPrete, 2012), le soutien d'une personne dans ce contexte pourrait s'avérer être un élément-clé, en particulier pour les garçons, pour s'affranchir de leurs notes et ambitionner plus que leurs notes le laisseraient supposer. En revanche, dans notre recherche, ce soutien des enseignants ne permet pas de transgresser le genre, ni pour les garçons, ni pour les filles.

10.5 Les difficultés à mettre en lumière un processus invisible

Les études sur le genre ont mis en évidence l'existence d'un « curriculum caché » qui désigne la différence entre les contenus et objectifs des programmes officiels et ce qui s'acquiert à l'école (représentations, rôles) sans jamais figurer dans ces programmes (Collet, 2011 ; Forquin, 1985). Le contenu des manuels scolaires en est un exemple. Il a été maintenant démontré à plusieurs reprises et dans différents contextes culturels que ces manuels présentent peu de figures emblématiques féminines et, plus généralement, transmettent les stéréotypes de genre (Goffman, 2002).

Plusieurs travaux ont mis en évidence des attentes et des comportements différents de la part des enseignants vis-à-vis de leurs élèves (Duru-Bellat, 2004 ; Jarlégan, 1999). Ainsi, à la fin du cycle primaire (vers 11 ans), alors que filles et garçons réussissent aussi bien en mathématiques, un corpus d'enseignants interrogés prédit pour les garçons des réussites ultérieures supérieures à celles des filles. Il semblerait également que les enseignants s'attachent à contrer les difficultés précoces des garçons en lecture, alors que celles (ultérieures) des filles dans les matières scientifiques seraient perçues avec plus de fatalisme. Selon Guimond et Roussel (2002), la présence de ces stéréotypes de genre dans

l'environnement scolaire pourrait altérer la perception que les élèves ont de leurs propres compétences et engendrer des différences d'orientation.

Pourrait-on ici, dans notre recherche quantitative, démontrer que les attentes des enseignants vis-à-vis des qualités des filles et des garçons sont genrées et, si cela est le cas, celles-ci peuvent-elles aider à expliquer les différences dans les aspirations professionnelles des filles et des garçons ? La question est particulièrement pertinente pour la pratique et pour la compréhension des mécanismes menant aux aspirations professionnelles inégalitaires.

10.5.1 Les enseignants ont-ils des attentes genrées ?

Le tableau 10.5 répond par l'affirmative. Les représentations des enseignants sont genrées : le corps enseignant attend davantage d'une fille qu'elle soit douce, indépendante et aime les enfants et, même si des qualités de commandement sont, en moyenne, peu attendues chez les élèves, les enseignants attendent davantage d'un garçon qu'il ait ces qualités-là. Une observation plus précise des données de notre enquête révèle qu'en fait, une majorité des enseignants ont des attentes totalement identiques pour leurs élèves, qu'ils soient de sexe féminin ou masculin ; seuls quelques enseignants ont des attentes particulièrement tranchées vis-à-vis des qualités des filles et des garçons et collant aux stéréotypes de genre.

Tableau 10.5 : Qualités attendues chez les filles et les garçons, selon les enseignants¹⁰¹ (test T en séries appariées)

	Moyenne		T
	Filles	Garçons	
Être indépendant	6.18	6.04	-2.5*
Avoir des qualités de commandement	3.74	4.03	3.1**
Aimer les enfants	5.68	5.46	-3.2***
Être doux	5.44	5.20	-2.8*

Significativité : * : $p < 0.5$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$.

En Suisse, après les recommandations de 1993 de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), il a été notamment mis en place des cours de formation continue sur l'égalité destinés aux enseignants et de nouveaux cours sur la préparation au choix d'une profession ont été dispensés aux élèves (Gloor & Meier, 2003). Les enseignants qui consacrent des leçons sur l'égalité entre les sexes auraient-ils une perception moins genrée des qualités des élèves ?

Selon notre enquête auprès des enseignants, les cours ou leçons¹⁰² que ceux-ci dispensent à propos de l'égalité entre les sexes ne semblent pas être associés à des attentes moins genrées vis-à-vis des qualités des élèves. En revanche, il semble que les enseignants qui consacrent des leçons à l'égalité entre les sexes attendent davantage des élèves, filles ou garçons, des qualités féminines (attentif, sensible, doux et aimant les enfants) et, à l'inverse, ceux ne consacrant pas du temps à de tels cours ont une représentation plus masculine de leurs élèves

¹⁰¹ L'enquête auprès des enseignants comportait la question suivante : « A votre avis, dans quelle mesure un garçon (resp. une fille) doit correspondre aux qualificatifs listés ci-dessous ? » (voir le chapitre méthodologique). Les possibilités de réponse variaient de 1 à 7 (1 : pas du tout d'accord, 7 : tout à fait d'accord).

¹⁰² Dans notre enquête, ceux ayant dispensé un cours à propos de l'égalité entre les sexes sont autant des hommes que des femmes.

(avec des scores pour les qualités de commandement et être dominateur plus élevés, autant chez les filles que chez les garçons).

10.5.2 Peut-on identifier des classes qui seraient confrontées à des enseignants aux attentes particulièrement genrées ?

Notre recherche a été conçue de manière à pouvoir apporter des éléments de réponse à cette question. Concrètement, les réponses des élèves – en termes d'aspirations professionnelles – peuvent être mises en relation avec les réponses de leurs enseignants – en termes d'attentes vis-à-vis des qualités des élèves (voir le chapitre méthodologique). Malheureusement pour l'objectif que nous nous étions assigné, la réponse à la question posée ci-dessus est négative.

Le faible taux de réponse des enseignants (33%) mais surtout les nombreuses réponses incomplètes¹⁰³ ont rendu problématique la mise en relation des réponses des enseignants avec celles de leurs élèves. S'ajoute à cela une autre perte d'information puisque l'enquête a été restreinte aux seuls enseignants principaux. Enfin, nous avons été confrontés à la difficulté d'évaluer l'influence sur une classe d'un corpus d'enseignants aux attentes qui peuvent se contredire ou s'accroître. Pour ces différentes raisons, il n'a pas été possible d'identifier les attentes, soit égalitaires ou genrées, qui auraient pu avoir une influence sur le choix professionnel des élèves.

10.5.3 Comment établir un lien entre les aspirations professionnelles des élèves et les représentations de genre de leurs enseignants ?

Ce lien pourrait s'exprimer d'une manière subtile, non détectable par une enquête quantitative. Des observations en classe seraient probablement plus adaptées quant à l'étude du renforcement ou de l'atténuation des stéréotypes des enseignants et de leur influence sur le choix d'un métier. Ou encore, des entretiens avec les enseignants que les élèves ont cités comme des personnes influentes auraient peut-être permis de mettre en lumière un processus invisible, celui de la transmission ou non de stéréotypes de genre et son impact sur le choix professionnel.

¹⁰³ Les questions sur le canton d'appartenance, l'établissement scolaire et les classes dans lesquelles les enseignants enseignent comportent des valeurs manquantes. La plupart des répondants ont boycotté ces questions qui mettaient en danger leur anonymat.

11. Chemins différenciés chez les filles et les garçons vers les aspirations professionnelles : quel est le rôle des identités sexuées, des notes scolaires et du sentiment d'auto-efficacité ?

Elisabeth Issaieva Moubarak Nahra

« Ce que je suis n'est qu'une préparation à ce que je serai »

Simon Vinkenoog

Principaux constats

Les garçons ont en moyenne un sentiment d'auto-efficacité significativement plus élevé que les filles.

Un constat analogue peut être fait en ce qui concerne les traits identitaires. Les filles se reconnaissent davantage dans les traits socialement désignés comme féminins alors que les garçons s'attribuent des qualités dites « masculines ».

Les filles rapportent des notes moins élevées que les garçons en mathématiques. En français, c'est l'inverse, ce sont les garçons qui ont de moins bonnes notes.

Nous avons mis en évidence certains facteurs qui ont un pouvoir explicatif dans les choix professionnels des jeunes. Or, ces facteurs ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons. Chez les filles, les notes scolaires déterminent directement les aspirations de celles-ci, sans passer par le sentiment d'auto-efficacité. Alors que chez les garçons, tout se joue par le biais de ce dernier. Ce résultat peut sans doute fournir une hypothèse explicative à la question de savoir pourquoi les filles, à compétences égales aux garçons, finissent par choisir davantage des métiers traditionnellement occupés par les femmes. Une croyance « défailante » en leur capacité de relever des défis, ou tout simplement de maintenir une ligne de conduite afin de réaliser différentes activités, semble les empêcher de rester attachées dans la durée à des aspirations probablement plus élevées au départ.

11.1 Introduction et aspects théoriques

Toutes les études internationales concluent que les résultats scolaires, mesurés par des tests de performances à la fin de l'école primaire, ne se différencient pas de manière significative en fonction du sexe, surtout en mathématiques (Eurydice, 2012). Pourtant, comme nous l'avons constaté dans notre recherche – et ce constat n'est pas nouveau – les filles s'orientent moins que les garçons vers les métiers ayant un indice socio-économique élevé. Comme le montrent

jusqu'ici nos résultats, ceci peut s'expliquer par la division sexuée et inégalitaire de la société, l'imprégnation des stéréotypes du genre et les effets des attentes et représentations parentales.

Dans une étude récente, Demoulin & Daniel (2013) montrent que la différenciation sexuée dans les parcours scolaires peut également se jouer dans l'interaction entre la manière dont les élèves interprètent leurs performances scolaires et les appréciations que les enseignants fournissent sur leurs valeurs scolaires. Ainsi, le constat majeur auquel aboutissent ces chercheurs est que, plus que les performances scolaires, c'est la perception que s'en font les élèves et les enseignants qui importent sur les intentions d'orientation.

C'est dans ce cadre que s'inscrivent les analyses présentées dans ce chapitre. Celui-ci se centre sur l'étude de l'influence conjointe d'un ensemble de paramètres sur les aspirations professionnelles des filles et des garçons. Il est notamment question d'investiguer dans quelle mesure l'identité sexuée, les notes scolaires auto-rapportées et le sentiment d'auto-efficacité influencent les aspirations professionnelles.

11.1.1 À propos du sentiment d'auto-efficacité, de la réussite scolaire et des aspirations professionnelles

Bandura (2003, p. 12) recense un certain nombre de recherches qui montrent que le sentiment d'auto-efficacité, ou plus précisément la croyance qu'ont les élèves en leur capacité « ...d'organiser et d'exécuter la ligne conduite requise pour produire des résultats souhaités », a un pouvoir exécutif et explicatif dans les apprentissages scolaires et la réussite future et dans différentes sphères du fonctionnement (orientation, travail). Pour Bandura, mais également pour beaucoup d'autres auteurs (Bouffard & Vezeau, 2010), c'est le sentiment d'auto-efficacité qui est au cœur de la motivation scolaire. Dit autrement, c'est de la manière dont l'élève envisage ses capacités d'accomplir avec succès ou non une tâche ou activité que dépendront ses compétences de traitement cognitif et méta-cognitif : si celui-ci ne s'estime pas capable d'aboutir à des résultats escomptés, il ne pourra pas s'auto-réguler (exercer un contrôle actif sur sa démarche cognitive) et réaliser avec succès des tâches. L'impact direct du sentiment d'auto-efficacité sur l'autorégulation des apprentissages et les performances scolaires est démontré et ceci dans des domaines disciplinaires divers (mathématiques, langage, sciences, art), et dans tous les niveaux scolaires, du primaire jusqu'à l'université (Bandura, 2003 ; Betz & Hackett, 1986 ; Bouffard, 2006 ; Pajares & Valiante, 1999, 2001 ; Pajares, 1996). Ainsi, à résultats équivalents avec les garçons, les filles s'estiment moins compétentes en mathématiques et/ou dans les autres domaines scientifiques et techniques.

Comme nous l'avons souligné, l'impact du sentiment d'auto-efficacité a été constaté dans diverses sphères de fonctionnement : non seulement dans la réussite et l'orientation scolaire, mais aussi dans le choix et la carrière professionnelle (Bandura, 1997 ; Betz & Hackett, 1986 ; Hackett, 1995 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Les personnes qui ont une perception positive de leur capacité démontrent plus d'intérêt pour les métiers les plus qualifiés ou nécessitant de longues études (Brown, Lent, & Larkin, 1989 ; Lent, Brown, & Larkin, 1984 ; Lent, Brown, & Larkin, 1986, 1987 ; Lent, Lopez, & Bieschke, 1993). Lent, Brown et Larkin (1987) ont comparé le pouvoir prédictif des théories alternatives de choix de carrière et activités : l'auto-efficacité perçue prédit clairement le choix professionnel, la préparation et la persévérance dans la poursuite du travail choisi.

Il importe de souligner qu'il existe aussi de grandes disparités entre les sexes dans les aspirations de carrière et des activités (Betz & Fitzgerald, 1987) en fonction du sentiment d'auto-efficacité. Les femmes se sentent davantage compétentes pour exercer des professions traditionnellement menées par les femmes (Betz & Hackett, 1983 ; Hackett, 1995 ; Lucas,

Wanberg, & Zytowski, 1997 ; Matsui, Ikeda, & Ohnishi, 1989). En revanche, les hommes ont un sens aussi élevé de leur auto-efficacité à la fois pour les métiers traditionnellement occupés par des femmes et des hommes. En outre, les femmes font la démonstration d'une faible auto-efficacité pour des activités scientifiques (Betz & Hackett, 1983 ; Junge & Dretzke, 1995 ; Matsui & Tsukamoto, 1991).

À la lecture de ces résultats, la question que l'on peut se poser est la suivante : si le sentiment d'auto-efficacité est un facteur puissant de la motivation scolaire et pour toutes les autres activités humaines, comment peut-on expliquer son origine ? Une autre interrogation encore plus importante qui resurgit est : comment peut-on expliquer qu'à compétences égales, les filles et les garçons perçoivent celles-ci différemment ?

Avant de répondre à cette dernière question, il importe de faire un bref détour conceptuel afin d'éviter toute confusion avec des concepts semblables, tels que le concept de soi et l'estime de soi qui sont parfois employés de manière interchangeable. L'analyse approfondie et la comparaison que fait Bandura (2003) de la plupart des théories contemporaines sur le rôle des pensées autoréférentes offrent, selon nous, une distinction assez claire des construits en question. D'abord en ce qui concerne la distinction entre le sentiment d'auto-efficacité et le concept de soi, la position de Bandura est la suivante. Le concept de soi est la manière dont l'individu perçoit ses différentes caractéristiques ou aptitudes sans faire référence à l'attente à l'égard des finalités d'une tâche ou de l'activité (par exemple : je travaille bien à l'école) ; alors que le sentiment d'efficacité renvoie clairement à la perception de ses capacités d'exécuter une activité ou tâche en vue d'atteindre des résultats. Il importe aussi de souligner que le concept de soi et le sentiment d'auto-efficacité sont des concepts multidimensionnels, ce qui veut dire que l'on peut avoir des multiples visions de soi et de ses compétences selon des domaines d'activités ou des tâches. Tel que défini par Bandura (2003), le sentiment d'auto-efficacité n'est pas seulement un concept plus spécifique, mais il comporte également une intentionnalité et un pouvoir exécutif (par exemple : je comprends vite les explications de l'enseignant) que le concept de soi ne contient pas. En résumé, le concept de soi reste un construit plus global et composite qui, à la différence du sentiment d'auto-efficacité, ne renvoie pas à l'intentionnalité humaine et aux effets causaux de la tâche ou de l'activité.

Sur la base des travaux de Coopersmith et de Harter, Bandura (2003) différencie également le concept d'auto-efficacité de celui de l'estime de soi. Pour l'auteur, leur assimilation dans la littérature n'est pas justifiée car si les deux concepts renvoient à des auto-évaluations, celles-ci ne portent pas sur les mêmes phénomènes. Le sentiment d'auto-efficacité renvoie à l'auto-évaluation des capacités à accomplir une tâche avec succès, alors que l'estime de soi se rapporte à la valeur personnelle que l'individu pense avoir de manière générale ou dans une activité donnée. Tous ces éléments justifient que l'on s'intéresse au sentiment d'auto-efficacité non seulement pour déterminer son rôle dans les aspirations professionnelles des jeunes du secondaire en Suisse, mais pour clarifier ses liens avec d'autres paramètres qui peuvent expliquer la différenciation sexuée.

11.1.2 À propos des sources du sentiment d'auto-efficacité

Bandura (2003) distingue quatre types de sources qui sont à l'origine de l'élaboration du sentiment d'auto-efficacité : les expériences passées de maîtrise (performances antérieures vicariantes, situations de réussite ou échec), les expériences vicariantes (modélages, comparaisons sociales), les persuasions verbales (feedbacks évaluatifs, l'avis des personnes signifiantes) et les états physiologiques et émotionnels. Bien que de nombreux travaux ont pu mettre en évidence l'importance de certaines des sources, leur poids n'est pas le même dans toutes les situations et contextes (Galand & Vanlede, 2004). En ce qui concerne le domaine

qui nous intéresse, celui des aspirations professionnelles, une recherche rétrospective montre qu'un sentiment positif en mathématiques chez les femmes poursuivant des carrières scientifiques est le résultat des encouragements ou encore de l'identification des personnes proches (Pajares & Zeldin, 1999 ; Zeldin & Pajares, 2000). Bien évidemment, ce processus ne se produit pas de manière mécanique ; il passe par tout un mécanisme durant lequel les filles se décrivent ou s'attribuent des traits considérés par la société comme masculins ou n'adhèrent pas aux stéréotypes du genre (Chatard, 2004 ; Vouillot, 2007). Ainsi d'autres travaux soulignent comment une dynamique identitaire fortement sexuée affecte le sentiment de compétence ou d'estime de soi (Duru-Bellat, 2004 ; Lorenzi-Cioldi, 1988).

11.2 Objectifs et vers une modélisation

S'il existe une pleine croissance de la recherche sur le rôle de l'efficacité professionnelle perçue pour le choix de la carrière et leurs liens avec le type de personnalité ou identité des adultes (Holland, 1997 ; Levinson, 1978), peu d'investigations ont explicité la façon dont les enfants ou les adolescents développent leur sentiment d'auto-efficacité et comment ceci affecte leurs cheminements vers le choix professionnel, ou encore dans quelle mesure ceci est lié à leur réussite scolaire antérieure et à leur identité sexuée (à dominance masculine ou féminine). Sur la base de la littérature exposée plus haut, notre objectif est d'examiner si et comment l'adoption d'un schéma du genre fortement masculin ou féminin affecte les performances scolaires ainsi que le sentiment d'auto-efficacité pour atteindre les choix professionnels. Nous faisons l'hypothèse générale que chez les filles et les garçons, les construits évoqués interagissent de manière différenciée et ont par conséquent un pouvoir explicatif différent.

11.3 Méthodologie

11.3.1 Méthode d'analyses de données

Avant d'envisager des analyses testant les relations de lien ou de causalité (directs et indirects), nous avons recouru à des analyses préliminaires (comparaison des moyennes concernant les construits opérationnalisés). Ensuite, nous avons testé et comparé comment interagissent les différentes variables en fonction du sexe. Pour faire ceci, nous avons procédé à des modélisations en équation structurale en vue d'examiner les relations entre les différentes variables. Ce type d'analyse nous semble mieux adapté à notre problématique ; celui-ci offre en effet la possibilité, à la différence des analyses de régressions multiples, d'estimer simultanément plusieurs relations de dépendances tout en prenant en compte les erreurs de mesure. Pour estimer les relations entre les variables étudiées, nous nous sommes basés sur les coefficients appelés « coefficients de piste » qui mesurent l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. La qualité des modèles structurels a été testée en se basant sur les coefficients standardisés obtenus par la méthode d'estimation de maximum de vraisemblance des paramètres et les valeurs de trois indices d'ajustement, souvent conseillés (χ^2 , CFI et RMSEA). Le χ^2 évalue l'importance de la différence entre le modèle théorique anticipé et le modèle observé. L'ajustement de celui-ci est d'autant meilleur que le χ^2 décroît vers 0 sans être significatif à 0,05 ; le rapport du χ^2 et du degré de liberté ne doit pas aussi dépasser la valeur de 2. Le CFI (« *Comparative Fit Index* »), permet de comparer l'ajustement du modèle hypothétique aux modèles nuls. Il varie de 0 à 1 et montre un bon ajustement

quand il atteint au moins 0,90. L'indice de l'adéquation parcimonieuse, le RMSEA (« *Root Mean Square Error of Approximation* ») estime le risque encouru que les modèles soient peu adéquats aux données. Lorsqu'il ne dépasse pas 0,05, on peut considérer qu'il s'agit d'un bon ajustement.

11.3.2 Mesure de l'identité du genre

Comme notre objectif a été de voir dans quelle mesure un schéma de genre fortement masculin ou féminin interagit avec un ensemble de variables, citées ci-dessus, nous nous sommes basés sur l'instrument décrit dans le chapitre méthodologique. Il s'agit de l'échelle développée par Bem (1974) qui permet de distinguer et de mesurer quatre représentations (modèles) du genre : masculin, féminin, androgyne et indifférencié. Nous avons retenu seulement huit items : quatre renvoyant à des attributs de la personnalité considérés socialement comme typiquement féminin (p. ex. « je suis doux/ce » ; « je suis prête à aider les autres », etc.) et quatre autres renvoyant à des traits « masculins » (p. ex. « je me comporte en chef », etc.). Avant d'entamer nos analyses principales, nous avons testé la qualité psychométrique et la validité structurelle du nouveau construit « bi-polaire » de masculinité-féminité qui s'est avérée satisfaisante (Chi-carré [dl=140] = 262,2, RMSEA = 0,05, CFI = 0,97).

11.3.3 Mesure des notes scolaires

Afin de mesurer l'effet des notes scolaires, nous avons demandé aux élèves de l'échantillon de notre étude (décrit dans le chapitre méthodologique) de nous fournir leur note moyenne dans les deux disciplines scolaires suivantes : en français (respectivement, en italien pour les élèves provenant du canton du Tessin, en allemand pour les élèves d'Argovie) et en mathématiques. Donc, ici, il s'agit bien de notes auto-rapportées par les élèves.

11.3.4 Mesure du sentiment d'auto-efficacité

Nous avons recouru à deux mesures du sentiment d'auto-efficacité. D'une part, nous avons souhaité cerner le sentiment d'auto-efficacité scolaire (au moyen d'une échelle de quatre items décrite dans le chapitre méthodologique), autrement dit la perception qu'a l'élève de ses capacités de s'engager et réaliser avec succès les tâches scolaires. D'autre part, nous avons mesuré le sentiment d'auto-efficacité général ou plutôt la perception des élèves de leur capacité de réaliser des activités et de résoudre des problèmes (au moyen de quatre items présentés dans le chapitre méthodologique). Nous avons également testé les qualités psychométriques et la validité structurelle interne de ces deux échelles pour lesquelles nous avons obtenu des indices très satisfaisants et qui ont des seuils acceptables (voir les précisions ci-dessus).

11.4 Résultats

11.4.1 Résultats des comparaisons des moyennes des variables retenues

Nous avons réalisé des analyses de variance afin d'examiner si les différentes variables retenues (identité masculine ; identité féminine ; scores moyens en mathématiques, scores moyen en français, sentiment d'auto-efficacité) diffèrent selon le sexe des élèves.

Le tableau 11.1 ci-dessous illustre clairement qu'en effet, le sexe joue un rôle en ce qui concerne toutes les variables sauf au niveau du sentiment d'auto-efficacité scolaire. Dit autrement, il n'y a pas d'écarts significatifs entre les perceptions des capacités pour réaliser des tâches scolaires chez les filles et les garçons. En ce qui concerne en revanche la perception de ses propres capacités de résoudre des problèmes, de réaliser une quelconque activité, les garçons présentent des scores moyens significativement plus élevés que les filles. Un constat analogue peut être fait en ce qui concerne les traits identitaires. Les filles se reconnaissent davantage dans les traits socialement désignés comme féminins alors que les garçons s'attribuent des qualités dites « masculines ».

Ce résultat rejoint les nombreux travaux existant à ce sujet et décrivant comment la dynamique identitaire est sous l'influence du genre (Chatard, 2004 ; Vouillot, 2007). Un autre résultat intéressant ressort de ces analyses de comparaisons de moyennes des notes scolaires auto-rapportées : les filles rapportent des notes moins élevées que les garçons en mathématiques ; en français, c'est l'inverse, ce sont les garçons qui mentionnent avoir de moins bonnes notes. Ce résultat est également assez conforme à la différenciation que les élèves commencent à faire au secondaire de leurs compétences en mathématiques (Toczek, 2005). Il est fort possible que ces notes soient aussi le reflet des évaluations des enseignants portant non seulement sur la valeur scolaire mais également sur les caractéristiques psychologiques des élèves (capacité de raisonnement, de compréhension ; Pansu & Bressoux, 2003).

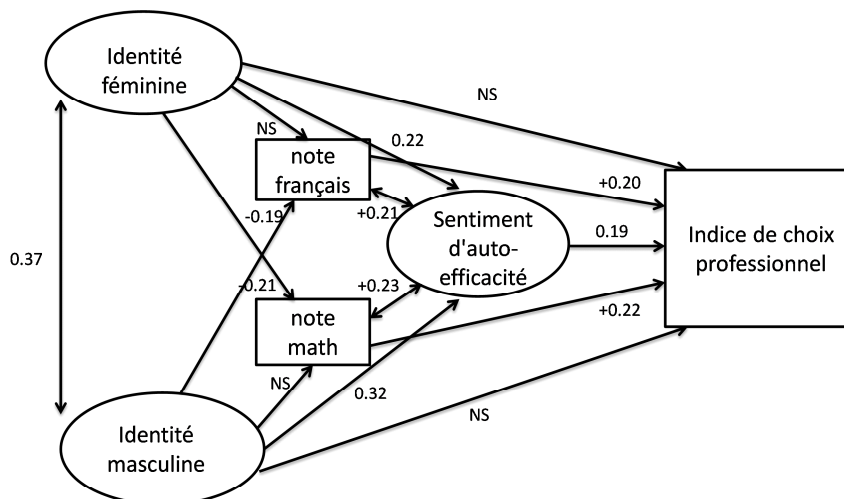
Tableau 11.1 : Moyennes en fonction du sexe

	Sexe		Signification
	Filles - Moyenne (e.t.)	Garçons - Moyenne (e.t.)	
Identité féminine	5,48 (1,13)	5,01 (1,22)	0,000
Identité masculine	3,40 (1,40)	4,33 (1,35)	0,000
Notes en mathématiques	4,45 (0,79)	4,58 (0,79)	0,000
Notes en français	4,71 (0,63)	4,48 (0,69)	0,000
Auto-efficacité scolaire	4,77 (1,26)	4,73 (1,31)	0,416
Auto-efficacité générale	4,64 (1,31)	4,90 (1,25)	0,000

11.4.2 L'impact de l'identification sexuée, des notes scolaires, du sentiment d'auto-efficacité sur les aspirations professionnelles : modélisation chez les garçons

Sur la base des recherches présentées au début de ce chapitre, nous avons essayé de modéliser les relations entre les identités sexuées, les notes scolaires et le sentiment d'auto-efficacité général afin de voir leurs effets sur les aspirations professionnelles. Pour simplifier la présentation, nous avons exclu de ce modèle la variable auto-efficacité scolaire mais nous avons constaté que celle-ci, conformément aux résultats des recherches précédentes, est fortement liée à la réussite scolaire. À l'observation du graphique 11.1 ci-dessous, nous pouvons constater que les paramètres qui influencent les aspirations professionnelles (mesurées par l'ISEI, un indice des métiers selon une catégorie socio-économique ; voir le chapitre méthodologique) des garçons sont les notes scolaires et leur sentiment d'efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle médiateur. Les schémas d'identité n'affectent pas directement les aspirations professionnelles mais il importe de souligner qu'ils ont des effets sur les notes scolaires. Précisément, l'identité féminine a un impact négatif sur les notes en mathématiques alors que l'identité masculine a, de même, des effets négatifs sur les notes en français. Mais comme les notes influencent le sentiment d'auto-efficacité, nous pouvons dire que les schémas du genre ont également un rôle indirect par le biais des notes scolaires. Ainsi, plus les garçons s'auto-attribuent des traits féminins, moins ils ont des bonnes notes en mathématiques et à l'inverse, plus ils font la démonstration de trait masculins, moins ils ont des bonnes notes en français. En résumé, nous constatons que conformément aux résultats des recherches citées, le sentiment d'auto-efficacité ainsi que la réussite scolaire prédisent les métiers envisagés : plus les garçons s'estiment capables de réussir, plus ils s'orientent vers des métiers ayant un indice socio-professionnel élevé.

Graphique 11.1 : Résultats du modèle structurel testé pour les garçons (seules les pistes significatives à 0.05 sont indiquées)

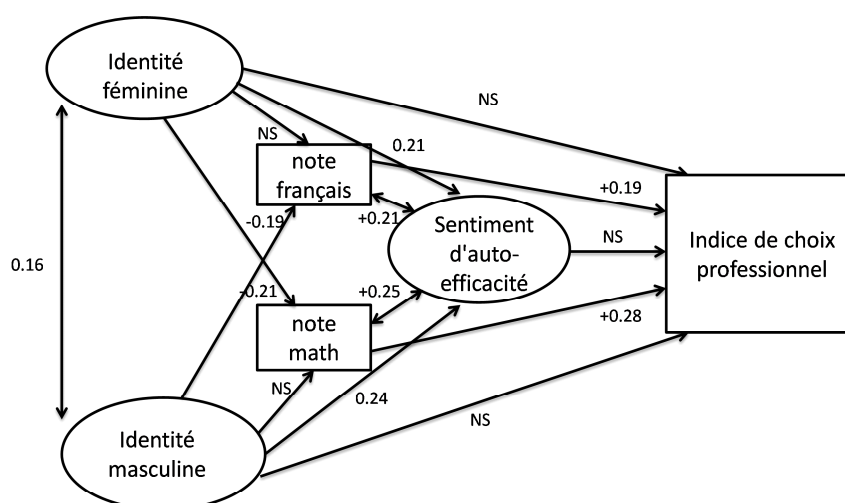


Note de lecture : les valeurs indiquées sur les flèches unidirectionnelles sont les valeurs standardisées des coefficients de piste. Les valeurs sur les doubles flèches sont des corrélations estimées entre les variables.

11.4.3 L'impact de l'identification sexuée, des notes scolaires, du sentiment d'auto-efficacité sur les aspirations professionnelles : modélisation chez les filles

En ce qui concerne les filles, le graphique 11.2 illustre un cheminement vers l'orientation professionnelle différent de celui retrouvé chez les garçons. La principale différence est que le sentiment d'auto-efficacité ne semble pas avoir un effet significatif sur le choix des métiers.

Graphique 11.2 : Résultats du modèle structurel testé pour les filles (seules les pistes significatives à 0.05 sont indiquées)



Note de lecture : les valeurs indiquées sur les flèches unidirectionnelles sont les valeurs standardisées des coefficients de piste. Les valeurs sur les doubles flèches sont des corrélations estimées entre les variables.

Par ailleurs, nous avons constaté que les notes scolaires affectent le sentiment d'auto-efficacité d'une part, et directement les orientations professionnelles d'autre part. D'ailleurs, les notes scolaires se révèlent être le seul facteur explicatif des aspirations des filles dans ce modèle. Un autre résultat révélateur, et qui cette fois-ci montre qu'il existe des points communs avec les garçons est le fait que, plus les filles adoptent un schéma du genre féminin, moins elles déclarent avoir de bons résultats en mathématiques ; plus elles adoptent un schéma du genre masculin, moins elles reportent de bonnes notes en français. L'autre point commun avec le modèle des garçons est le fait que l'identité de genre n'affecte pas directement les aspirations professionnelles. Son rôle semble se manifester comme une sorte d'infiltration par le biais des notes scolaires. Ceci est conforme à notre hypothèse générale et aux idées défendues par de nombreux chercheurs.

À titre comparatif des deux groupes et pour répondre à notre questionnaire qui était, entre autres, de savoir quel est le facteur qui semble avoir un poids important dans le cheminement des garçons et des filles, nous avons mis en évidence qu'il s'agit de deux facteurs différents. Chez les filles, les notes scolaires déterminent directement les aspirations de celles-ci, sans passer par le sentiment d'auto-efficacité. Alors que chez les garçons, tout se joue par le biais justement du sentiment d'auto-efficacité. Ce résultat peut sans doute fournir une hypothèse

explicative à la question de savoir pourquoi les filles, à compétences égales aux garçons, finissent par choisir au final davantage des métiers traditionnellement occupés par les femmes. Une croyance « défaillante » en leur capacité de relever des défis, ou tout simplement de maintenir une ligne de conduite afin de réaliser différentes activités, semble les empêcher de maintenir dans le temps des aspirations probablement élevées au départ. Dans tous les cas, c'est ce qui ressort de notre étude. Il faut tout de même garder une certaine prudence dans l'interprétation de ces résultats pour les trois raisons suivantes :

- Il y a d'autres facteurs qui médiatisent en interaction avec le sentiment d'auto-efficacité les aspirations professionnelles, tels que l'intérêt pour une tâche, discipline, voire un domaine d'activité (Bandura, 2003). De ce point de vue, nos modélisations devraient être élargies lors de futurs travaux et inclure de tels types de variables.
- Par ailleurs, nous savons que le sentiment d'auto-efficacité est un concept multidimensionnel. Or nous n'avons pas distingué non plus des mesures plus spécifiques de ce concept selon les disciplines scolaires ou des domaines d'activité. La prise en compte de telles opérationnalisations permettrait de mieux cerner des mécanismes sous-jacents qui nous ont probablement échappé dans le dispositif actuel (Pajares, Britner & Valiante, 2000).
- Les notes auto-rapportées reflètent en grande partie les évaluations produites par les enseignants, comme le soutiennent de nombreux travaux (Bressoux, 2003). Or, comme le confirment des recherches récentes (Demoulin & Daniel, 2013), les évaluations des enseignants sont ancrées dans des jugements stéréotypés : les filles sont souvent félicitées pour leur labeur, travail, application, alors que les garçons pour leur participation en classe et prise d'initiative. Au cours de l'accumulation de l'expérience scolaire, ces feedbacks explicites ou implicites finissent peut-être par être intériorisés par les élèves et affecter la dynamique de leur construction identitaire, surtout durant l'adolescence qui est une période cruciale du développement et des apprentissages de rôles sociaux.

12. Les freins aux avancées égalitaires : enquête qualitative

Edith Guilley, Carolina Carvalho Arruda et Dinah Gross

Principaux constats

Les responsables de projet interrogées (n = 7) identifient deux freins importants à la mise en œuvre des projets égalitaires :

1. l'absence d'intégration de manière contraignante et obligatoire de l'égalité entre filles et garçons, notamment au cursus scolaire, et donc l'absence de réglementation à ce sujet ;
2. la croyance par une majorité de professionnel-le-s de l'école en une égalité déjà acquise.

Selon les personnes interrogées, une grande part des professionnel-le-s de l'école, en pensant que l'égalité entre filles et garçons est acquise, ne voient ainsi plus la nécessité de poursuivre les actions égalitaires. Les projets voire les institutions en charge de l'égalité se trouvent ainsi régulièrement en manque de légitimité. Par conséquent, le véritable enjeu des responsables de projet est parfois davantage le maintien des acquis que le développement de nouvelles mesures en faveur de l'égalité. Les responsables craignent de plus une forme de concurrence et de hiérarchisation entre les thématiques abordées à l'école. Ce manque de légitimité induit aussi des stratégies visant à des avancées égalitaires sans les étiqueter avec le terme d'égalité pour passer au-delà des résistances.

L'enquête qualitative auprès des conseillères d'orientation¹⁰⁴ (n = 19) met en lumière les efforts personnels de ces professionnelles pour interroger les stéréotypes et les remettre en question auprès des élèves. Néanmoins, ces professionnelles n'ont pas réellement les moyens d'intervenir sur ce thème, par manque de temps et de ressources. Ainsi, même si les conseillères d'orientation s'engagent activement à ouvrir l'horizon professionnel des jeunes et bien qu'elles soient les actrices de l'orientation les plus conscientes des inégalités entre hommes et femmes (davantage que les enseignant-e-s et les parents, selon les résultats de la recherche), les contraintes de leur métier rendent très difficile une déconstruction des stéréotypes.

Dans un contexte généralisé d'intensification de leur charge de travail, il serait indispensable de fournir à l'ensemble de ces professionnelles des outils clé en main permettant de sensibiliser les élèves aux stéréotypes de genre dans le choix professionnel.

¹⁰⁴ Nous prenons la liberté dans ce chapitre d'écrire au féminin lorsqu'il est fait référence à notre population interviewée (les responsables de projet et les conseillers et conseillères d'orientation qui sont majoritairement des femmes). Dans les autres cas, nous utilisons le langage épique.

12.1 Population interviewée

Vingt-six entretiens semi-standardisés d'une heure environ ont été menés et enregistrés de mars à juillet 2012 auprès de professionnelles de l'orientation des cantons de Vaud et Genève : des conseillères en orientation dans les établissements scolaires du secondaire I ($n = 19$) et des responsables de projet en orientation égalitaire travaillant pour les départements de l'instruction publique et les bureaux d'égalité ($n = 7$). Seul un conseiller n'a pas donné suite à la demande d'entretien. Lorsque l'analyse des entretiens n'a plus fourni d'élément nouveau à la recherche, l'enquête a été stoppée au vue de la concordance des opinions et avis des personnes interviewées.

L'enquête qualitative auprès des conseillères d'orientation avait pour objectif d'approfondir les facteurs déterminant le processus d'orientation des filles et des garçons et de mieux documenter la place du genre dans l'orientation (l'inégalité entre filles et garçons est-elle une priorité ? L'école doit-elle intervenir sur ce thème et de quelle manière ?). Quant à l'enquête auprès des responsables de projet, son objectif était de mettre en évidence les freins à la mise en œuvre des projets égalitaires ainsi que les bonnes pratiques et les leviers d'action potentiels (voir les guides d'entretien en annexe et le chapitre méthodologique). Après leur entretien, les personnes interrogées se sont par ailleurs positionnées sur l'échelle de sexisme de Swim et al. (1995) (cf. chapitre méthodologique).

12.2 Entretiens auprès des conseillères d'orientation

12.2.1 Séances et entretiens individuels menés par les conseillères

Les conseillères d'orientation passent une à trois fois par année dans les classes pour se présenter, distribuer du matériel informatif, présenter le travail du service d'orientation et aborder les démarches concrètes que les élèves auront à effectuer (par exemple rédiger une lettre, un CV pour l'obtention d'un stage). Il revient aussi aux conseillères de relayer les informations sur les grands projets externes en lien avec l'égalité entre filles et garçons (notamment les journées *Futur en tous genres*, *Oser tous les métiers*, les stages égalitaires). Elles ont un cahier de route/canevas, fourni par les services d'orientation cantonaux, qui guide leur travail.

L'entretien individuel est en général facultatif ; il a parfois lieu à la demande de l'élève, mais aussi souvent à la demande d'enseignant-e-s ou de parents, voire suite à une convocation pour les élèves qui en ont le plus besoin compte tenu de leur degré d'activité dans la recherche de place de formation et de leurs résultats scolaires. Le nombre de rencontres (en général, 2 à 3) varie selon la difficulté de l'élève à construire son projet de formation et/ou professionnel et selon la présence ou non d'un soutien familial.

Lors de l'entretien individuel, les conseillères procèdent à une anamnèse des informations utiles pour l'orientation, à savoir les intérêts de l'élève, sa personnalité, l'historique de sa scolarité, ses matières préférées, ses résultats scolaires, ses compétences, ses loisirs et motivations, les conversations qu'il aurait menées au sein de sa famille et du groupe d'ami-e-s, sa situation familiale (profession des parents, présence ou non d'un soutien familial, attentes des parents en termes de métiers), la profession des membres de son réseau. Des informations sur les métiers sont également données durant l'entretien.

Des tests psychotechniques (questionnaire d'intérêt, tests d'intelligence, de logique) sont souvent utilisés en complément de l'anamnèse. Ils permettent de situer l'élève, parfois de manière différente des notes scolaires. Une conseillère mentionne qu'elle utilise un test de raisonnement dont l'étalement est différent pour les filles et les garçons. Quelques conseillères précisent que ces tests ne sont qu'un point de départ pour la discussion avec l'élève.

Les conseillères d'orientation animent également des séances adressées aux parents, sous forme d'ateliers d'informations sur les voies scolaires et les métiers. Ces séances visent également – en tout cas à Genève – à impliquer davantage les parents dans l'accompagnement de leurs enfants dans le processus d'orientation.

L'orientation est également traitée par des enseignant-e-s lors des cours d'information et d'orientation scolaire et professionnelle. À Genève, l'orientation est maintenant intégrée sur les trois ans du cycle d'orientation avec l'aide d'un guide (portefolio-du-choix-professionnel.ch). Une conseillère précise que ce portfolio tient compte de la dimension genre et s'adresse également aux parents (il est traduit en six langues) de manière à ce que le choix d'orientation s'effectue en famille.

12.2.2 Le profil des jeunes en orientation

Les conseillères nous font souvent part du stade encore embryonnaire de la réflexion des jeunes lorsqu'ils contactent le service d'orientation pour la première fois. L'attitude des jeunes est souvent celle du demandeur de services, à la recherche d'un parcours professionnel prêt, sans avoir fait une réflexion préalable. Certaines parlent d'immaturité, puisque la majorité des jeunes ont peu de connaissance préalable des voies de formation et du monde professionnel, pensent rarement à long terme, ont encore des attentes « de l'ordre du rêve », ou alors peu précises et ont souvent l'argent comme unique ou principal critère de sélection du métier.

Selon les conseillères, le manque de maturité du projet professionnel concerne plus les garçons que les filles, plus les jeunes d'origine socioculturelle modeste que les autres, et plus les élèves de 9e et 10e que les élèves en 11e.

12.2.3 Les priorités et les missions des conseillères d'orientation

L'ensemble des conseillères interrogées annoncent clairement que leur priorité est d'insérer les jeunes, c'est-à-dire de les aider à trouver un projet professionnel et/ou une place d'apprentissage/de formation qu'ils aient une chance de mener à terme et qui corresponde à leur souhait ou leurs intérêts.

Les conseillères « cherchent ce qu'il y a de mieux pour les jeunes » en les aidant à élaborer leur propre projet personnel, c'est-à-dire un projet non dicté par les parents et/ou les amis. Les conseillères se donnent comme objectif d'ouvrir l'horizon des jeunes qui, lors du premier entretien individuel, n'ont qu'un nombre restreint de professions et de parcours de formation en tête. Cette ouverture des possibles est néanmoins limitée par les intérêts que les jeunes expriment ou que les conseillères font émerger suite à l'anamnèse ou aux tests d'intérêt. Quelques conseillères tentent d'interroger les stéréotypes des jeunes et de les remettre en question en utilisant, par exemple, des outils (sites internet, photos sur les métiers atypiques) et en interagissant avec les jeunes sur la sexuation des métiers. Néanmoins, de manière générale, les conseillères ne proposent pas aux jeunes de parcours atypiques du point de vue du genre si ceux-ci n'en expriment pas le souhait ou l'intérêt.

Le rôle des conseillères est d'accompagner les élèves dans leur souhait et non de faire évoluer leur souhait, par exemple vers des métiers atypiques, leur priorité étant l'insertion des élèves.

« Le moteur de notre travail est le respect du souhait de l'élève ; [...] l'intention du conseiller est de se montrer neutre de tout jugement. »¹⁰⁵

« Les conseillers cherchent à créer l'alliance de manière à ne pas biaiser le choix de l'élève. Faire un choix pour l'élève reviendrait à une faute professionnelle. Les conseillers ne doivent pas rentrer dans l'insertion (par exemple proposer aux élèves de faire carrossier, s'il manque des carrossiers sur le marché de l'emploi). Le choix de l'élève doit être un choix personnel. »

« C'est les intérêts que les élèves expriment qui ne les préparent pas à des métiers atypiques. »

« On suit le client ; si celui-ci dit s'intéresser à ceci ou cela, on le suit dans son souhait. »

Certaines conseillères évoquent le manque de temps et de ressources pour aborder la question de l'égalité. Leur taux de travail a été réduit ces dernières années, ou alors le nombre d'élèves qu'ils ou elles doivent conseiller a été augmenté.

« Je peux imaginer dédier maximum 15 minutes par classe pour présenter par exemple les brochures du bureau de l'égalité et cela n'est pas suffisant. Donc, comme le temps est très restreint, cela n'est actuellement pas une priorité. »

« J'ai un peu l'impression d'être la factrice et de ne pas avoir le temps d'expliquer l'importance de ce que ces documents contiennent. Le document du bureau de l'égalité, je le distribue, mais je n'ai pas le temps de le commenter. J'ai beaucoup d'autres choses à distribuer qui sont aussi importantes. »

12.2.4 L'école doit-elle intervenir sur le thème de l'inégalité entre filles et garçons et de quelle manière ?

Plusieurs conseillères considèrent les projets égalitaires déjà en place comme suffisants, arguant que les questionnaires d'intérêt sont en langage épicène, que les outils à disposition des élèves reflètent toutes les possibilités de métiers, de manière à « déssexualiser » les métiers. Celles qui parviennent à nous citer des exemples de projets souhaitables sont plutôt rares. Une conseillère propose, comme amélioration possible, d'aborder le thème du genre pendant les séances plénières en classe ou lors des ateliers avec les parents. Une autre insiste sur l'importance des modèles : donner des exemples de parcours atypiques réussis par des expositions, des témoignages, etc. Il conviendrait, selon elle, de promouvoir des moments de discussion sur les parcours atypiques avec l'ensemble des acteurs de l'orientation (enseignant-e-s, parents, responsables d'entreprises formatrices).

Les conseillères estiment que la question de l'égalité des sexes est de la responsabilité de la société dans son ensemble. Selon elles, les politiques publiques insuffisamment actives (p. ex. en ne s'attaquant pas assez activement à l'inégalité de salaires entre hommes et femmes) et certains parents (p. ex. par la manière dont ils éduquent leurs enfants) participent aussi au maintien des inégalités.

Une majorité des conseillères estiment avoir peu d'influence dans l'orientation sexuée, et cela pour plusieurs raisons :

¹⁰⁵ Les phrases ou termes entre guillemets sont des citations issues de notre enquête qualitative.

- le peu de temps qu'elles passent avec chaque élève, du fait du nombre de plus en plus élevé d'élèves à conseiller (jusqu'à 600 élèves pour un poste à 100%) ;
- la place insuffisante de l'orientation dans le cursus scolaire ;
- le fait que les représentations des rôles de genre qu'ont les jeunes sont déjà formées depuis leur petite enfance et sont particulièrement fortes à l'adolescence ;
- le fait qu'elles cherchent justement à éviter d'influencer l'élève, mais à l'aider à aller dans la direction qu'il a lui-même choisie, selon les intérêts qu'il exprime ;
- le manque de volonté politique, tant dans la promotion de l'orientation que dans celle de l'égalité entre garçons et filles dans le processus d'orientation.

Dans ces conditions, « l'égalité est illusoire » et « n'est qu'une utopie affichée par les politiques ».

« L'égalité affichée comme idéal politique dans le cadre de l'orientation est totalement illusoire. Avant de vouloir intervenir au niveau de l'orientation, il faudrait déjà agir au niveau des entreprises, pour une égalité salariale. Au niveau de l'orientation, on ne peut rien résoudre. »

« Les déclarations d'intention dans la réduction des inégalités entre filles et garçons restent la plupart du temps sans conséquence tangible. »

Par ailleurs, les conseillères pensent ne pas être suffisamment outillées pour intervenir auprès des jeunes du point de vue du genre ; elles disent ne pas avoir reçu de consignes officielles à ce sujet.

« Ce n'est pas dans notre cahier des charges ; le département devrait fournir des clés pour y être attentif et on pourrait alors les appliquer ; ce serait plus simple. »

Enfin, il semble que la formation initiale et continue dispensée aux conseillères d'orientation soit lacunaire puisque seules sept des 19 conseillères interviewées ont été sensibilisées au genre, essentiellement de par un travail dans le cadre de leurs études universitaires.

12.2.5 Quels sont les acteurs-clés de l'orientation ?

Les conseillères mentionnent les parents comme acteurs-clés de l'orientation de leur enfant. Les conseillères sont bien conscientes que la famille exerce une grande influence sur le projet de leur enfant (« beaucoup de choses se jouent dans la famille », « ce sont des acteurs centraux de l'orientation professionnelle »). Certaines conseillères font part de leurs expériences où un élève (surtout des filles) était prêt à s'engager dans une voie atypique et a ensuite changé d'avis après l'intervention des parents. La plupart des conseillères affirment que les parents ne prennent pas part au processus d'orientation de façon visible et en interaction directe avec eux. Elles les qualifient d'« absents », « fuyants », « peu demandeurs » et précisent qu'ils ne viennent que rarement aux séances d'information à l'école. Certaines conseillères évoquent aussi la difficulté d'atteindre les parents d'origine socioculturelle modeste et/ou étrangère.

Les conseillères soutiennent que leur influence sur les élèves est relativement faible, notamment par rapport aux parents.

Certaines conseillères mentionnent également les enseignant-e-s comme acteurs et actrices de l'orientation du fait des relations de familiarité et de confiance qui peuvent exister avec leurs élèves. Elles relèvent néanmoins que les enseignant-e-s considèrent souvent que les questions d'égalité entre filles et garçons ne font pas partie de leur cahier des charges.

12.2.6 Le cas des métiers atypiques

Malgré certaines percées, le choix atypique reste exceptionnel autant pour les filles que pour les garçons. Les personnes interviewées mettent en avant l'importance pour les jeunes d'être dans la norme. Par conséquent, les jeunes éviteraient les choix atypiques. Cela serait lié à une forte pression du groupe de pairs, mais aussi à l'influence familiale. Les parents apparaissent dans le discours des interviewées souvent comme un obstacle aux parcours atypiques des jeunes (cette influence serait plus forte chez les filles). Dans le but d'ouvrir l'espace des possibles aussi de la part des parents, une conseillère présente des exemples atypiques (infirmier, informaticienne) en réunion plénière aux parents.

Pour assumer un choix atypique, une fille doit avoir de la « détermination, du caractère et un soutien familial ». Des conseillères remarquent que les filles abandonnent souvent leur aspiration atypique après un stage professionnel alors que les garçons sont souvent accueillis « à bras ouverts », voire « chouchoutés » dans une profession féminine. Certaines jugent même que, dans quelques cas, il est plus facile de trouver une place de stage pour un garçon que pour une fille dans une profession féminine. Ils y sont valorisés.

La plupart des conseillères abordent les domaines atypiques seulement si les jeunes manifestent un intérêt pour ces domaines. Selon les cas, les conseillères hésitent à encourager une fille dans une voie atypique, en anticipant les difficultés qu'elle subirait lors de la formation professionnelle et/ou sur le marché du travail. La difficulté ne réside pas seulement dans le fait qu'il faut convaincre les parents, mais aussi le/la futur-e patron-ne, les chef-fe-s d'entreprises qui proposent des stages aux jeunes, etc. Le rôle d'une conseillère étant de mettre en garde contre les filières « bouchées » et/ou difficile d'accès, plusieurs conseillères rendent les jeunes conscients des difficultés d'exercer un métier atypique, surtout s'il s'agit d'une fille. Une conseillère cite l'exemple d'une jeune fille après son CFC de mécanicienne qui est revenue vers une formation très typique – esthéticienne – en commentant qu'« elle n'en pouvait plus ».

« Je suis là pour leur parler de la réalité ; ce n'est pas pour les décourager mais il faut construire quelque chose de solide. [...] Être pionnier plus tard est possible ; après on risque moins. Être pionnier à 15 ans, c'est dur ! »

« J'essaie de voir si l'élève a conscience des difficultés. Par exemple, je leur explique qu'ils devront envoyer plus de dossiers de candidature aux futurs employeurs que leurs camarades, ou peut-être faire plus de stages avant de trouver une place d'apprentissage. »

« Lorsqu'une fille a un intérêt pour un métier manuel comme par exemple mécanicien, je ne m'oppose pas mais je vais lui expliquer en quoi consiste ce métier (être plongée dans l'huile la plupart du temps). »

« La mission du conseiller est de mener vers une prise de conscience sur les aspects négatifs des métiers du monde masculin : par exemple, comment affronter le regard des hommes, les allusions sexuelles. »

12.3 Entretiens auprès des responsables de projet : quels sont les freins à la mise en œuvre des politiques égalitaires ?

12.3.1 « À l'école, l'égalité est acquise »

Selon les responsables de projet interviewées, de nombreux acteurs et actrices de l'école restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités entre filles et garçons dans les classes. Cette croyance en une égalité déjà acquise est un frein à la mise en œuvre des projets et induit une certaine « résistance » face aux projets ou formations relatives au genre. Les personnes interrogées nous font part de leurs difficultés à stimuler l'adhésion et la participation des acteurs et actrices de l'école à des projets égalitaires ou des offres de formation sur l'orientation et le genre. Pour l'une des interviewées, une stratégie utilisée pour contourner ce problème a été de lancer des projets n'ayant pas « l'étiquette genre », même s'ils traitent des professions atypiques et des stéréotypes encore vivaces à l'école. En guise d'exemple, une responsable organise des rencontres entre les élèves et des scientifiques, et elle s'efforce de trouver des femmes scientifiques pour ce projet, même si ce n'est pas un critère officiel.

Les responsables de projet parlent d'une vision idéalisée de l'école genevoise et vaudoise, selon laquelle les problèmes d'inégalité entre filles et garçons dans les écoles seraient dépassés. Ce sentiment serait partagé par une majorité des futur-e-s enseignant-e-s en formation, des enseignant-e-s et des directions d'établissement et par certaines conseillères en orientation. Cela est lié au fait que la question de l'égalité n'est souvent comprise qu'en termes de résultats scolaires : si les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons, pourquoi les choses changeraient-elles à l'entrée dans le monde du travail ?

« Les efforts pour l'égalité à l'école sont freinés par le sentiment diffus que l'égalité à l'école semble déjà acquise. »

« Les futurs enseignants sont portés par un idéalisme très fort et une croyance que l'école à Genève est à part. Selon eux, l'école genevoise garantit l'égalité des chances et offre à tous les possibilités de devenir ce qu'ils souhaitent. »

Une partie des interviewées se dit satisfaite de la collaboration avec les partenaires de terrain (enseignant-e-s, centres de formation professionnelle, conseillères en orientation, entreprises, etc.). Cela n'est pas le cas d'autres qui ont le sentiment de devoir être en même temps « moteur » et « exécutant » des projets, malgré une demande forte des partenaires d'être affiliés aux projets.

12.3.2 « L'égalité n'a ni politique publique, ni agenda »

Selon plusieurs responsables interviewées, les projets égalitaires, sans un réel ancrage cantonal ou romand, sans réglementation existante, sans agenda ni intégration de manière contraignante et obligatoire dans une politique publique peinent à être reconnus, ils n'ont pas toute « leur légitimité », ils sont appliqués au « bon vouloir » des professionnel-le-s de l'école et ne sont donc pas considérés comme prioritaires face à d'autres problématiques comme les difficultés des élèves allophones ou la violence à l'école.

Les responsables sont dans l'obligation de légitimer leurs actions et de les justifier par des chiffres. Selon elles, chiffrer contribue à montrer l'ampleur des inégalités mais surtout à déplacer le discours de l'idéologie ou du militantisme à une démarche d'expertise.

12.3.3 Les projets égalitaires subissent la concurrence d'autres problématiques

Certaines parlent de la méconnaissance des projets mis en place autant de la part des potentiels partenaires que du public cible. Cette méconnaissance est souvent expliquée dans les entretiens par le fait que l'école et les instances décisionnelles donnent la priorité à d'autres problématiques : l'immigration et l'intégration des élèves allophones, la violence à l'école, etc. Une autre priorité qui s'ajoute est la réussite scolaire des jeunes et leur bonne insertion dans le monde du travail, sans pour autant que cela soit associé à la question de l'orientation égalitaire.

12.3.4 Déresponsabilisation des acteurs du terrain

Il y aurait également un problème de retranscription de convictions et d'idées égalitaires, déjà acquises théoriquement par les professionnel-le-s de l'éducation, à la pratique institutionnelle. Quoique toutes et tous reconnaissent que les stéréotypes sont encore forts dans la société et que la discrimination des femmes dans le monde du travail est un fait, cela ne se traduit pas par une volonté d'action au quotidien au niveau de l'école et de la formation professionnelle. Nos interviewées constatent que le problème est en permanence renvoyé à la société et à la sphère privée (la famille, le groupe de pairs). Ainsi, la question de l'égalité ne serait « qu'un slogan ».

12.3.5 Le maintien des acquis : un enjeu actuel

Une responsable parle à plusieurs reprises de « pertes » (p. ex. perte d'une compétence pour la réalisation de mallettes pédagogiques ; perte d'une action en lien avec le Salon du livre, arrêt de la participation des cycles d'orientation à la journée *Futur en tous genres*). Du fait des résistances et difficultés déjà mentionnées envers les projets égalitaires, un des enjeux actuels pour les responsables de projet est le maintien des acquis, plus que le développement de nouvelles mesures égalitaires.

12.4 Quels leviers d'action sont-ils souhaitables ?

Même si certaines responsables de projet égalitaire relèvent un « frémissement » de prise de conscience chez les professionnel-le-s de l'école (enseignant-e-s, notamment), il reste de nombreux champs d'action à développer dans l'enceinte de l'école. Les responsables de projet nous ont fait part des leviers d'action souhaitables.

➤ Au niveau des projets égalitaires :

- pour une meilleure visibilité, mesurer l'efficacité des projets égalitaires en termes d'impact ;
- avoir un fil conducteur entre les projets ;
- favoriser l'extension des figures d'identification car elles stimulent l'adhésion des jeunes (il existe encore des « poches de résistance » à ce sujet dans les manuels scolaires) ;
- développer le partenariat, notamment avec les parents sur les projets d'orientation professionnelle.

- Au niveau du programme scolaire :
 - intégrer de manière contraignante, obligatoire et durable l'égalité hommes-femmes dans le programme scolaire, dans toutes les disciplines enseignées et dans les objectifs d'enseignement en couvrant l'ensemble du système de formation (de la petite enfance à la filière professionnelle, aux Hautes écoles et la formation des adultes).
- Au niveau de la formation et de la sensibilisation des partenaires et du public cible :
 - développer l'offre de cours en études genre, autant dans la formation initiale que dans la formation continue des professionnel-le-s de l'éducation ;
 - développer et diffuser le matériel didactique égalitaire à disposition du corps enseignant de manière à lui fournir des clés pour être attentif au genre en classe ;
 - sensibiliser tous les acteurs et actrices (enseignant-e-s, conseillères d'orientation, parents, élèves), avec notamment des résultats objectifs de recherches ;
 - mettre en place des projets à long terme visant des effets structurels et des réels changements dans les représentations et déconstruction des stéréotypes.

Conclusions et recommandations

Edith Guilley, Carolina Carvalho Arruda, Jacques-Antoine Gauthier, Lavinia Gianettoni, Dinah Gross, Dominique Joye, Elisabeth Moubarak, Karin Müller

Au terme de cet ouvrage, il nous reste à synthétiser les principaux résultats avant de lister une série de recommandations.

Synthèse

Les aspirations professionnelles des jeunes : souvent conformistes et inégalitaires

Aujourd'hui, les carrières envisagées par les jeunes sont encore marquées par une forte ségrégation : métiers de la santé, du social, de l'éducation pour les unes et techniques et ingénierie pour les autres [chapitre 5]. Ceci n'a finalement guère évolué depuis cette dernière décennie, si l'on se réfère aux données de l'enquête internationale PISA [chapitre 3]. Ces différences d'aspirations mènent à des inégalités : à durée égale de formation, les revenus sont plus faibles pour les professions féminines [chapitre 2] et les opportunités de carrière pour ces professions sont plus limitées compte tenu de la prégnance du temps partiel très souvent conjugué au féminin. Comme dans de nombreux autres domaines, le choix de vie et de carrière des adolescents est guidé par un besoin d'intégrer la norme. Ce besoin de se conformer à la norme se traduit aussi par la perception biaisée que certains jeunes ont des réalités du monde du travail. Certains « revendiquent » les métiers prestigieux qui les intéressent pour leur propre sexe [chapitre 6].

De l'importance des stéréotypes dans le choix du métier

L'orientation professionnelle est très dépendante des stéréotypes de genre qui sont « un ensemble de croyances socialement partagées concernant des traits de caractère caractéristiques » aux filles et aux garçons. En effet, les jeunes qui adhèrent aux stéréotypes de genre ont généralement des aspirations professionnelles plus typiques que ceux qui s'affranchissent de ces stéréotypes. Le milieu familial joue un rôle important dans cette relation puisque le degré de conformité aux stéréotypes des parents est aussi particulièrement lié aux aspirations professionnelles de leurs enfants [chapitre 8]. Ces résultats ne sont pas l'apanage d'une seule classe sociale : l'influence des idéologies sexistes sur les aspirations professionnelles, comme d'ailleurs la répartition inégalitaire des tâches domestiques entre filles et garçons ou le choix sexué des loisirs [chapitre 7], se manifeste indépendamment de la classe sociale d'origine des jeunes.

Les mesures égalitaires : entre freins et avancées

L'école, important lieu de socialisation dans lequel le système de genre n'est pas absent, peine à changer cet état de fait. Dans le milieu scolaire, un premier frein important aux avancées égalitaires est la croyance, largement partagée par les professionnels de l'école, en une égalité entre filles et garçons déjà acquise qui, donc, ne justifie pas qu'on s'y arrête tant d'autres problématiques, comme l'intégration des élèves allophones ou la violence, leur semblent prioritaires. Selon les responsables de projet interrogés par notre enquête, l'absence d'intégration de manière contraignante et obligatoire de l'égalité entre filles et garçons, notamment au cursus scolaire, et l'absence de règlement à ce sujet est un second frein important [chapitre 12].

De manière plus générale, les avancées égalitaires aux niveaux éducatif, économique, politique et familial à l'échelle cantonale réduisent-elles la ségrégation des aspirations professionnelles des jeunes ? Il est difficile de conclure, tant les différents niveaux sont imbriqués les uns aux autres. Une observation à l'échelle des cantons grâce aux données PISA (2000 et 2006) et aux statistiques de l'OFS révèle néanmoins que les écarts les moins importants entre filles et garçons dans les projets de carrière ont été constatés dans certains cantons caractérisés par des indices égalitaires les plus élevés de Suisse [chapitre 3].

Les stratégies sous-jacentes aux choix atypiques

Les filles, comparées aux garçons, ont une représentation des métiers moins genrées, plus neutres. Cela pourrait traduire une stratégie de certaines filles d'ouvrir leur horizon professionnel, de ne pas se fermer la porte à des métiers qui sont encore des bastions masculins. Il est révélateur de voir que ce n'est pas le manque d'intérêt des filles pour les métiers techniques, comme ingénieur, qui explique leur quasi-absence dans ces métiers : le métier d'ingénieur, par exemple, est jugé intéressant par un certain nombre de filles mais celles-ci hésitent à le pratiquer [chapitre 6]. Ont-elles intégré que leur insertion dans ce type de métier sera un parcours du combattant, surtout si elles souhaitent fonder une famille en parallèle à leur activité professionnelle ?

Certains jeunes envisagent néanmoins d'exercer une profession dans laquelle leur sexe est minoritaire. Ceux qui veulent sortir des sentiers battus en s'orientant vers des métiers atypiques sont plutôt rares chez les garçons : 6.7% des garçons aspirent à des professions féminines alors que, chez les filles, 19.1% envisagent une profession masculine. Parmi ces jeunes atypiques, on trouve davantage de jeunes ayant grandi dans des familles qui rejettent l'idéologie sexiste [chapitre 8]. Leurs réseaux sociaux sont aussi plus souvent composés d'amis [chapitre 9]. Ainsi, l'atypisme va de pair avec une émancipation de l'autorité familiale, il est favorisé aussi dans un milieu familial plus critique vis-à-vis des stéréotypes de genre.

L'atypisme peut être vu comme étant une stratégie de mobilité sociale. Pour les filles, la transgression de genre sous-jacente à un choix atypique correspond très souvent à une transgression de classe : elles s'orientent majoritairement vers des professions prestigieuses, indépendamment de leur classe sociale d'origine. Pour les garçons, l'orientation vers des métiers « féminisés » peut leur permettre de garder leur position sociale d'origine, notamment en cas d'échec scolaire [chapitre 5] ; en revanche, elle entraîne plus souvent des conflits avec la famille, l'orientation d'un garçon vers une profession féminine étant moins acceptable pour l'entourage familial que l'orientation d'une fille vers une profession masculine [chapitre 9].

Des solutions locales pour échapper au conformisme

À l'école, les notes scolaires « balisent » fortement les aspirations professionnelles des jeunes : la réussite scolaire s'associe à un souhait de métier de position sociale élevée et de faibles notes à des métiers positionnés plus bas sur l'échelle sociale. En revanche, les notes scolaires incitent peu les élèves à transgresser le genre dans leur choix de métier. Les premières de classe en mathématiques, discipline encore considérée comme masculine, sont à peine plus nombreuses que les autres filles à envisager des métiers masculins, en haut de l'échelle sociale. Ces grandes tendances sont parfois bousculées par des influences locales : les élèves qui se sentent soutenus par un professeur osent sortir du balisage des notes ; pour leur choix de carrière, ils ambitionnent plus que leurs notes ou leur filière d'étude laisserait envisager [chapitre 10].

La perception de ses compétences (ou sentiment d'auto-efficacité) de la part des jeunes peut aider à comprendre ce résultat. Les jeunes qui ne se laissent pas inhiber par leurs notes (ce sont d'ailleurs plus souvent des garçons) sont aussi ceux qui ont développé un fort sentiment d'auto-efficacité [chapitre 11].

Recommandations

Au vu des résultats de la recherche, l'équipe de projet formule les recommandations suivantes :

Appliquer les mesures égalitaires à tous les niveaux du système éducatif

Le principe de l'égalité ne sous-entend pas que filles et garçons suivent exactement les mêmes parcours scolaires ou s'orientent de manière identique vers les mêmes professions, mais que des éventuelles barrières ou privilèges résultant du fait d'être une fille ou un garçon soient éliminées pour que tout le monde ait les mêmes chances de réussite scolaire et professionnelle.

Rendre conscients les jeunes de l'existence de ces barrières par des actions ponctuelles n'a qu'un impact très limité sur leur propre choix professionnel (Bigler & Liben, 1990). Favoriser des orientations scolaires et professionnelles indépendantes du sexe des élèves nécessite donc un travail de fond et coordonné. Notre première recommandation, qui nous semble la plus importante, s'inspire du rapport du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) qui se réfère au cadre conceptuel de l'approche intégrée de l'égalité. De manière à passer d'une logique d'efforts individuels des professionnels de l'école à un effort concerté, « il faut des mesures d'application à tous les niveaux du système éducatif pour instaurer l'égalité », c'est-à-dire au niveau de la CDIP, des cantons, des écoles et de l'enseignement (Grossenbacher, 2006).

Les quatre mesures concrètes proposées par le CSRE sont, selon nous, toujours d'actualité : a) définir un cadre général en faveur de l'égalité (y compris législation, plans d'études, choix et production de matériel didactique) ; b) mettre en place des normes cantonales en vue d'instaurer l'égalité ; c) vérifier régulièrement la mise en œuvre de ces normes cantonales ; et d) développer la formation, les aides didactiques, la mise en réseau des professionnels de l'école.

Intégrer les parents dans le dispositif d'orientation

La CDIP recommande de renforcer la collaboration entre l'école et les parents afin de mieux intégrer ces derniers dans le dispositif d'orientation (CDIP, 2011). Nos résultats justifient cette recommandation mais sa mise en œuvre nécessite au préalable un travail important de sensibilisation des parents aux enjeux de l'orientation professionnelle de leurs enfants de manière à ce que cette orientation soit moins dépendante des stéréotypes.

Rendre obligatoire la formation sur le genre

Notre troisième recommandation souhaite donner un accent particulier à la formation des professionnels de l'école. Il conviendrait de renforcer leur formation initiale et continue sur le genre pour une meilleure compréhension des facteurs influant le choix professionnel, dont la présence des stéréotypes sexistes. Les mesures prises en faveur des femmes ne peuvent en effet être imposées sans être expliquées. La formation ou la sensibilisation des différents acteurs doit permettre de changer le regard sur les rapports de genre. Elle devrait être obligatoire afin de ne pas toucher seulement les personnes déjà sensibilisées. En particulier, les enseignants mais aussi les conseillers d'orientation pourraient accorder une plus grande importance à la problématique des rôles sociaux de sexe dans le but de soutenir le développement identitaire des filles et des garçons, ce qui est pour l'instant incompatible avec les charges toujours plus fortes que doivent assumer ces professionnels de l'école. Il serait aussi nécessaire de développer les outils permettant d'améliorer leurs pratiques d'intervention auprès des jeunes en termes de genre.

Communiquer à différents publics sur les enjeux des choix professionnels

Une quatrième recommandation concerne la communication des résultats de recherche. Il semble évident que la communication doit dépasser le seul cadre du système éducatif. Il conviendrait de communiquer aux entreprises, où d'ailleurs les stéréotypes semblent encore particulièrement tenaces (Chaintreuil & Epiphane, 2013), le coût d'un marché fortement ségrégué par les pertes de compétences et les pertes économiques qu'il entraîne. Plus généralement, la communication des résultats de recherche ne devrait pas se limiter à l'orientation professionnelle mais à une perspective plus générale de construction du parcours de vie en montrant que des choix de temps partiel ou de cessation d'activité peuvent mener à des situations très préjudiciables lors d'un divorce ou au moment de la retraite. Par ailleurs, la communication ne doit pas se cantonner aux élèves. Notre recherche met en évidence que les parents sont des acteurs-clés de l'orientation. Il est essentiel de les sensibiliser aussi aux enjeux du choix professionnel de leurs enfants.

Mettre en évidence les liens entre diverses problématiques

La concurrence et la hiérarchisation entre les problématiques abordées à l'école sont des freins au développement des politiques d'égalité. Il conviendrait de démontrer les liens existant entre les diverses problématiques sujettes à concurrence. Par exemple, la problématique de la violence est liée à celle des stéréotypes et plus généralement au système de genre. Les relations de domination, de hiérarchie et de pouvoir – que l'on trouve dans le système de genre – instituent de manière sous-jacente des pratiques et des représentations, voire justifient des rapports de force qui visent certaines catégories désignées comme faibles.

Enseigner les sciences sociales au secondaire

Les actions positives à l'avantage des femmes s'inscrivent pour l'instant dans une « logique de rattrapage » par rapport à la situation des hommes. De fait, elles ont pour caractéristique d'être provisoires et ont vocation à s'arrêter une fois l'objectif d'égalité atteint (Dauphin, 2011). Pour éviter cet état de fait qui régulièrement remet en cause la légitimité des projets égalitaires, il conviendrait d'évoluer vers des actions « transformatrices » impliquant un changement de comportements dans les rapports de genre, et agissant directement sur les causes structurelles de la discrimination. Une réelle avancée dans ce sens serait d'instaurer l'enseignement des sciences sociales au secondaire pour supprimer le non-dit sur les pouvoirs sociaux, que cela soit de niveau social, de race ou de genre.

Analyser les outils de l'orientation

Enfin, une dernière recommandation, adressée cette fois-ci aux chercheurs, serait d'initier une analyse critique des tests utilisés par les conseillers d'orientation. Historiquement, l'orientation a eu pour nécessité de se fonder sur des pratiques rationnelles et des données objectivables, scientifiques (tests d'aptitude p. ex.). Or, les différences entre les sexes sur un certain nombre d'aptitudes ont été perçues comme étant l'expression de différences naturelles (Vouillot, 2007). Il conviendrait de savoir si les tests utilisés par les conseillers d'orientation entretiennent ou non l'influence du genre dans les conduites d'orientation. Dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible de mener une analyse critique de ces tests compte tenu de leur difficulté d'accès, qui nous semble par ailleurs problématique.

Pour aller plus loin

Certaines de ces propositions ont d'ores et déjà été discutées avec des partenaires : groupe d'accompagnement, direction du PNR, ou présentées lors de moult séances publiques.

Si l'accueil fut en général intéressé et intéressant, il ne faut pas oublier que le chercheur doit soumettre ses résultats à plusieurs instances, sur plusieurs scènes. Le résultat le plus utile n'est pas nécessairement une vérité énoncée du haut d'une tour d'ivoire mais quelque chose qui puisse être appréhendé, débattu, approprié par les acteurs sociaux. Ce travail reste pour une part à faire et nous espérons que ce livre y contribue.

Bibliographie

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169-187.
- Anker, R. (1997). Theories of occupational segregation by sex: An overview. *International Labour Review*, 136(3), 315-339.
- Archambault, P. (2002). Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? *Population et société*, 379, 1-4.
- Ashworth, J., & Evans, J. L. (2001). Modeling Student Subject Choice at Secondary and Tertiary Level: A Cross-Section Study. *Journal of Economic Education*, 32(4), 311-320.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Banikiotes, P. G., Neimeyer, G. J., & Lepkowsky, C. (1981). Gender and sex-role orientation effects on friendship choice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(4), 605-610.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. In T. Blöss (Éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 103-124). Paris : PUF.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414. DOI: 10.2307/585170
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. DOI: 10.1037/h0036215
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité* (1^{re} édition). Paris : Armand Colin.
- Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. San Diego: Academic Press.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to career development. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Bieri, C., & Berweger, S. (2012). „Geschlechts(un-)typische“ Studienwahl: Was hält Frauen vom Studium der Ingenieur- oder Informatik-wissenschaften ab und warum werden Männer nicht Primarlehrer? Zürich: PH Zürich.

- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development*, 61(5), 1440-1452.
- Blöss, T. (1997). *Les liens de famille. Sociologie des rapports entre générations*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Blöss, T. (2001). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18, 27-46.
- Bouffard, T. (2006). Des apprenants autonomes ? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 137-152). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay & M. Dutrevis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 66-84). De Boeck.
- Bourdieu, P. (1975). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 64-75. DOI: 10.1016/0001-8791(89)90048-1
- Brühwiler, C., Kis-Fedi, P., & Buccheri, G. (2009). Qui choisit des professions à caractère scientifique ? In *PISA 2006 : études sur les compétences en sciences* (p. 46-75). Neuchâtel et Berne : OFS et CDIP.
- Buccheri, G., Gürber, N. A., & Brühwiler, C. (2011). The Impact of Gender on Interest in Science Topics and the Choice of Scientific and Technical Vocations. *International Journal of Science Education*, 33(1), 159-178.
- Bühler, E. (2001). *Atlas suisse des femmes et de l'égalité*. Zürich : Seismo.
- Bühler, E., & Heye, C. (2005). *Avancée et stagnation dans la problématique de l'égalité entre hommes et femmes de 1970 à 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Bureau international du travail. (1991). *Classification internationale type des professions : CITP-88*. Genève : BIT.
- Burt, R. S. (1986). A note on sociometric order in the general social survey network data. *Social Networks*, 8(2), 149-189.
- CDIP. (1992). *Filles-Femmes-Formation. Vers l'égalité des droits* (dossier 22B). Berne : CDIP.
- CDIP. (1993). *Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation du 28 octobre 1993*. Consulté à l'adresse <http://www.edk.ch/dyn/11704.php>

- CDIP. (2003). Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action. Décision de l'Assemblée plénière du 12 juin 2003. Consulté à l'adresse http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/pm_pisa_230603_f.pdf
- Chaintreuil, L., & Epiphane, D. (2013). « Les hommes sont plus fonceurs mais les femmes mieux organisées » : quand les recruteur-e-s parlent du sexe des candidat-e-s. *Bref du Céreq*, 315, 1-4.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire. In A. Dafflon Novelle (Éd.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (p. 127-144). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Charrier, P. (2004). Comment envisage-t-on d'être sage-femme quand on est un homme ? *Travail, genre et sociétés*, 12(2), 105. DOI : 10.3917/tgs.012.0105
- Chatard, A. (2004). L'orientation scolaire sous l'emprise des stéréotypes de genre. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif ; des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(S95-S120).
- Collet, I. (2011). *Effet de genre : le paradoxe des études d'informatique*. TIC & Société.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766-779.
- Dallera, C., & Ducret, V. (2004). *Femmes en formation dans un métier d'hommes. Résultats d'une recherche de terrain menée dans le canton de Vaud en 2002-2003 auprès d'un échantillon d'apprenantes. Un mandat du Bureau de l'égalité entre femmes et hommes du canton de Vaud*. Lausanne : Institut romand de recherche et de formation sur les rapports sociaux de sexe. Consulté à l'adresse <http://www.2e-observatoire.com/downloads/livres/brochure8.pdf>
- Dardenne, B., Delacollette, N., Grégoire, C., & Lecocq, D. (2006). Structure latente et validation de la version française de l'Ambivalent Sexism Inventory : l'échelle de sexisme ambivalent. *L'année psychologique* (106), 235-264.
- Dauphin, S. (2011). Action publique et rapports de genre. In F. Milewski & H. Périver (Éd.), *Les discriminations entre les femmes et les hommes*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Davaud, C., & Rastoldo, F. (2012). La massification de l'enseignement secondaire II et ses effets à l'âge de la nouvelle « maturité », 1998-2008. In C. Magnin & C. A. Muller (Éd.), *Enseignement secondaire formation humaniste et société (XVIe-XXIe siècle)* (p. 237-252). Genève : Editions Slatkine.
- Degenne, A., & Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux*. Paris : Armand Colin.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre*. Paris : Syllepse.
- Delphy, C. (2002). *L'ennemi principal*. Paris : Syllepse.
- Demoulin, H., & Daniel, C. (2013). Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(3), 367-397.
- Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux préadolescents. *Mesure en évaluation et éducation*, 31(1), 51-91.

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 75-109. DOI : 10.3406/rfp.1995.1242
- Duru-Bellat, M. (1999). Sexisme par négligence. *Le Monde de l'éducation*, 44.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO, IPE.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Nouvelle édition revue et actualisée. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et Statistique*, 77-93.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. In S. J. Ceci & W. M. Williams (Éd.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Elias, N. (1978). *What is Sociology?* West Sussex: Columbia University Press.
- Epple, R., Gasser, M., Kersten, S., Nollert, M., & Schief, S. (2012). *Kantonale Unterschiede in der Gleichstellung der Geschlechter. Working Paper PNR60*. Fribourg : Universität Fribourg. Consulté à l'adresse http://lettres.unifr.ch/no_cache/de/sozialwissenschaften/soziologie-sozialpolitik-und-sozialarbeit/forschung/forschungsprojekte/geschlechtsspezifische-ungleichheiten/working-paper.html?print=1
- Eurostat Statistical Book. (2008). *Europe in figures: Eurostat yearbook 2006-7*. European Commission.
- Eurydice. (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.
- Falcon, J. (2012). Temporal trends in intergenerational social mobility in Switzerland: A cohort study of men and women born between 1912 and 1974. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 153-175.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes PISA Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*. Genève : Université de Genève, GGAPE.
- Fibbi, R., & Wanner, P. (2004). La migration entre démographie et démocratie. In C. Suter, I. Renschler, & D. Joye (Éd.), *Rapport social de la Suisse 2004* (p. 100-124). Zurich : Seismo.
- Fiebig, J. N. (2003). Gifted American and German early adolescent girls: influences on career orientation and aspirations. *High Ability Studies*, 14(2), 165-183.
- Flahault, E., & Pennec, S. (2008). Des trajectoires sexuées dans l'accès et le maintien en position atypique. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Éd.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. (p. 31-39). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory: Validation of a short version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(4), 405-416.
- Forquin, J.-C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives Documentaires en Education*, 5, 31-70.
- Francis, B. (1996). Doctor/nurse, teacher/caretaker: children's gendered choice of adult occupation in interviews and rôle plays. *British Journal of Education and Work*, 9(3), 47-58.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors-série* (5), 91-116. DOI : 10.3917/savo.hs01.0091
- Gallioz, S. (2006). *Les femmes dans les entreprises du bâtiment : une innovation en clair-obscur*. Université d'Evry, Paris.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56. DOI: 10.1016/0049-089X(92)90017-B
- Gauthier, J.-A., & Gianettoni, L. (2013). Socialisation séquentielle et identité de genre liées à la transition de la formation professionnelle à l'emploi. *Revue Suisse de Sociologie*, 39(1), 33-55.
- Gianettoni, L. (2007). *Dynamiques temporelles dans les relations intragroupe et intergroupes*. Université de Lausanne.
- Gianettoni, L. (2011). *Orientations scolaires et professionnelles en Suisse : l'impact du genre*. Berne : Commission fédérale pour les questions féminines.
- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie*, 173, 41-50.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & John, H. L. (1951). *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1997). Hostile and Benevolent Sexism Measuring Ambivalent Sexist Attitudes Toward Women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119-135. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x
- Gloor, D., & Meier, H. (2003). *Résumé de l'étude approfondie sur l'égalité dans l'APA 2 ; Etude quantitative et qualitative des projets d'égalité spécifiques des cantons et de la Confédération dans le cadre de l'APA 2*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes* (H. Maury, trad.). Paris : La Dispute.
- Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Economie et statistique*, 398-399, 59-84.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, 1(1), 201-233.

- Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guillaumin, C. (1995). *Racism, Sexism, Power and Ideology*. New York: Routledge.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (Vol. 8)* (p. 163-179). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science*, 320(5880), 1164-1165.
- Habashi, M. M., Graziano, W. G., Evangelou, D., & Ngambeki, I. (2009). Teacher Influences on Child Interest in STEM Careers (p. 1-7). Présenté à *Research in Engineering Education Symposium*.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in adaptation of youth to changing societies* (p. 232-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, E., & Rose, D. (2006). *The European Socio-Economic Classification (ESeC) - Draft User Guide*. Colchester, UK: University of Essex.
- Hexel, D., & Rastoldo, F. (1995). L'ouverture des filières. In F. Gabriel (Éd.), *...nous on s'en fout, on est en G...* (p. 41-52). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Hill, C., Corbett, C., & Rose, A. S. (2010). *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC: American Association of University Women (AAUW).
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.) (Vol. XIV). Odessa, FL, US: Psychological Assessment Resources.
- Imdorf, C., Wohlgemuth, K., Cortesi, S., Sacchi, S., & Schoch, A. (2012). Does the Swiss Education System Produce Gender Segregation on the Labour Market? Présenté à International Conference on Career Orientations, Education Systems and Gendered School-to-work Transitions, Université de Bâle.
- Inglehart, R. F., & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy : The Human Development Sequence*. New York : Cambridge University Press.
- IRD. (2008). Structures de l'enseignement : Suisse romande et Tessin, Belgique, France, Luxembourg et Québec ; Education préscolaire, enseignement primaire, secondaire premier cycle et secondaire deuxième cycle. Neuchâtel : IRDP.
- Jakubowski, M., & Borgonovi, F. (2012). Quels enseignements peut-on tirer du PISA : l'exemple des écarts de performances entre les sexes. *Recherches en éducation*, 14, 10-34.
- Jarlégan, A. (1999). La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire. Dijon : Université de Bourgogne.

- Joye, D., & Chevillard, J. (2013). Education, prestige and socioeconomic indexes in Switzerland. In R. Becker, P. Bühler, & T. Bühler (Éd.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit* (p. 163-177). Bern : Haupt.
- Junge, M. E., & Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted-talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 22-28.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J., & Widmer, E. (2005). *Familles en Suisse : Les nouveaux liens*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Scott, A., Wren, D., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2012). Exploring the educational aspirations-expectations gap in eighth grade students: implications for educational interventions and school reform. *Educational Studies*, 38(5), 507-519. DOI : 10.1080/03055698.2011.643114
- Lahire, B. (2004). La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2013). Socialisation, sociologie. *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Consulté à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/socialisation-sociologie/>
- Laqueur, T. (1992). *La Fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard.
- Lazega, E. (1998). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Goff, J.-M., & Levy, R. (2011). Devenir parent. Rapport technique sur la réalisation des enquêtes quantitative et qualitative. *Lines working papers*, 2011(8). Consulté à l'adresse http://lives-nccr.ch/sites/default/files/pdf/publication/8_lives_wp_legoff_devenirparent.pdf
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée : Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, (18). Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=19187747>
- Lemarchant, C. (2008). Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Éd.), *L'inversion du genre : Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement* (p. 57-69). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265-269. DOI : 10.1037/0022-0167.33.3.265
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior : Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 293-298. DOI : 10.1037/0022-0167.34.3.293
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1993). Predicting Mathematics-Related Choice and Success Behaviors : Test of an Expanded Social Cognitive Model. *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), 223-236. DOI : 10.1006/jvbe.1993.1016
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House LLC.
- Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J.-M., Spini, D., & Widmer, E. (2005). *Towards an interdisciplinary perspective on the life course (Vol. 10)*. Amsterdam : Elsevier.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O., & Kaufmann, V. (1997). *Tous égaux ? De la stratification aux représentations*. Zürich : Seismo.
- Liechti, L. (2012). L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire. Neuchâtel : IRDP.
- Lightbody, P., & Durndell, A. (1996). Gendered career choice: is sex-stereotyping the cause or the consequence. *Educational Studies*, 22(2), 133-146.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines. Pr. Univ. de Grenoble.
- Lucas, J. L., Wanberg, C. R., & Zytowski, D. (1997). Development of a career task self-efficacy scale: The Kuder Task Self-Efficacy Scale. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 432-459.
- Maccoby, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA : Belknap Press of Harvard University Press.
- Macindoe, H., & Abbott, A. (2010). Sequence analysis and optimal matching techniques for social science data. In A. Bryman & M. A. Hardy (Éd.), *Handbook of data analysis* (p. 387-406). New Delhi: Sage.
- Maes, L., & Lievens, J. (2003). Can the school make a difference? A multilevel analysis of adolescent risk and health behaviour. *Social Science & Medicine*, 56(3), 517-529.
- Marks, G. N. (2010). Meritocracy, modernization and students' occupational expectations: Cross-national evidence. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 275-289.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent/e. *Pratiques psychologiques* (3), 39-50.
- Marro, C. (2000). Différence des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot (Éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (p. 123-129). Paris : CNDP, collection Autrement dit.
- Marro, C., & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *Orientation scolaire et professionnelle (L')*, 20(3), 303-323.

- Martin, K. A. (1998). Becoming a gendered body: practices of preschools. *American Sociological Review*, 63(4), 494-511.
- Martin, P. Y. (2004). Gender as a Social Institution. *Social Forces*, 82(4), 1249-1273.
- Matsui, T., Ikeda, H., & Ohnishi, R. (1989). Relations of sex typed socializations to career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 1-16.
- Matsui, T., & Tsukamoto, S. I. (1991). Relation between career self-efficacy measures based on occupational titles and Holland codes and model environments: A methodological contribution. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 78-91.
- McDaniel, A. (2010). Cross-National Gender Gaps in Educational Expectations: The Influence of National-Level Gender Ideology and Educational Systems. *Comparative Education Review*, 54(1), 27-50.
- McDonald, S., Lin, N., & Ao, D. (2009). Networks of Opportunity: Gender, Race, and Job Leads. *Social Problems*, 56(3), 385-402.
- McDonald, S., & Mair, C. A. (2010). Social Capital across the Life Course: Age and Gendered Patterns of Network Resources. *Sociological Forum*, 25(2), 335-359.
- Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte.
- Mortimer, J. T., & Shanahan, M. J. (2003). *Handbook of the life course*. New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Mosconi, N., & Stevanovic, B. (2007). Genre et avenir : les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents. Editions L'Harmattan.
- Murat, F., & Rocher, T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France, portrait social, Edition 2002-2003*, 101-121.
- OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009 : synthèse*. Paris : OCDE.
- OCDE (2012). *Comment les filles réussissent-elles dans leurs études – et les femmes au travail – dans le monde ?* OCDE.
- Oeser, A. (2007). Genre et enseignement de l'histoire. Étude de cas dans un Gymnasium de la ville de Hambourg. *Sociétés & Représentations*, 24, 111-128.
- Pagnossin, E., & Matei, A. (2011). Comparaisons internationales et régionales. In C. Nidegger (Éd.), *PISA 2009. Compétences des jeunes Romands : résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année* (p. 21-36). Neuchâtel : IRDP.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.

- Pajares, F., & Zeldin, A. L. (1999). Inviting Self-Efficacy Revisited: The Role of Invitations in the Lives of Women with Mathematics-Related Careers. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 6(1), 48-68.
- Pansu, P., & Bressoux, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Paxton, P. M., & Kunovich, S. (2003). Women's Political Representation: The Importance of Ideology. *Social Forces*, 82(1), 87-113.
- Poirier, C., Lavoie, N., & Charbonneau, J. (2006). *La sociabilité et les soutiens des jeunes : comparaison des réseaux de participants au PQJ et de collégiens*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Rastoldo, F., Kaiser, C., Alliata, R., Ducrey, F., & Evrard, A. (2005). *La nouvelle organisation du cycle d'orientation. Rapport II. Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves - Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : SRED.
- Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale. Vol. I. L'action sociale*. Paris : Points Seuil.
- Rosende, M. (2002). La division sexuelle du travail chez les médecins : une étude de cas. *Cahiers du Genre*, n° 32(1), 25-41. DOI : 10.3917/cdge.032.0025
- Roux, P. (2006). Etudes genre : une perspective déstabilisatrice de l'ordre social sexué. In M. Modak & J.-P. Tabin (Éd.), *Penser le social. Hommages à Jean-Pierre Fragnière*. Lausanne : Les Cahiers de l'EESP.
- Roux, P. (2008). Conceptions profanes de la division sexuelle du travail. In M. Rosende & N. Benelli (Éd.), *Laboratoires du travail* (p. 117-128). Lausanne : Antipodes.
- Rowan-Kenyon, H. T., Perna, L. W., & Swan, A. K. (2011). Structuring Opportunity: The Role of School Context in Shaping High School Students' Occupational Aspirations. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 330-344.
- Ryter, A., & Schafroth, K. (2001). *Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich (FFG) zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich*. Zürich : Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich (FFG), Volume I. Consulté à l'adresse <http://www.zh.ch/internet/de/home.html>
- Saint-Martin, J., & Terret, T. (2005). Quand le genre s'apprend... In J. Saint-Martin & T. Terret (Éd.), *Sport et genre. (vol. 3)* (p. 9-14). Paris : L'Harmattan.
- Sanchez-Mazas, M., & Casini, A. (2005). Egalité formelle et obstacles informels à l'ascension professionnelle : les femmes et l'effet « plafond de verre ». *Information sur les Sciences Sociales*, 44(1), 141-173.
- Schuler, M., Bopp, M., Brassel, K., Brugger, E., & Ernst, A. (1986). *Atlas structurel de la Suisse*. Zürich : Ex Libris Verlag.
- Schwarzer, R., Mueller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress & Coping*, 12(2), 145-161. DOI: 10.1080/10615809908248327
- Schwiter, K., Wehner, N., Maihofer, A., & Huber, E. (2011). Zur Hartnäckigkeit geschlechtssegregierter Ausbildungs- und Berufsverläufe. Konzeptionelle Überlegungen zu einer empirischen Untersuchung. *Femina Politica*, 14(2), 20-32.

- Sikora, J., & Pokropek, A. (2011). *Gendered Career Expectations of Students: Perspectives from PISA 2006*. Paris: OECD Publishing. Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/5kghw6891gms-en>
- Sikora, J., & Saha, L. J. (2007). Corrosive Inequality? Structural Determinants of Educational and Occupational Expectations in Comparative Perspective. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 8(8), 57-78.
- Sikora, J., & Saha, L. J. (2009). Gender and professional career plans of high school students in comparative perspective. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), 387-405.
- Sikora, J., & Saha, L. J. (2011). The concept of « Talent loss » in educational theory and research. *Educational Practice and Theory*, 33(2), 1-18.
- SRED (2009). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED.
- Staerklé, C., Delay, C., Gianettoni, L., & Roux, P. (2007). *Qui a droit à quoi ? Représentations et légitimation de l'ordre social*. Grenoble : PUG.
- Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67, 1-40.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199-214. DOI: 10.1037/0022-3514.68.2.199
- Toczek, M.-C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale... *L'orientation scolaire et professionnelle* (34/4), 439-460. DOI : 10.4000/osp.1154
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 87-108.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(3), 277-291. DOI: 10.1016/j.pto.2004.07.004
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236-244.
- Watermann, R. (2000). *Berufliche Wertorientierungen im Wandel. Eine Kohortenanalyse zur Dynamik arbeitsbezogener Einstellungen anhand von ALLBUS- und ISSP - Umfragedaten*. Münster: ISF, Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V.
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), 8-37.
- Widmer, E. (1999a). Family contexts as cognitive networks: A structural approach of family relationships. *Personal Relationships*, 6(4), 487-503.
- Widmer, E. (1999b). *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Widmer, E. (2006). Who are my family members? Bridging and binding social capital in family configurations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(6), 979-998.
- Widmer, E. D. (2007). Social Capital in Wide Family Contexts: An Empirical Assessment Using Social Network Methods. *International Review of Sociology*, 17(2), 225-238. DOI: 10.1080/03906700701356861
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. DOI: 10.3102/00028312037001215

Annexes

Annexe 1. Guides d'entretien

Guide d'entretien auprès des conseillères en orientation

Introduction

Remerciements ; cadre de la recherche, financement ; durée et objectifs de l'entretien ; autorisation d'enregistrer et confidentialité.

1. Processus d'orientation

Supposons que je sois un élève en fin de scolarité obligatoire. À quel moment vais-je avoir des informations sur mon orientation professionnelle ?

Quel type d'information vais-je avoir ?

Quels sont les personnes que je vais rencontrer ?

Ces informations sont-elles destinées à tous les élèves ?

Sont-elles facultatives ou obligatoires ? Sont-elles données collectivement ou individuellement ?

Depuis que vous exercez, y a-t-il eu des changements importants dans la manière d'intervenir ?

Selon vous, ces informations sont-elles suffisantes à un élève en fin de scolarité obligatoire pour savoir s'orienter ?

Que cherchez-vous à connaître de l'élève ? Ses compétences, ses acquis scolaires, ses intérêts, ses préoccupations face aux choix d'études / de carrières ?

Le Plan d'études romand (PER) prévoit que l'orientation professionnelle ait une place plus importante. Est-ce que cela va impliquer des changements dans votre pratique quotidienne ?

2. Quels sont les thèmes prioritaires ?

Votre département a-t-il inscrit comme objectif stratégique des objectifs en faveur de l'égalité entre filles et garçons (par exemple la revalorisation des filières scientifiques chez les filles) ?

Ces objectifs ont-ils des répercussions dans votre pratique ?

Comment feriez-vous pour en tenir compte ?

Avez-vous d'autres impératifs, d'autres priorités (p. ex. les inégalités entre Suisses et jeunes issus de la migration ou entre jeunes de milieux sociaux différents) ?

3. L'école doit-elle intervenir sur le thème de l'inégalité entre filles et garçons ?

[Énoncez nos résultats sur les 10 métiers cités par les filles et les garçons]

Que pensez-vous de ce constat, toujours d'actualité ?

Selon vous, cela traduit-il un problème ?

Selon vous, quelles sont les raisons profondes qui expliquent cette situation ?

Avez-vous dans votre pratique quotidienne les moyens pour faire changer cette situation ?

Faut-il intervenir à ce sujet ? Est-ce le rôle de l'école, des conseillers en orientation ? Ou le rôle des parents ?

[Relance avec les métiers atypiques]

Vous est-il arrivé de rencontrer une jeune fille qui tienne, par exemple, à devenir mécanicienne ou un jeune garçon souhaitant devenir éducateur de la petite enfance ?

Que pensez-vous de ces choix atypiques ?

Comment réagissez-vous aux choix atypiques ? Et vos collègues ? Et l'établissement pour lequel vous travaillez ?

4. De quelle manière intervenir ?

Auriez-vous envie d'intervenir sur ce sujet si le climat ambiant / politique / différentes contraintes ou d'autres priorités vous laissaient davantage de temps et de marge de manœuvre ?

Selon vous, faudrait-il intervenir au niveau de l'école ou plutôt par des débats de société, au niveau des politiques publiques ?

Comment l'école pourrait-elle intervenir ? À quels niveaux (institutionnel, établissement, conseillers en orientation) ?

Que faudrait-il faire pour aller plus loin, pour compléter ou améliorer les dispositifs d'orientation sous l'angle de l'égalité des filles et garçons ?

Comment pourrait-on associer les parents et les pairs pour promouvoir un processus d'orientation égalitaire ?

5. Clôture de l'entretien

Quel a été votre parcours professionnel ?

Avez-vous suivi une formation (initiale / continue) en matière d'égalité ?

[Distribuez l'échelle de Swim]

Guide d'entretien auprès des responsables de projet

Introduction

Remerciements ; cadre de la recherche, financement ; durée et objectifs de l'entretien ; autorisation d'enregistrer et confidentialité.

Le projet

De quels projets êtes-vous responsable ? Pouvez-vous les décrire ?

Avez-vous rencontré des difficultés pour mettre en œuvre ces projets ?

Quels sont vos partenaires ?

Quelles alliances seraient nécessaires pour faciliter leur mise en œuvre ?

Au sein de votre département, avez-vous tous les appuis nécessaires pour mettre en œuvre ces projets ?

Dans ces projets, qu'est-ce qui marche ? Qu'est-ce qui ne marche pas ?

Qu'est-ce qui aiderait à atteindre réellement les résultats escomptés ?

Avez-vous une idée de leur efficacité ? Ont-ils été évalués (par votre service ou par un organisme externe) ?

Quels autres projets, quelles autres activités s'avèrent être des exemples de bonnes pratiques (= pratiques qui entraînent une ouverture dans les aspirations et choix professionnels avec des conséquences à long terme) ?

Parcours professionnel

Quel a été votre parcours professionnel ?

Avez-vous suivi une formation (initiale / continue) en matière d'égalité ?

[Distribuez l'échelle de Swim]

Annexe 2. Échelle de Swim et al. (1995)

Réponses¹⁰⁶ (moyenne et écart-type) des élèves, de leurs parents et enseignant-e-s (enquête quantitative) et des conseillères d'orientation (enquête qualitative)

	Élève		Parents		Enseignant-e-s		Conseillères d'orientation	
	m	sd	m	sd	m	sd	m	sd
Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse	4.3	2.0	3.0	1.9	2.7	1.7	1.8	1.5
Les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle	3.6	1.9	4.4	1.9	4.4	1.8	5.2	1.7
Généralement, hommes et femmes sont présenté-e-s de la même manière à la télévision	4.4	1.9	3.7	2.0	3.0	1.8	2.4	1.9
Dans notre société, femmes et hommes ont les mêmes droits au sein du couple	5.3	1.8	4.7	2.0	4.2	2.0	4.3	2.1
La société d'aujourd'hui offre aux femmes et aux hommes les mêmes possibilités de réussir dans la vie	5.5	1.7	4.4	2.0	3.8	1.9	2.9	1.1
Il est facile de comprendre la colère des groupes de femmes en Suisse	4.2	1.8	4.3	1.8	4.4	1.9	5.2	1.6
Il est facile de comprendre pourquoi certaines femmes sont encore aujourd'hui préoccupées par les limites que la société leur impose	4.3	1.7	4.6	1.7	4.9	1.9	5.5	1.8
Ces dernières années, le gouvernement et les médias ont montré plus d'intérêt aux réelles conditions de vie des femmes	4.6	1.5	4.8	1.4	4.5	1.4	4.5	1.3

¹⁰⁶ Les réponses sont données sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

Annexe 3. Les questionnaires

Aspirations et orientations professionnelles

Instructions

Pour répondre, cocher la case appropriée: ☐

Retour

Merci de renvoyer le questionnaire complété à

Service de la recherche en éducation (SRED)
Enquête PNR60
Quai du Rhône 12
Genève 1205 Suisse

Solution Web

Si vous préférez remplir ce questionnaire en ligne
vous pouvez utiliser le site:

<http://www.socialsurvey.ch>

Université de Lausanne, MISC-SSP et SRED

Merci d'avance de répondre à toutes les questions

Section A

Introduction

A1. Merci d'inscrire ici le numéro BDS reçu avec le questionnaire « parent »

--	--	--	--	--	--	--	--

A2. Et merci d'indiquer ta classe

--	--	--	--

Section B

Nous allons commencer par parler de la suite de ta formation.

B1. Peux-tu nous dire où tu t'imagines être ...

S'il te plaît, lis attentivement toutes les propositions ci-dessous avant de répondre et ne coche qu'une seule case par colonne.

...juste ...entre trois ...entre cinq
après l'école et quatre ans et sept ans
obligatoire? après l'école après l'école
obligatoire? obligatoire? obligatoire?

sur le marché du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en transition (10ème année, en pré-apprentissage, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en école professionnelle à plein temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en école de maturité ou de diplôme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dans une haute école (Université, école polytechnique, HES, HEP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2. Si tu as mentionné un apprentissage, s'agit-il de ...

En apprentissage professionnel dans les arts appliqués (par ex. bijoutier/-ière, cordonnier/-ière, décorateur/-trice, graphiste, photographe) ☐

En apprentissage professionnel dans le commerce, la vente, l'hôtellerie ou la restauration ☐

En apprentissage professionnel dans la construction ou le technique (par ex. : maçon-ne, menuisier/-ière, mécanicien-ne, électronicien-ne) ☐

En apprentissage professionnel dans le domaine de la nature et l'environnement (par ex: agriculteur/-trice, fleuriste, bûcheron-ne) ☐

En apprentissage professionnel dans la santé ou le social (par ex: assistant-e médical-e, laborantin-e, assistant-e socio-éducatif/-ve) ☐

B3. Si tu as mentionné une haute école, peux-tu préciser ?

Une haute école (Université/école polytechnique/HES) en Sciences humaines et sociales (sociologie, sciences politiques, travail social, économie et gestion, histoire, géographie, psychologie, etc.) ☐

Une haute école (Université/école polytechnique/HES) en Sciences du vivant (biologie, médecine, soins infirmiers, agronomie, sciences de l'environnement, etc.) ☐

Une haute école (Université/école polytechnique/HES) en Sciences naturelles (chimie, physique, géologie, etc.) ☐

Une haute école (Université/école polytechnique/HES) en Sciences de l'ingénieur-e (mathématiques, informatique, ingénierie, architecture, etc.)

Une haute école (Université/école polytechnique/HES) en Art (musique, théâtre, architecture d'intérieur, graphisme, design, stylisme) ☐

À la HEP/Écoles pédagogiques (enseignement primaire et secondaire, formateur/-trice d'adultes, sports, etc.) ☐

Section C

Continuons maintenant sur ton avenir professionnel...

C1. Quel métier espères-tu faire quand tu auras environ 30 ans?

[illegible]

C2. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous?

S'il te plaît, pour ta réponse, utilise l'échelle ci-dessous allant de 1 à 7.

1 Pas
du tout
d'accord

2.

3

4

5

6

7 Tout à fait
d'accord

J'ai bien réfléchi et j'ai un projet
professionnel précis

J'ai bien un projet professionnel, mais il ne me satisfait pas vraiment

C'est inutile de faire un projet professionnel, il faut s'adapter au travail que l'on trouve

Section D

Nous aimerions savoir comment tu perçois certains métiers...

Pour chacun des métiers suivants, pourrais-tu nous donner ton opinion sur les affirmations ci-dessous?

D1. C'est un métier intéressant.

S'il te plaît, coche une seule case par ligne.

[illegible]

D2. C'est un métier prestigieux/bien considéré par la société

[illegible]

D3. Les études nécessaires pour exercer ce métier sont très difficiles

[illegible]

D4. S'agit-il plutôt d'un métier de femmes ou plutôt d'un métier d'hommes?

[illegible]

D5. Je pourrais m'imaginer exercer ce métier plus tard.

[illegible]

D6. Lorsque tu penses à ton avenir, qu'est-ce qui est important pour toi?

[illegible]

D7. Plus tard, quand tu auras un métier, voudras-tu plutôt ...?

Travailler à temps plein (à 100%) ☐

Travailler à temps partiel, pour m'occuper de ma famille ☐

Travailler à temps partiel, pour d'autres raisons (ex. sport, activité associative, bénévolat, etc.) ☐

D8. Penses-tu que les situations suivantes peuvent t'arriver un jour ?

	Très probable							Très improbable	
Me trouver au chômage	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Ne pas avoir assez d'argent à la fin du mois	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Souffrir d'être seul-e	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Devoir vivre de l'aide sociale	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>

Section E

Abordons maintenant un autre sujet: l'égalité entre femmes et hommes, puis l'égalité dans notre société...

E1. Nous aimerions connaître ton opinion sur les affirmations ci-dessous.

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Les femmes sont en général moins intelligentes que les hommes	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Je me sentirais tout aussi à l'aise d'avoir une femme qu'un homme comme chef-fe	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Il est plus important d'encourager les garçons que les filles à participer à des compétitions sportives	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les femmes sont aussi capables que les hommes de penser logiquement	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Quand les deux parents ont un emploi et que leur enfant est malade à l'école, celle-ci devrait appeler la mère plutôt que le père	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Généralement, hommes et femmes sont présenté-e-s de la même manière à la télévision	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Dans notre société, femmes et hommes ont les mêmes droits au sein du couple	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
La société d'aujourd'hui offre aux femmes et aux hommes les mêmes possibilités de réussir dans la vie	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Il est facile de comprendre la colère des groupes de femmes en Suisse	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Il est facile de comprendre pourquoi certaines femmes sont encore aujourd'hui préoccupées par les limites que la société leur impose	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Ces dernières années, le gouvernement et les médias ont montré plus d'intérêt aux réelles conditions de vie des femmes	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>

E2. Et à propos des affirmations suivantes?

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Un homme n'est pas vraiment « complet » en tant que personne s'il n'est pas aimé d'une femme	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Lors d'une catastrophe, les femmes doivent être sauvées avant les hommes	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les femmes se vexent trop rapidement	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Souvent les femmes n'apprécient pas suffisamment ce que les hommes font pour elles	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Tout homme devrait avoir une femme qu'il adore	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les femmes exagèrent les problèmes qu'elles rencontrent au travail	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Quand les femmes perdent une compétition contre un homme, elles se plaignent d'être l'objet de discrimination	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les femmes ont un plus grand sens moral que les hommes	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les hommes doivent subvenir financièrement aux besoins des femmes, quitte à sacrifier leur propre bien-être	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>
Les femmes, comparées aux hommes, ont tendance à être plus cultivées et à avoir plus de bon goût	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>	- - - -	<input type="checkbox"/>

E3. Dans quelle mesure les affirmations ci-dessous correspondent-elles à ta personnalité?

S'il te plaît, coche une seule case par ligne.

[illegible]

E4. Les caractéristiques suivantes sont-elles importantes pour réussir dans la vie?

[illegible]

E5. Les caractéristiques suivantes sont-elles importantes pour définir qui tu es?

	1 Pas du tout important	2	3	4	5	6	7 Tout à fait important
Ton sexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ta nationalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ton milieu social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E6. Dans notre société, il y a des personnes plus favorisées qui se situent « en haut » de l'échelle sociale, et d'autres moins favorisées qui se situent « en bas » de cette échelle. Où penses-tu être?

S'il te plaît, coche une seule case pour ta réponse.

10 Tout en haut	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
1 Tout en bas	<input type="checkbox"/>

Section F

Parlons maintenant de ton entourage...

F1. Cite les personnes (jeunes ou adultes, membres de ta famille, ami-e-s, enseignant-e-s, etc.) qui ont récemment joué un rôle important dans ta vie. Ce rôle peut être positif ou négatif.

Première personne (prénom ou initiales)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Deuxième personne (prénom ou initiales)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Troisième personne (prénom ou initiales)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quatrième personne (prénom ou initiales)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Cinquième personne (prénom ou initiales)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

F2. Tu as donc mentionné ... personnes

Personnes

Section G

Concernant la personne 1 citée...

G1. Est-ce un homme ou une femme?

Femme ☐

Homme ☐

G2. Quel est l'âge de cette personne?

ans

G3. Quel est ton lien avec cette personne? Elle/il est...

...ma mère ☐

...mon père

...ma soeur/mon frère ☐

...un autre membre de la famille

...un-e ami-e

...un-e de mes enseignant-e-s ☐

autre	
-------	--

G4. Quelle est sa formation (effectuée ou en cours)?

École primaire ☐

Cycle d'orientation, école secondaire

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études
pédagogiques, École supérieure de commerce

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale)

Formation professionnelle (deuxième formation) ☐

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐

Doctorat, PhD	
---------------	--


Autre formation ☐

G5. Quelle profession cette personne exerce-t-elle, ou souhaite-elle exercer, plus tard?

[illegible]

G6. Est-ce que cette personne te soutient dans tes études (c'est-à-dire t'encourage à réussir tes études)?

Oui ☐

Non 

G7. Est-ce que cette personne est d'accord avec ton projet professionnel?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

G8. Est-ce que l'opinion de cette personne a influencé ton projet professionnel?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

G9. Est-ce que tu es parfois en conflit avec cette personne à propos de ton projet professionnel ?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

G10. À ton avis, que pense cette personne de l'idée « Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse » ?

1 Elle/il est pas du tout d'accord ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 Elle/il est tout à fait d'accord ☐

Section H

Concernant la personne 2 citée...

H1. Est-ce un homme ou une femme?

Femme ☐

Homme ☐

H2. Quel est l'âge de cette personne?

ans

H3. Quel est ton lien avec cette personne? Elle/il est...

- ...ma mère
- ...mon père
- ...ma soeur/mon frère
- ...un autre membre de la famille
- ...un-e ami-e
- ...un-e de mes enseignant-e-s
- autre

H4. Quelle est sa formation (effectuée ou en cours)?

- | | |
|---|--|
| École primaire | |
| Cycle d'orientation, école secondaire | |
| Formation professionnelle initiale | |
| Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices | |
| Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale | |
| Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce | |
| Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale) | |
| Formation professionnelle (deuxième formation) | |
| Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) | |
| Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) | |
| Doctorat, PhD | |
| Autre formation | |

H5. Quelle profession cette personne exerce-t-elle, ou souhaite-elle exercer, plus tard?

[illegible]

H6. Est-ce que cette personne te soutient dans tes études (c'est-à-dire t'encourage à réussir tes études)?

Oui ☐

Non ☐

H7. Est-ce que cette personne est d'accord avec ton projet professionnel?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas ensemble de mon projet professionnel ☐

H8. Est-ce que l'opinion de cette personne a influencé ton projet professionnel?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

H9. Est-ce que tu es parfois en conflit avec cette personne à propos de ton projet professionnel ?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

H10. À ton avis, que pense cette personne de l'idée « Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse » ?

1 Elle/il n'est pas du tout d'accord ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 Elle/il est tout à faire d'accord ☐

Section I

Concernant la personne 3 citée...

I1. Est-ce un homme ou une femme?

Femme ☐

Homme ☐

I2. Quel est l'âge de cette personne?

ans

I3. Quel est ton lien avec cette personne? Elle/il est...

...ma mère ☐

...mon père ☐

...ma soeur/mon frère ☐

...un autre membre de la famille ☐

...un-e ami-e ☐

...un-e de mes enseignant-e-s ☐

autre ☐

I4. Quelle est sa formation (effectuée ou en cours)?

École primaire ☐

Cycle d'orientation, école secondaire ☐

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices ☐

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce ☐

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale) ☐

Formation professionnelle (deuxième formation) ☐

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐

Doctorat, PhD ☐

Autre formation ☐

15. Quelle profession cette personne exerce-t-elle, ou souhaite-elle exercer, plus tard?

[illegible]

I6. Est-ce que cette personne te soutient dans tes études (c'est-à-dire t'encourage à réussir tes études)?

Oui ☐

Non

17. Est-ce que cette personne est d'accord avec ton projet professionnel?

Oui ☐

Non

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble

18. Est-ce que l'opinion de cette personne a influencé ton projet professionnel?

Oui ☐

Non

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble

19. Est-ce que tu es parfois en conflit avec cette personne à propos de ton projet professionnel ?

Oui ☐

Non

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble

I10. À ton avis, que pense cette personne de l'idée « Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse » ?

1 Elle/il n'est pas du tout d'accord ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 Elle/il est tout à faire d'accord ☐

Section J

Concernant la personne 4 citée...

J1. Est-ce un homme ou une femme?

Femme ☐

Homme ☐

J2. Quel est l'âge de cette personne?

ans

J3. Quel est ton lien avec cette personne? Elle/il est...

...ma mère ☐

...mon père ☐

...ma soeur/mon frère ☐

...un autre membre de la famille ☐

...un-e ami-e ☐

...un-e de mes enseignant-e-s ☐

autre ☐

J4. Quelle est sa formation (effectuée ou en cours)?

École primaire

Cycle d'orientation, école secondaire

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale)

Formation professionnelle (deuxième formation)	
--	--

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade)	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

Doctorat, PhD

Autre formation ☐

J5. Quelle profession cette personne exerce-t-elle, ou souhaite-elle exercer, plus tard?

[illegible]

J6. Est-ce que cette personne te soutient dans tes études (c'est-à-dire t'encourage à réussir tes études)?

Oui ☐

Non

J7. Est-ce que cette personne est d'accord avec ton projet professionnel?

Oui ☐

Non 

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble

J8. Est-ce que l'opinion de cette personne a influencé ton projet professionnel?

Oui ☐

Non

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble

J9. Est-ce que tu es parfois en conflit avec cette personne à propos de ton projet professionnel ?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

J10. À ton avis, que pense cette personne de l'idée « Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse » ?

1 Elle/il n'est pas du tout d'accord ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 Elle/il est tout à faire d'accord ☐

Section K

Concernant la personne 5 citée...

K1. Est-ce un homme ou une femme?

Femme ☐

Homme ☐

K2. Quel est l'âge de cette personne?

ans

K3. Quel est ton lien avec cette personne? Elle/il est...

...ma mère

...mon père

...ma soeur/mon frère

...un autre membre de la famille

...un-e ami-e	
---------------	--

...un-e de mes enseignant-e-s

autre ☐

K4. Quelle est sa formation (effectuée ou en cours)?

École primaire ☐

Cycle d'orientation, école secondaire

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études
pédagogiques, École supérieure de commerce

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale)	
---	--

Formation professionnelle (deuxième formation)

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade)

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade)	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

Doctorat, PhD	
---------------	--

Autre formation ☐

K5. Quelle profession cette personne exerce-t-elle, ou souhaite-elle exercer, plus tard?

[illegible]

K6. Est-ce que cette personne te soutient dans tes études (c'est-à-dire t'encourage à réussir tes études)?

Oui ☐

Non 

K7. Est-ce que cette personne est d'accord avec ton projet professionnel?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

K8. Est-ce que l'opinion de cette personne a influencé ton projet professionnel?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

K9. Est-ce que tu es parfois en conflit avec cette personne à propos de ton projet professionnel ?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

K10. À ton avis, que pense cette personne de l'idée « Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse » ?

1 Elle/il n'est pas du tout d'accord ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 Elle/il est tout à faire d'accord ☐

Section L

Nous abordons ici ta scolarité...

Quelle moyenne as-tu pour les cours suivants?

L1. Mathématiques

10

L6. Est-ce que tu as déjà eu un cours dans lequel vous avez discuté avec l'enseignant-e des sujets suivants?

	Oui	Non	Je ne me rappelle pas
Le comportement des filles et/ou des garçons à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La réussite scolaire des filles et/ou des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les choix des professions des filles et/ou des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les professions des femmes et/ou des hommes (par exemple: type de professions, nom des professions, taux d'engagement, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participation aux tâches domestiques des filles et/ou des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La place des femmes dans la société (par exemple: droit de vote des femmes, le mariage, les femmes dans l'histoire, les femmes dans les sciences, les femmes dans les arts, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L7. Si tu as répondu "oui" au moins trois fois à la question précédente, est-ce qu'il y avait un cours dans lequel ces discussions ont surtout eu lieu?

Oui ☐

Non ☐

Je ne me rappelle pas ☐

L8. Si tu as répondu "oui" à la question précédente, dans quel cours?

Allemand	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
Anglais	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
Français	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
Géographie	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
Histoire	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
Mathématiques	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
Sciences	<input type="checkbox"/>	▶ Aller à M1
autre	<input type="checkbox"/>	

L9. Si tu as répondu « autre » à la question précédente, de quel autre cours s'agit-il?

Section M

À propos de ta vie de tous les jours...

M1. À la maison, t'arrive-t-il d'aider tes parents pour...

	Jamais	Plusieurs fois par année	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
... les repas, les courses?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... le rangement, les nettoyages, la vaisselle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... la lessive, le repassage?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... le bricolage, les réparations?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... s'occuper d'un enfant de la famille, plus jeune que toi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

M2. Dans ton temps libre, t'arrive-t-il de ...

	Jamais	Plusieurs fois par année	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
... regarder la télévision, des DVD, des vidéos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aller au cinéma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... faire du shopping?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lire des livres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aller à des concerts, au théâtre, à des expositions d'arts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... passer du temps avec les ami-e-s?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... passer du temps avec la famille élargie (qui n'habite pas chez toi)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jouer aux cartes, aux jeux de société?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... écouter de la musique?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... pratiquer du sport ou de la danse, se promener ou faire des randonnées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aller assister à un événement sportif (pas à la télévision)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... faire des travaux manuels, tels la couture, les bricolages, etc., pour le plaisir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... passer du temps à l'ordinateur, sur Internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jouer d'un instrument de musique, faire du théâtre, de la danse, du chant, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section N

Pour conclure, nous aimerions encore te poser quelques questions plus générales.

N1. Dans quel établissement scolaire étudies-tu?

[illegible]

N2. En quelle année scolaire es-tu?



ème

N3. Dans quelle classe es-tu?

--	--	--	--	--	--

N4. Et dans quelle section/voie scolaire?

[illegible]

N5. Es-tu une fille ou un garçon?

Fille ☐

Garçon

N6. Quelle est ta date de naissance (JJ/MM/AAAA)?

--	--	--	--	--	--	--	--

N7. Quel est ton lieu de naissance?

Je suis né-e en Suisse ☐ Aller à N10

Je suis né-e à l'étranger

N8. Dans quel pays?

[illegible]

N9. Si tu es né-e à l'étranger, à quel âge es-tu venu-e en Suisse?

N10. Quelle est ta nationalité?

J'ai seulement la nationalité suisse **Aller à N12**

J'ai la nationalité suisse et une autre nationalité

Je n'ai pas la nationalité suisse

N11. De quel autre pays as-tu la nationalité?

[illegible]

N12. Combien de sœurs as-tu (y compris les demi-sœurs)?

☐ *soeurs*

N13. Combien de frères as-tu (y compris les demi-frères)?

frères

N14. Es-tu l'ainé-e de la famille (la/le plus âgé-e de tes soeurs et frères)?

Oui ☐

Non ☐

Nous ne parlons pas de mon projet professionnel ensemble ☐

N15. Avec combien d'adultes (+18 ans) vis-tu?

adultes

N16. Avec combien d'enfants entre 6 et 17 ans vis-tu?

enfants
entre 6 et
17 ans

N17. Avec combien d'enfants de moins de 6 ans vis-tu?

enfants de
moins de 6
ans

N18. Dans quel canton vit ta famille?

Berne ☐

Genève ☐

Saint-Gall ☐

Tessin ☐

Vaud ☐

**N19. Peux-tu indiquer le plus haut de formation que ta mère a atteint
(avec diplôme ou certificat)?**

Si elle n'a pas effectué sa formation en Suisse, coche la case qui correspondrait le mieux à son niveau de formation.

- École primaire ☐
- Cycle d'orientation, école secondaire ☐
- Formation professionnelle initiale ☐
- Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices ☐
- Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐
- Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce ☐
- Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale) ☐
- Formation professionnelle (deuxième formation) ☐
- Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐
- Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐
- Doctorat, PhD ☐
- Autre formation ☐

**N20. Peux-tu indiquer le plus haut de formation que ton père a atteint
(avec diplôme ou certificat)?**

S'il n'a pas effectué sa formation en Suisse, coche la case qui correspondrait le mieux à son niveau de formation.

- École primaire ☐
- Cycle d'orientation, école secondaire ☐
- Formation professionnelle initiale ☐
- Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices ☐
- Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐
- Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce ☐
- Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale) ☐
- Formation professionnelle (deuxième formation) ☐
- Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐
- Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐
- Doctorat, PhD ☐
- Autre formation ☐

N21. Ta mère exerce-t-elle un métier?

Oui ☐

Non ☐ **Aller à N24**

N22. Si oui, lequel?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

N23. Peux-tu indiquer si elle travaille à ...?

50% ou moins ☐

Entre 51% et 80% ☐

Entre 81% à 100% (plein temps ou presque) ☐

N24. Ton père, exerce-t-il un métier?

Oui ☐

Non ☐ **Aller à N27**

N25. Si oui, lequel?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

N26. Peux-tu indiquer s'il travaille à ...?

50% ou moins ☐

Entre 51% et 80% ☐

Entre 81% à 100% ☐

N27. Tes parents vivent-ils toujours ensemble?

Oui ☐ **Aller à N29**

Non ☐

N28. Depuis quelle année sont-ils séparés ou divorcés (veuvage y compris)?

--	--	--	--	--

[illegible]

Ce questionnaire est complètement anonyme, ce qui signifie que vous pouvez être recontacté pour un rappel éventuel. Si vous ne désirez plus recevoir de courrier de notre part, glissez simplement la lettre que nous vous avons envoyé dans l'enveloppe retour avec le questionnaire rempli ou faites le nous savoir par lettre ou email.

Aspirations et orientations professionnelles des élèves, questionnaire enseignants

Instructions

Pour répondre, cocher la case appropriée: ☒

Retour

Merci de renvoyer le questionnaire complété à

Service de la recherche en éducation, DIP, Genève (SRED)
Enquête PNR60
Quai du Rhône 12
Genève 1205 Suisse

Solution Web

Si vous préférez remplir ce questionnaire en ligne vous pouvez utiliser le site:

<http://www.socialsurvey.ch>

Université de Lausanne, MISC-SSP et SRED

A4. À votre avis, s'agit-il plutôt d'un métier d'hommes ou plutôt d'un métier de femmes?

[illegible]

Section B

Abordons maintenant un autre sujet: l'égalité entre femmes et hommes, puis l'égalité dans notre société...

B1. Nous aimerions connaître votre opinion sur les affirmations ci-dessous.

Veuillez utiliser l'échelle allant de 1 à 7 pour votre réponse.

1 Pas
du tout
d'accord

2

3

4

5

6

7 Tout à fait
d'accord

Les femmes sont en général moins intelligentes que les hommes

Je me sentirais tout aussi à l'aise d'avoir une femme qu'un homme comme chef-fe

Il est plus important d'encourager les garçons que les filles à participer à des compétitions sportives

Les femmes sont aussi capables que les hommes de penser logiquement

Quand les deux parents ont un emploi et que leur enfant est malade à l'école, celle-ci devrait appeler la mère plutôt que le père

Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse

Les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle

Généralement, hommes et femmes sont
présenté-e-s de la même manière à la
télévision

Dans notre société, femmes et hommes ont
les mêmes droits au sein du couple

La société d'aujourd'hui offre aux femmes
et aux hommes les mêmes possibilités de
réussir dans la vie

Il est facile de comprendre la colère des groupes de femmes en Suisse

Il est facile de comprendre pourquoi certaines femmes sont encore aujourd'hui préoccupées par les limites que la société leur impose.

Ces dernières années, le gouvernement et les médias ont montré plus d'intérêt aux réelles conditions de vie des femmes

B2. Et à propos des affirmations suivantes?

Veuillez utiliser l'échelle allant de 1 à 7 pour votre réponse.

1 Pas
du tout
d'accord

2.

3

4

5

6

7 Tout à fait d'accord

Un homme n'est pas vraiment « complet »
en tant que personne s'il n'est pas aimé
d'une femme

Lors d'une catastrophe, les femmes doivent
être sauvées avant les hommes

Les femmes se vexent trop rapidement

A diagram of a linked list with 7 nodes. Each node is represented by a rectangle divided into two parts: the top part contains a number (1 through 7) and the bottom part contains a pointer to the next node. The nodes are connected by dashed lines, forming a horizontal chain. The last node's pointer field is empty, indicating the end of the list.

Souvent les femmes n'apprécient pas suffisamment ce que les hommes font pour elles

Tout homme devrait avoir une femme qu'il adore

Les femmes exagèrent les problèmes qu'elles rencontrent au travail

Quand les femmes perdent une compétition contre un homme, elles se plaignent d'être l'objet de discrimination

Les femmes ont un plus grand sens moral
que les hommes

Les hommes doivent subvenir
financièrement aux besoins des femmes,
quitte à sacrifier leur propre bien-être

Les femmes, comparées aux hommes, ont tendance à être plus cultivées et à avoir plus de bon goût

B3. À votre avis, dans quelle mesure un garçon doit correspondre aux qualificatifs listés ci-dessous ? Il doit ...

Veuillez utiliser l'échelle allant de 1 à 7 pour votre réponse.

[illegible]

B4. À votre avis, dans quelle mesure une fille doit correspondre aux qualificatifs listés ci-dessous ? Elle doit ...

Veuillez utiliser l'échelle allant de 1 à 7 pour votre réponse.

[illegible]

B5. D'une manière générale, dans quelle mesure les caractéristiques proposées dans la liste suivante sont-elles importantes pour définir qui vous êtes?

Figure 1: Importance of various factors in the choice of a partner. The scale ranges from 'Très important' (Very important) to 'Pas du tout important' (Not at all important). The factors listed are: 'Votre sexe' (Your sex), 'Votre religion' (Your religion), 'Votre nationalité' (Your nationality), and 'Votre milieu social' (Your social environment). All factors are marked as 'Très important'.

B6. Les caractéristiques suivantes sont-elles importantes pour réussir dans la vie?

	Très important						Pas du tout important
Venir d'une famille riche	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Avoir des parents avec un bon niveau d'études	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Avoir soi-même un bon niveau d'études	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Être ambitieux/-euse	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Travailler dur	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Connaître des personnes importantes	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Être blanc/-che	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Appartenir à une communauté religieuse	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Être une femme	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>

B7. Dans notre société, il y a des personnes plus favorisées qui se situent « en haut » de l'échelle sociale, et d'autres moins favorisées qui se situent « en bas » de cette échelle. Où pensez-vous vous trouver?

Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour votre réponse. S'il vous plaît, ne cochez qu'une seule case pour votre réponse.

Tout en haut	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
Tout en bas	<input type="checkbox"/>

Section C

À propos de l'organisation et de la vie dans votre ménage...

C1. Diriez-vous que vous faites personnellement presque tout, les trois quarts, la moitié, un quart, ou moins dans les domaines suivants?

	Moins qu'un quart	Un quart	La moitié	Les trois quarts	Presque tout
Les repas, les courses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le rangement, les nettoyages, la vaisselle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La lessive, le repassage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le bricolage, les réparations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'occuper de votre/vos enfant-s (notamment habillement, toilette, repas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Nous aimerions savoir ce que vous faites durant votre temps libre, c'est-à-dire les moments où vous n'êtes pas au travail ou pris-e par une autre obligation que vous auriez. À quelle fréquence vous arrive-t-il de consacrer du temps aux activités de loisirs suivantes?

	Jamais	Plusieurs fois par année	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
Regarder la télévision, des DVD, des vidéos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aller au cinéma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire du shopping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lire des livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aller à des concerts, au théâtre, à des expositions d'arts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer du temps avec les ami-e-s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer du temps avec la famille élargie (qui n'habite pas chez vous)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jouer aux cartes, aux jeux de société	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écouter de la musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratiquer du sport, aller au fitness, se promener ou faire des randonnées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aller assister à un événement sportif (pas à la télévision)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des travaux manuels, tels la couture, les bricolages, etc., pour le plaisir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer du temps à l'ordinateur, sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jouer d'un instrument de musique, faire du théâtre, de la danse, du chant, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section D

À propos de votre vie professionnelle...

Les questions ci-dessous se réfèrent à vos pratiques professionnelles dans les classes du cycle d'orientation de l'établissement scolaire concerné par l'enquête.

D1. Depuis quelle année enseignez-vous?


Utiliser 4 chiffres, format AAAA

--	--	--	--

D2. Dans quel canton enseignez-vous?

Berne

Genève

Saint-Gall Tessin 

Vaud 

D3. Dans quel établissement scolaire travaillez-vous?

Veuillez donner le nom de l'établissement scolaire concerné par l'enquête.

[illegible]

D4. Quel(s) degré(s) enseignez-vous?

7ème 8ème

--

9ème

D5. Dans quelle(s) classe(s) de cet établissement scolaire enseignez-vous?

Veillez écrire le nom de chaque classe de l'établissement scolaire en question dans laquelle vous enseignez.

1	<div></div>
2	<div></div>
3	<div></div>
4	<div></div>
5	<div></div>
6	<div></div>
7	<div></div>
8	<div></div>
9	<div></div>
10	<div></div>

D6. Quelle matière enseignez-vous?

Français	<div></div>
Allemand	<div></div>
Mathématiques	<div></div>
Géographie	<div></div>
Histoire	<div></div>
Sciences	<div></div>
Économie	<div></div>
Citoyenneté	<div></div>
Autre	<div></div>

D7. Quelle est votre opinion sur les objectifs que l'école peut raisonnablement poursuivre en matière d'égalité des chances et des résultats scolaires?

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Les inégalités étant inévitables, l'enseignement doit favoriser les meilleurs élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignement doit surtout viser une égalité des chances scolaires pour tous, en permettant à chacun d'avoir une formation à la mesure de ses compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignement doit surtout viser une égalité des résultats et acquis scolaires de base jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignement doit surtout former des personnes bien dans leur peau, épanouies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D8. Vous est-il arrivé de consacrer une ou plusieurs leçons à des problèmes qui, d'une manière ou d'une autre, posent la question de l'égalité entre les sexes ?

Oui ☐

Non ☐

Je ne me rappelle pas ☐

D9. Avez-vous, de manière préméditée, consacré une ou plusieurs leçons à parler avec vos élèves des questions suivantes?

	Oui	Non	Je ne me rappelle pas
Le comportement des filles et/ou des garçons à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La réussite scolaire des filles et/ou des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les choix des professions des filles et/ou des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les professions des femmes et/ou des hommes (par exemple: type de professions, nom des professions, taux d'engagement, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participation aux tâches domestiques des filles et/ou des garçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participation aux tâches domestiques des femmes et/ou des hommes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La place des femmes dans la société (par exemple: droit de vote des femmes, le mariage, les femmes dans l'histoire, les femmes dans les sciences, les femmes dans les arts, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D10. Si oui, avez-vous eu recours au matériel produit par la conférence romande de l'égalité (« L'école de l'égalité ») ?

Oui ☐

Non ☐

D11. Si oui, comment avez-vous eu connaissance de ces brochures?

Oui Non

Annonce du département ☐ ☐Distribution faite par la direction de mon établissement ☐ ☐Cours donnés dans une école de formation des enseignant.e.s ☐ ☐Publicité reçue par un autre canal officiel ☐-----☐

Discussion avec un-e collègue ☐-----☐

Autre

D12. Si vous avez répondu « autre » à la question précédente, pouvez-vous préciser par quel autre moyen vous avez eu connaissance de ces brochures?

[illegible]

D13. Avez-vous eu recours à d'autres moyens pédagogiques pour présenter cette thématique

Oui ☐

Non

D14. Si oui, lequel ou lesquels

Plusieurs réponses possibles

[illegible][illegible][illegible]

D15. Merci d'indiquer ici les principales étapes de votre parcours professionnel ces 30 dernières années.

Pour chaque année, veuillez cocher le type d'occupation exercée (colonnes de 1 à 8) ET votre taux d'occupation à ce moment-là (colonnes « a » et « b »). Si vous avez été au foyer et/ou été sans emploi durant l'année, ne cochez que la colonne « c ».

[illegible]

D16. Pourriez-vous indiquer votre taux d'occupation?

50% ou moins ☐

Entre 51% et 80% ☐

Entre 81% à 100% ☐

D17. Pour chacune des situations suivantes, pouvez-vous indiquer dans quelle mesure vous estimez probable ou non que l'événement vous arrive dans les prochaines années ?

	Très probable							Très improbable	
Me trouver au chômage	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Ne pas avoir assez d'argent à la fin du mois	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Souffrir d'être seul-e	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Devoir vivre de l'aide sociale	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>

D18. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions ci-dessous?

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Quoiqu'il arrive, je suis sûr-e que je m'en sortirai	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Je reste calme face aux difficultés, car je peux toujours faire confiance à mes qualités	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
À chaque problème j'arrive à trouver une solution	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>
Lorsque je suis confronté-e à quelque chose de nouveau, je sais comment l'aborder	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>	-----	<input type="checkbox"/>

Section E

Pour conclure, nous aimerions encore vous poser quelques questions plus générales...

E1. Quel est votre sexe ?

Femme ☐

Homme ☐

E2. Quelle est votre année de naissance ?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

E3. Quel est votre lieu de naissance?

Je suis né-e en Suisse ☐

Je suis né-e à l'étranger ☐

E4. Si vous êtes né-e à l'étranger, dans quel pays?

[illegible]

E5. Si vous êtes né-e à l'étranger, à quel âge êtes-vous venu-e en Suisse?

ans

E6. Quelle est votre nationalité?

J'ai seulement la nationalité suisse ☐

J'ai la nationalité suisse et une autre nationalité

Je n'ai pas la nationalité suisse

E7. De quel autre pays avez-vous la nationalité?

[illegible]

E8. Quel est votre état civil ?

Célibataire ☐

Marié-e

Séparé-e ou divorcé-e ☐

Veuf-ve	
---------	--

E9. Vivez-vous actuellement avec un partenaire ?

Oui ☐ Aller à F1

Non

E10. Si vous n'êtes pas actuellement marié-e ou en ménage avec quelqu'un, l'avez-vous été par le passé?

Oui ☐

Non ☐ Aller à H14

Section F

Nous aimerions vous poser quelques questions à propos de votre partenaire de vie...

F1. Quelle est la plus haute formation que votre époux-se ou partenaire ait suivie ?

Si vous êtes actuellement célibataire, répondez en fonction de votre dernier/-ière partenaire de vie.

École primaire

Cycle d'orientation, école secondaire

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études
pédagogiques, École supérieure de commerce

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale)

Formation professionnelle (deuxième formation)	
--	--

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐

Doctorat, PhD ☐Autre formation ☐

F2. Et quelle est sa profession

[illegible]

F3. Merci d'indiquer ici les principales étapes du parcours professionnel de votre partenaire de vie pour ces 30 dernières années.

Pour chaque année, veuillez cocher un type d'occupation (colonnes de 1 à 8) de votre partenaire ET son taux d'occupation (colonnes « a » et « b »). Si votre partenaire a été au foyer et/ou été sans emploi durant l'année, ne cochez que la colonne « c ».

1. Direction	2. Prof. libérales	3. Autre indépendant	4. Prof. intellectuelles et d'encadrement	5. Prof. intermédiaires	6. Employé qualifié	7. Ouvrier qualifié	8. Travailleur non qualifié	a. Plein temps	b. Temps partiel	c. Au foyer ou sans emploi (formation, chômage, etc.)
--------------	--------------------	----------------------	---	-------------------------	---------------------	---------------------	-----------------------------	----------------	------------------	---

[illegible]

Section G

Concernant maintenant vos (propres) enfants...

G1. Combien d'enfants avez-vous?

Pour chacun-e de vos enfants, veuillez répondre les questions ci-dessous.
Commencez par l'enfant le plus âgé-e.

G2. Votre premier enfant est-il un garçon ou une fille

Femme ☐

Homme ☐

G3. Quel est son âge?

 ans

G4. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Maintenant pour la/le deuxième en âge...

G5. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

G6. Quel est son âge?

 ans

G7. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Maintenant pour la/le troisième en âge...

G8. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

G9. Quel est son âge?

 ans

G10. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Maintenant pour la/le quatrième en âge...

G11. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

G12. Quel est son âge?

ans

G13. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Section H

Concernant les enfants de votre partenaire...

H1. Sans compter les enfants dont nous venons de parler, votre partenaire a-t-elle/il eu d'autres enfants ? Et si oui combien ?

Pour chacun-e de ses enfants, veuillez répondre les questions ci-dessous.
Commencez par l'enfant le plus âgé-e.

H2. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

H3. Quel est son âge?

ans

H4. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Maintenant pour la/le deuxième en âge...

H5. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

H6. Quel est son âge?

ans

H7. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Maintenant pour la/le troisième en âge...

H8. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

H9. Quel est son âge?

ans

H10. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

Maintenant pour la/le quatrième en âge...

H11. Quel est son sexe?

Femme ☐

Homme ☐

H12. Quel est son âge?

ans

H13. Est-ce qu'elle/il vit actuellement avec vous dans votre ménage?

Oui ☐

Non ☐

[illegible]

Ce questionnaire sera traité de manière totalement anonyme



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

UNIL | Université de Lausanne

Institut des sciences sociales

**Centre de recherche méthodologie, inégalités
et changement social**

Aux parents de

Genève, le 11 avril 2011

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche soutenue par le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève qui s'inscrit dans un programme du Fonds national suisse de la recherche scientifique, une enquête est menée dans plusieurs cantons sur les aspirations et orientations professionnelles des élèves en fin de scolarité obligatoire. L'enquête s'adresse à un échantillon d'élèves ainsi qu'à leurs parents et leurs enseignant-e-s afin d'aboutir à une connaissance aussi complète que possible des logiques d'orientation professionnelle des filles et des garçons.

Nous nous permettons de solliciter votre participation à cette enquête en vous priant de bien vouloir compléter le questionnaire annexé à cette lettre. Certaines questions se réfèrent à votre enfant (ou l'enfant qui vit avec vous) qui a participé en classe à l'étude "**aspirations et orientations professionnelles**". Des précisions sur l'enquête peuvent être obtenues au 022 546 71 45.

Le questionnaire sera saisi par lecteur optique.

1. Employez un stylo **noir ou bleu foncé**.
2. Mettez une croix dans la case appropriée en évitant de déborder sur une autre case.
3. En cas d'erreur, barrez de façon très claire la croix faite par erreur, puis mettez une nouvelle croix dans la case appropriée.
4. Écrivez très lisiblement les réponses qui doivent être rédigées.
5. Vous pouvez ajouter des commentaires dans l'espace prévu à cet effet.

Il convient de respecter ces consignes afin que vos réponses puissent être correctement analysées. Vos réponses seront traitées de manière anonyme et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

Nous vous remercions de bien vouloir renvoyer le questionnaire rempli d'ici au 28 avril 2011 au moyen de l'enveloppe-réponse affranchie.

Nous sommes conscients de l'importance du travail demandé et nous vous remercions par avance de l'attention que vous accorderez à cette enquête.

En vous remerciant d'avance pour votre précieuse participation, nous vous adressons, Madame, Monsieur, nos meilleures salutations.

Dominique Gros,
Directeur par interim du SRED

Dominique Joye, responsable de la recherche
Professeur à l'Université de Lausanne



Aspirations et orientations professionnelles

Merci d'avance de répondre à toutes les questions.

Section A

Nous allons commencer par parler de la suite de la formation de votre enfant (qui a participé en classe à l'enquête)...

A1. Pouvez-vous nous dire où vous l'imaginez être...

S'il vous plaît, lisez attentivement toutes les propositions ci-dessous avant de répondre et ne cochez qu'une case pour chaque colonne.

	...juste après l'école obligatoire ?	...entre trois et quatre ans après l'école obligatoire ?	...entre cinq et sept ans après l'école obligatoire ?
Sur le marché du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En transition (10ème année, en pré-apprentissage, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
En apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En école professionnelle à plein temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En école de maturité ou de diplôme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans une haute école (Université, école polytechnique, HES, HEP)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2. Si vous avez mentionné un apprentissage, s'agit il de...

En apprentissage professionnel dans les arts appliqués (par ex. bijoutier/-ière, cordonnier/-ière, décorateur/-trice, graphiste, photographe)	<input type="checkbox"/>
En apprentissage professionnel dans le commerce, la vente, l'hôtellerie ou la restauration	<input type="checkbox"/>
En apprentissage professionnel dans la construction ou le technique (par ex: maçon-ne, menuisier/-ière, mécanicien-ne, électronicien-ne)	<input type="checkbox"/>
En apprentissage professionnel dans le domaine de la nature et de l'environnement (par ex: agriculteur/-trice, fleuriste, bûcheron-ne)	<input type="checkbox"/>
En apprentissage professionnel dans la santé ou le social (par ex: assistant-e médical-e, laborantin-e, assistant-e socio-éducatif/-ve)	<input type="checkbox"/>

A3. Si vous avez mentionné une haute école, pouvez-vous préciser ?

Une haute école (Université / école polytechnique / HES) en Sciences humaines et sociales (sociologie, sciences politiques, travail social, économie et gestion, histoire, géographie, psychologie, etc.)	<input type="checkbox"/>
Une haute école (Université / école polytechnique / HES) en Sciences du vivant (biologie, médecine, soins infirmiers, agronomie, sciences de l'environnement, etc.)	<input type="checkbox"/>
Une haute école (Université / école polytechnique / HES) en Sciences naturelles (chimie, physique, géologie, etc.)	<input type="checkbox"/>
Une haute école (Université / école polytechnique / HES) en Sciences de l'ingénieur-e (mathématiques, informatique, ingénierie, architecture, etc.)	<input type="checkbox"/>
Une haute école (Université / école polytechnique / HES) en Art (musique, théâtre, architecture d'intérieur, graphisme, design, stylisme)	<input type="checkbox"/>
À la HEP / Écoles pédagogiques (enseignement primaire et secondaire, formateur/-trice d'adultes, sports, etc.)	<input type="checkbox"/>

Section B

Continuons maintenant sur son avenir professionnel...

B1. Quel métier espérez-vous que votre enfant exerce à l'âge de 30 ans ?

Section C

Nous aimerions savoir comment vous percevez certains métiers...

Pour chacun des métiers suivants, pourriez-vous nous donner votre opinion sur les affirmations ci-dessous ?

C1. C'est un métier intéressant.

Veuillez utiliser l'échelle allant de 1 à 7 pour votre réponse.

	1 Pas du tout intéressant	2	3	4	5	6	7 Extrêmement intéressant
Mécanicien-ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coiffeur/-euse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Employé-e de bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieur-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avocat-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. C'est un métier prestigieux / bien considéré par la société.

	1 Pas du tout prestigieux	2	3	4	5	6	7 Extrêmement prestigieux
Mécanicien-ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coiffeur/-euse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Employé-e de bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieur-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avocat-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3. Les études nécessaires pour exercer ce métier sont très difficiles.

	1 Pas du tout difficiles	2	3	4	5	6	7 Extrêmement difficiles
Mécanicien-ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coiffeur/-euse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Employé-e de bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieur-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avocat-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C4. S'agit-il plutôt d'un métier de femmes ou plutôt d'un métier d'hommes ?

	1 Un métier de femmes	2	3	4	5	6	7 Un métier d'hommes
Mécanicien-ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coiffeur/-euse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Employé-e de bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieur-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avocat-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5. Vous pourriez imaginer que votre enfant exerce ce métier plus tard.

	1 Pas du tout	2	3	4	5	6	7 Tout à fait
Mécanicien-ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coiffeur/-euse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Employé-e de bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieur-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avocat-e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C6. Lorsque vous pensez à l'avenir de votre enfant, qu'est-ce qui est important selon vous ?

	1 Pas du tout important	2	3	4	5	6	7 Tout à fait important
Avoir un travail dans lequel votre enfant peut toujours apprendre quelque chose de nouveau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir une profession dans laquelle votre enfant peut vraiment valoriser ses capacités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un travail dans lequel votre enfant a de nombreux contacts humains.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un travail qui donne à votre enfant le sentiment que ce qu'il fait a du sens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gagner beaucoup d'argent, un bon salaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir une profession avec des bonnes possibilités de promotion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un travail qui est reconnu et estimé par les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir beaucoup de temps pour soi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer son temps libre avec ses ami-e-s.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section D

Abordons maintenant un autre sujet: l'égalité entre femmes et hommes, puis l'égalité dans notre société...

D1. Nous aimerions connaître votre opinion sur les affirmations ci-dessous.

Veuillez utiliser l'échelle allant de 1 à 7 pour votre réponse.

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Les femmes sont en général moins intelligentes que les hommes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sentirais tout aussi à l'aise d'avoir une femme qu'un homme comme chef-fe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est plus important d'encourager les garçons que les filles à participer à des compétitions sportives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les femmes sont aussi capables que les hommes de penser logiquement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand les deux parents ont un emploi et que leur enfant est malade à l'école, celle-ci devrait appeler la mère plutôt que le père.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Généralement, hommes et femmes sont présenté-e-s de la même manière à la télévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans notre société, femmes et hommes ont les mêmes droits au sein du couple.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La société d'aujourd'hui offre aux femmes et aux hommes les mêmes possibilités de réussir dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est facile de comprendre la colère des groupes de femmes en Suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est facile de comprendre pourquoi certaines femmes sont encore aujourd'hui préoccupées par les limites que la société leur impose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ces dernières années, le gouvernement et les médias ont montré plus d'intérêt aux réelles conditions de vie des femmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Et à propos des affirmations suivantes ?

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Un homme n'est pas vraiment « complet » en tant que personne s'il n'est pas aimé d'une femme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lors d'une catastrophe, les femmes doivent être sauvées avant les hommes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les femmes se vexent trop rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Souvent les femmes n'apprécient pas suffisamment ce que les hommes font pour elles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tout homme devrait avoir une femme qu'il adore.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les femmes exagèrent les problèmes qu'elles rencontrent au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand les femmes perdent une compétition contre un homme, elles se plaignent d'être l'objet de discrimination.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les femmes ont un plus grand sens moral que les hommes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les hommes doivent subvenir financièrement aux besoins des femmes, quitte à sacrifier leur propre bien-être.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les femmes, comparées aux hommes, ont tendance à être plus cultivées et à avoir plus de bon goût.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. À votre avis, dans quelle mesure une fille/un garçon doit-elle/il correspondre aux qualificatifs listés ci-dessous ? Elle/il doit...

S'il vous plaît, répondez en fonction du sexe de votre enfant concerné-e par l'enquête (par. ex. si votre enfant est une fille, comment pensez-vous qu'une fille doit être ?).

	1 Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 Tout à fait d'accord
Être indépendant-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être compréhensif/-ve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir confiance en soi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être affectueux/-euse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir défendre ses opinions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir une forte personnalité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être sympathique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des qualités de commandement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être attentif/-ve aux besoins des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner volontiers son avis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être sensible aux peines et aux problèmes des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être prêt-e à consoler les gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être dominateur/-trice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être chaleureux/-euse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être tendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se comporter en chef-fe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être agressif/-ve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimer les enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir prendre des risques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être doux/-ce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D4. D'une manière générale, dans quelle mesure les caractéristiques proposées dans la liste suivante sont-elles importantes pour définir qui vous êtes ?

	1 Pas du tout important	2	3	4	5	6	7 Tout à fait important
Votre sexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre nationalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre milieu social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D5. Les caractéristiques suivantes sont-elles importantes pour réussir dans la vie ?

	1 Pas du tout important	2	3	4	5	6	7 Tout à fait important
Venir d'une famille riche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des parents avec un bon niveau d'études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir soi-même un bon niveau d'études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être ambitieux/-euse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler dur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaître des personnes importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être blanc/-che.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Appartenir à une communauté religieuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être une femme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D6. Dans notre société, il y a des personnes plus favorisées qui se situent « en haut » de l'échelle sociale, et d'autres moins favorisées qui se situent « en bas » de cette échelle. Où pensez-vous vous trouver?

Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour votre réponse. S'il vous plaît, ne cochez qu'une seule case.

Tout en haut : 10 ☐

9 ☐

8 ☐

7 ☐

6 ☐

5 ☐

4 ☐

3 ☐

2 ☐

Tout en bas : 1 ☐

Section E

À propos de l'organisation et de la vie dans votre ménage...

E1. Diriez-vous que vous faites personnellement presque tout, les trois quarts, la moitié, un quart, ou moins dans les domaines suivants ?

	Moins qu'un quart	Un quart	La moitié	Les trois quarts	Presque tout
Les repas, les courses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le rangement, les nettoyages, la vaisselle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La lessive, le repassage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le bricolage, les réparations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'occuper de votre/vos enfant-s (notamment habillement, toilette, repas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E2. Nous aimerions savoir ce que vous faites durant votre temps libre.
À quelle fréquence vous arrive-t-il de consacrer du temps aux activités de loisirs suivantes?**

	Jamais	Plusieurs fois par année	Plusieurs fois par mois	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
Regarder la télévision, des DVD, des vidéos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aller au cinéma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire du shopping.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lire des livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aller à des concerts, au théâtre, à des expositions d'arts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer du temps avec les ami-e-s.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer du temps avec la famille élargie (qui n'habite pas chez vous).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jouer aux cartes, aux jeux de société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écouter de la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratiquer du sport, aller au fitness, se promener ou faire des randonnées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aller assister à un événement sportif (pas à la télévision).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des travaux manuels, tels la couture, les bricolages, etc., pour le plaisir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passer du temps à l'ordinateur, sur Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jouer d'un instrument de musique, faire du théâtre, de la danse, du chant, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E3. Veuillez, s'il vous plaît, nous indiquer à quelle fréquence vous adoptez les comportements suivants :

	1 Toujours	2	3	4	5	6	7 Jamais
Je prends en considération les souhaits de mon enfant avant de lui demander de faire quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'encourage mon enfant à parler de ses sentiments et problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je fais preuve de compréhension et je réconforte mon enfant quand elle/il est triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je fais des compliments à mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je respecte les opinions de mon enfant et je l'encourage à les exprimer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je punis mon enfant en lui interdisant de faire certaines choses (par ex. TV, jeux, visite des ami-e-s).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crie lorsque je désapprouve le comportement de mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'utilise la menace comme une forme de punition sans me justifier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je critique ouvertement mon enfant lorsque son comportement ne correspond pas à mes attentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je rappelle à mon enfant que je suis sa mère/son père.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je cède à mon enfant lorsqu'il fait une crise à propos de quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je gâte mon enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4. Si vous cumulez toutes les sources de revenu de votre ménage (salaires de tous les membres du foyer, rentes, indemnités de la caisse chômage, de l'aide sociale, etc.), quelle catégorie décrit le mieux le revenu mensuel net total de votre ménage ?

Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour votre réponse.

- Moins de CHF 1'100 ☐
- CHF 1'100 à moins de CHF 1'800 ☐
- CHF 1'800 à moins de CHF 2'600 ☐
- CHF 2'600 à moins de CHF 2'900 ☐
- CHF 2'900 à moins de CHF 3'500 ☐
- CHF 3'500 à moins de CHF 4'200 ☐
- CHF 4'200 à moins de CHF 4'400 ☐
- CHF 4'400 à moins de CHF 5'100 ☐
- CHF 5'100 à moins de CHF 5'300 ☐
- CHF 5'300 à moins de CHF 5'900 ☐
- CHF 5'900 à moins de CHF 6'400 ☐
- CHF 6'400 à moins de CHF 7'000 ☐
- CHF 7'000 à moins de CHF 7'400 ☐
- CHF 7'400 à moins de CHF 8'600 ☐
- CHF 8'600 à moins de CHF 8'800 ☐
- CHF 8'800 à moins de CHF 10'200 ☐
- CHF 10'200 à moins de CHF 12'000 ☐
- CHF 12'000 à moins de CHF 15'000 ☐
- CHF 15'000 ou plus ☐

Section F

Concernant votre parcours de formation, ainsi que votre parcours professionnel...

F1. Quel est le plus haut niveau de formation que vous avez atteint (avec diplôme ou certificat) ?

Si vous n'avez pas effectué votre formation en Suisse, cochez la case qui correspondrait le mieux à votre niveau de formation.

École primaire ☐

Cycle d'orientation, école secondaire ☐

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices ☐

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG),
Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège,
École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce ☐

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes
(Maturité professionnelle et gymnasiale) ☐

Formation professionnelle (deuxième formation) ☐

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP)
(Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF)
(Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐

Doctorat, PhD ☐

Autre formation ☐

F2. Les questions suivantes reviennent en détail sur votre activité professionnelle. Si vous avez plus d'un travail, pensez à votre emploi principal. Si vous êtes actuellement sans emploi, en invalidité ou retraité-e, répondez en fonction du dernier travail que vous avez eu.

*Pour chaque année, veuillez cocher le type d'occupation exercée (colonnes de 1 à 8)
ET votre taux d'occupation à ce moment-là (colonnes « a » et « b »).
Si vous avez été au foyer et/ou sans emploi durant l'année, ne cochez que la colonne « c ».*

	1. Direction	2. Prof. libérale	3. Autre indé- pendant	4. Prof. intell. et cadre	5. Prof. intermé- diaires	6. Employé qualifié	7. Ouvrier qualifié	8. Travailleur non qualifié	a. Plein temps	b. Temps partiel	c. Au foyer ou sans emploi (formation, chômage, etc.)
1980	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1981	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1982	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1983	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1984	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1985	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1986	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1987	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1988	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1989	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1990	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1991	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1992	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1993	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1994	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1995	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1996	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1997	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1998	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1999	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2001	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2002	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2003	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2004	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2005	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2006	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2007	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2008	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2009	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2010	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F3. Et aujourd'hui, avez-vous un travail rémunéré ?

oui ☐

non ☐

F4. Combien d'heures travaillez-vous en moyenne par semaine, en comptant les heures supplémentaires ?

Si vous travaillez pour plus d'un employeur/-euse ou si vous êtes en même temps employé-e et indépendant-e, merci d'indiquer le nombre total d'heures que vous travaillez.

heures

Les questions suivantes reviennent en détail sur votre travail. Si vous travaillez pour plusieurs employeurs/-euses ou si vous êtes à la fois employée et indépendant-e, pensez s'il vous plaît à votre emploi principal. Si vous n'avez actuellement pas de travail rémunéré ou si vous êtes retraité-e, répondez en fonction du dernier travail que vous avez eu.

F5. Êtes-vous... ?

Passez directement à la question F7. {
Employé-e ☐
Indépendant-e, sans employé-e-s ☐
Indépendant, avec employé-e-s ☐
Collaborateur/-trice de l'entreprise familiale ☐

F6. Combien avez-vous d'employé-e-s ?

Veillez noter le nombre d'employé-e-s (sans vous compter vous-même).

employés

F7. Supervisez-vous d'autres employé-e-s ?

oui ☐

Passez directement à la question F9. { non ☐

F8. Combien d'employé-e-s supervisez-vous ?

employés

F9. Dans quel type d'organisation travaillez-vous ?

Cochez une seule case.

Je travaille pour une organisation à but lucratif. ☐

Je travaille pour une organisation à but non-lucratif. ☐

F10. Travaillez-vous pour... ?

Cochez une seule case.

...une organisation / entreprise publique ☐

...une organisation / entreprise privée ☐

F11. Quel est votre travail, c'est-à-dire le nom ou le titre de votre travail ?

Merci d'écrire avec un maximum de précision.

F12. Dans votre travail, quel type d'activité faites-vous le plus souvent ?

Merci d'écrire avec un maximum de précision.

F13. Qu'est-ce que l'entreprise ou organisation dans laquelle vous travaillez fait principalement ?

Merci d'écrire avec un maximum de précision.

F14. Laquelle des propositions suivantes correspond le mieux à votre situation actuelle ?

*Si vous ne travaillez temporairement pas à cause de maladie, congé parental, vacances, etc.,
merci de vous référer à votre situation de travail habituelle.*

Travail rémunéré (employé-e, indépendant-e, collaborateur/-trice d'une entreprise familiale) ☐

Sans emploi mais à la recherche de travail ☐

En formation (sauf payée par l'employeur/-euse), collégien-ne, étudiant-e (même en période de vacances) ☐

Apprentissage ☐

Invalide (au bénéfice d'une rente AI complète) ☐

Retraité-e ☐

Homme ou femme au foyer ☐

Service militaire obligatoire ou service civil ☐

Autre ☐

Section G

Et encore quelques questions à propos de vous...

G1. Pour chacune des situations suivantes, pouvez-vous indiquer dans quelle mesure vous estimez probable ou non que cela vous arrive dans les prochaines années ?

	Très probable					Très improbable	
Me trouver au chômage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne pas avoir assez d'argent à la fin du mois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Souffrir d'être seul-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Devoir vivre de l'aide sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G2. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions ci-dessous ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	
Quoiqu'il arrive, je suis sûr-e que je m'en sortirai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je reste calme face aux difficultés, car je peux toujours faire confiance à mes qualités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À chaque problème j'arrive à trouver une solution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque je suis confronté-e à quelque chose de nouveau, je sais comment l'aborder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section H

À propos de votre enfant (qui a été interrogé à l'école)...

H1. Dans quel établissement scolaire étudie-t-elle/il ?

.....

H2. En quelle année scolaire est-elle/il ?

ème

H3. Dans quelle classe est-elle/il ?

.....

H4. Et dans quelle section/voie scolaire ?

.....

H5. Est-elle/il une fille ou un garçon ?

Fille ☐

Garçon ☐

H6. Quelle est sa date de naissance (JJ/MM/AAAA) ?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Section I

Nous aimerions encore vous poser quelques questions à propos de vous et de votre ménage.

I1. Quel est votre sexe ?

Femme ☐

Homme ☐

I2. Quelle est votre année de naissance ?

--	--	--	--	--

I3. Quel est votre lieu de naissance ?

Passez directement à la question I6. { Je suis né-e en Suisse. ☐

Je suis né-e à l'étranger. ☐

I4. Si vous êtes né-e à l'étranger, dans quel pays ?

I5. Si vous êtes né-e à l'étranger, à quel âge êtes-vous venu-e en Suisse ?

--	--	--

 ans

16. Quelle est votre nationalité ?

Passez directement à la question 18. { J'ai seulement la nationalité suisse. ☐

J'ai la nationalité suisse et une autre nationalité. ☐

Je n'ai pas la nationalité suisse. ☐

17. De quel autre pays avez-vous la nationalité ?

18. Quel est votre état civil ?

Célibataire ☐

En ménage avec un-e partenaire ☐

Marié-e ☐

Séparé-e ou divorcé-e ☐

Veuf-ve ☐

19. Si vous n'êtes pas actuellement marié-e ou en ménage avec quelqu'un, l'avez-vous été par le passé ?

Oui ☐

Non ☐

110. Est-ce que vous et la mère/le père de votre enfant (celui qui a participé en classe à l'enquête) vivez toujours ensemble ?

Passez directement à la question 112. { Oui ☐

Non ☐

111. Si la réponse est non, en quelle année le couple s'est-il séparé ou a-t-il divorcé (veuvage y compris) ?

--	--	--	--	--

112. Etes-vous actuellement veuf/-ve ou l'avez-vous été dans le passé ?

Oui ☐

Passez directement à la question 114. { Non ☐

I13. En quelle année êtes-vous devenu veuf-ve ?

I14. Combien d'adultes (+18 ans) vivent actuellement dans votre ménage (vous y compris) ?

 adultes

I15. Combien d'enfants entre 6 et 17 ans vivent actuellement dans votre ménage ?

 entre 6 et 17 ans

I16. Combien d'enfants de moins de 6 ans vivent actuellement dans votre ménage ?

 enfants de moins de 6 ans

I17. Dans quel canton vivez-vous ?

Berne ☐

Genève ☐

Saint-Gall ☐

Tessin ☐

Vaud ☐

Section J

Concernant les soeurs et frères de votre enfant (qui a été interrogé-e à l'école), veuillez indiquer, pour chacun-e d'entre-eux/-elles, ...

J1. ...s'il s'agit de garçons ou de filles.

	Fille	Garçon
Sexe de la soeur/du frère 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexe de la soeur/du frère 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexe de la soeur/du frère 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexe de la soeur/du frère 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexe de la soeur/du frère 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J2. ...la plus haute formation terminée.

Si elle/il n'a pas effectué sa formation en Suisse, cochez la case qui correspondrait le mieux à son niveau de formation.

	Niveau de formation du frère/de la soeur 1	Niveau de formation du frère/de la soeur 2	Niveau de formation du frère/de la soeur 3	Niveau de formation du frère/de la soeur 4	Niveau de formation du frère/de la soeur 5
École primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cycle d'orientation, école secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation professionnelle initiale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG), Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège, École normale, Études pédagogiques,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes (Maturité professionnelle et gymnasiale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation professionnelle (deuxième formation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Master, bachelor, diplôme, postgrade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF) (Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doctorat, PhD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J3. ...leur profession (si le/la jeune en question n'est plus en formation).

Profession du frère/de la soeur 1 _____

Profession du frère/de la soeur 2 _____

Profession du frère/de la soeur 3 _____

Profession du frère/de la soeur 4 _____

Profession du frère/de la soeur 5 _____

Section K

Nous aimerions vous poser quelques questions à propos de l'autre parent de votre enfant (qui a participé en classe à l'enquête)...

K1. Quelle a été la plus haute formation qu'elle/il ait suivie ?

École primaire ☐

Cycle d'orientation, école secondaire ☐

Formation professionnelle initiale ☐

Apprentissage (CFC), Écoles professionnelles, Entreprises formatrices ☐

Écoles de culture générale (ECG) (Maturité spécialisée, certificat d'ECG),
Écoles de degré diplôme (EDD), École commerciale ☐

Écoles de maturité (maturité professionnelle et gymnasiale), Gymnase, Collège,
École normale, Études pédagogiques, École supérieure de commerce ☐

Écoles pour maturité après apprentissage et pour adultes
(Maturité professionnelle et gymnasiale) ☐

Formation professionnelle (deuxième formation) ☐

Hautes écoles spécialisées (HES), Hautes écoles pédagogiques (HEP)
(Master, bachelor, diplôme, postgrade) ☐

Hautes écoles universitaires, Écoles polytechniques fédérales (EPF)
(Master, bachelor, licence, diplôme, postgrade) ☐

Doctorat, PhD ☐

Autre formation ☐

K2. Les questions suivantes reviennent sur l'activité professionnelle de l'autre parent de votre enfant.

Si elle/il a plus d'un travail, répondez en pensant à son emploi principal. Si elle/il est actuellement sans emploi, en invalidité ou retraité-e, répondez en fonction du dernier travail qu'elle/il a eu.

A-t-elle/il actuellement un emploi rémunéré ?

Elle/il a actuellement un travail rémunéré. ☐

Elle/il n'a actuellement pas de travail rémunéré mais en a eu un dans le passé. ☐

Passez directement à la question K9. { Elle/il n'a jamais eu de travail rémunéré. ☐

K3. Combien d'heures travaille-t-elle/il en moyenne par semaine, en comptant les heures supplémentaires ?

heures

K4. Est-elle/il... ?

Cochez une seule case.

Employé-e ☐

Indépendant-e, sans employé-e-s ☐

Indépendant-e, avec employé-e-s ☐

Collaborateur/-trice de l'entreprise familiale ☐

K5. Est-ce qu'elle/il supervise le travail d'autres employé-e-s ?

Cochez une seule case.

Oui ☐

Non ☐

K6. Quel est son travail, c'est-à-dire le nom ou le titre de son travail ?

Merci d'écrire avec un maximum de précision.

K7. Dans son travail, quel type d'activité fait-elle/il le plus souvent ?

Merci d'écrire avec un maximum de précision.

K8. Qu'est-ce que l'entreprise ou organisation dans laquelle elle/il travaille fait principalement ?

Merci d'écrire avec un maximum de précision.

K9. Laquelle des propositions suivantes correspond le mieux à sa situation actuelle ?

*Si elle/il ne travaille temporairement pas à cause de maladie, congé parental, vacances, etc... ,
merci de vous référer à sa situation de travail habituelle.*

Travail rémunéré (employé-e, indépendant-e, collaborateur/-trice de l'entreprise familiale) ☐

Sans emploi mais à la recherche de travail ☐

En formation (sauf payée par l'employeur/-euse), collégien-ne, étudiant-e (même en période de vacances) ☐

Apprentissage ☐

Invalide (au bénéfice d'une rente AI complète) ☐

Retraité-e ☐

Homme ou femme au foyer ☐

Service militaire obligatoire ou service civil ☐

Autre ☐

K10. Merci d'ajouter ici vos commentaires le cas échéant.

Merci beaucoup pour votre participation !

