
Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycéens insérés dans des filières dites « féminines »

*Atypical vocational choices and gender-based norms: secondary school pupils
experience in so-called "feminine" educational stream*

Jérôme Bastoul, Sabine de Bosscher et Nathalie Przygodzki-Lionet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5273>

DOI : [10.4000/osp.5273](https://doi.org/10.4000/osp.5273)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jérôme Bastoul, Sabine de Bosscher et Nathalie Przygodzki-Lionet, « Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycéens insérés dans des filières dites « féminines » », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/4 | 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5273> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5273>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycéens insérés dans des filières dites « féminines »

Atypical vocational choices and gender-based norms: secondary school pupils experience in so-called "feminine" educational stream

Jérôme Bastoul, Sabine de Bosscher et Nathalie Przygodzki-Lionet

Introduction

- 1 Les domaines professionnels liés au secteur tertiaire, à l'éducation, à la santé, à l'action sociale sont davantage représentés par les femmes (75 % des salarié.e.s), tandis que les domaines liés au secteur de la production, au bâtiment, aux travaux publics, à l'industrie, sont davantage occupés par des hommes (de 90 % à 66 % des salarié.e.s) (Vouillot, 2014). Cette division sexuée des métiers pourrait laisser croire qu'il existe des « métiers de femmes » et des « métiers d'hommes », selon le sexe de celui qui occupe tel ou tel type d'emploi, et pourrait constituer un marqueur durable de la représentation de l'emploi (Maruani, 2003). Alors que les métiers d'hommes sont considérés comme de vrais métiers (Bourdieu, 1998), ceux des femmes sont moins bien considérés et sont perçus comme des métiers où les femmes peuvent exprimer leurs « dispositions naturelles ». Ainsi, les femmes seraient des candidates idéales pour des emplois exigeant patience, compréhension, calme, tandis que les hommes sont censés correspondre aux emplois demandant force physique, agressivité ou autorité (Maruani, 2003 ; Vouillot, 2014).
- 2 Or, malgré les volontés politiques en faveur de l'égalité entre femmes et hommes, ces « ségrégations » ne s'atténuent pas (Meron, Omalek, & Ulrich, 2009) ou très timidement, du fait d'un petit nombre de jeunes femmes entrant dans des carrières

scientifiques et techniques (Stevanovic & Mosconi, 2007). La littérature sur le genre et les rapports sociaux de sexe s'intéresse le plus souvent aux parcours atypiques des femmes et peu aux parcours des hommes (Buscatto & Fusulier, 2013). La symétrie est peu interrogée (Guichard-Claudic, Kergoat, & Vilbrod, 2008). Pourtant, il ressort que les hommes évoluant dans les domaines professionnels perçus comme « féminins » sont davantage favorisés dans leurs carrières (Cognard-Black, 2004 ; Couppié & Epiphane, 2008) que leurs homologues femmes. Cependant, cet avantage professionnel pourrait être contrebalancé par un certain dénigrement personnel lié à l'identité sexuelle ou professionnelle, qui pourrait expliquer en partie la faible présence des hommes dans ces domaines et des différences dans les choix d'orientation encore fortement visibles.

Des insertions scolaires et professionnelles différenciées selon le sexe

- 3 À diplôme identique et notamment le baccalauréat, les hommes occupent plus souvent que les femmes un poste de cadre ou de profession intermédiaire (Moisan, Esquieu, & Benardi, 2014). Lagabrielle et Vonthron (2011) évoquent le phénomène d'escalator de verre (*glass escalator*) pour expliquer la plus grande facilité des hommes à être promus à des postes prestigieux relevant d'emplois perçus comme féminins, alors que les femmes seraient victimes du plafond de verre (*glass ceiling*). Ce dernier traduit la faible proportion des femmes à des postes à responsabilité dans les organisations et les obstacles qu'elles rencontrent pour y accéder (Laufer & Muller, 2011). À cet avantage d'insertion en faveur des hommes s'ajoutent également de meilleures conditions salariales (Silvera, 2014). Par ailleurs, les femmes sont concentrées à hauteur de 77,5 % dans 12 des 87 familles professionnelles, liées à l'éducation, l'enseignement, l'administratif, le paramédical et l'aide à la personne (Buscatto & Fusulier, 2013 ; Laufer, 2014). Les hommes, eux, investissent plus largement les autres familles professionnelles. Cela pourrait amener à penser qu'au moment de faire des choix d'orientation, les jeunes ont conscience de cette répartition du monde du travail, ce qui les amènerait à privilégier certaines formations en fonction de leur sexe.
- 4 En effet, selon Moisan et al. (2014), les lycéen.ne.s se répartissent, en France métropolitaine, différemment suivant les filières. Dans la voie générale, les garçons restent majoritaires en série scientifique (54 % à la session de 2013), mais minoritaires en série économique et sociale (39 %) et encore plus nettement en série littéraire (20 %). Dans la voie technologique, les spécialités industrielles restent le domaine des garçons (94 % des bacheliers en sciences et technologies industrielles) tandis que celles du tertiaire sont majoritairement féminines (92 % en santé et social). Parmi les bacheliers de l'enseignement professionnel, les garçons sont globalement majoritaires (59 % des admis), concentrés essentiellement dans les formations de production (86 %) et beaucoup moins dans celles liées aux services (36 %).
- 5 Cependant, ces éléments contextuels ne rendent pas compte du processus par lequel le jeune choisit une formation, surtout quand elle est contre-stéréotypique, ni du coût psychologique qu'elle demande. En effet, comment expliquer, par exemple, que seuls 10 % des garçons choisissent la filière littéraire alors que les filles sont 30 % à l'intégrer, quand ils et elles se jugent très bons et bonnes en français (Moisan et al., 2014) ? Ainsi, de l'intérêt pour une formation atypique au regard du sexe à la prise de décision effective de ce choix, s'opère tout un processus s'appuyant sur les représentations des

professions et les représentations de soi lors de la période des changements identitaires et sociaux qu'est l'adolescence.

Les représentations des formations et des métiers chez les adolescent.e.s

- 6 La littérature scientifique sur les représentations qu'ont les jeunes des formations et des métiers est riche (Couppié & Epihane, 2001 ; Stevanovic & Mosconi, 2007). Les informations, qu'ils.elles reçoivent sur les formations et les professions, sont souvent empreintes de stéréotypes : elles sont caractérisées par des croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements d'un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt, & Schadron, 1996). En particulier, les stéréotypes de sexe ont un impact sur les rôles attribués aux femmes et aux hommes dans la société dans la sphère professionnelle mais aussi personnelle. Ainsi, les trajectoires professionnelles différenciées des femmes et des hommes sont liées notamment à l'inégal partage du temps domestique et parental (Wisnia-Weill, Lainé, & Naves, 2014). Or, les enfants sont exposés très précocement à ces représentations stéréotypées, qui peuvent par la suite influencer leurs choix d'orientation et leurs parcours professionnels.
- 7 Parmi les théories des représentations des formations et des métiers, deux d'entre elles, d'approche cognitive (Gottfredson, 1981 ; Huteau, 1982), mettent l'accent sur l'émergence des préférences par rapport aux formations et aux métiers.
- 8 Le modèle de Gottfredson (1981) s'articule autour de la notion de « carte cognitive des professions ». Celle-ci est appréhendée sous la forme de deux axes : la masculinité-féminité en abscisse et le prestige en ordonnée. En croisant ces deux facteurs, l'auteure montre que les enfants prennent conscience d'abord que les emplois sont différenciés quant au sexe, ensuite en fonction des niveaux inégaux de prestige social (Stevanovic & Mosconi, 2007). Ces stéréotypes selon le sexe et le prestige formeraient le « noyau central » de la représentation des métiers. Toute autre information relative à la profession serait d'autant plus périphérique, et d'autant moins reliée aux éléments essentiels, qu'elle est dissonante avec eux. Cette carte cognitive de professions devient unique dès 13-14 ans, période où chaque adolescent.e acquiert notamment de nouvelles capacités d'abstraction. Gottfredson démontre ainsi qu'elle ou il élabore plus ou moins consciemment une zone des choix acceptables de carrière qui détermine l'orientation scolaire. Elle ou il opère un « compromis », défini comme le processus de renoncement aux aspirations préférentielles. Ce processus par lequel les individus changent leurs aspirations pour des choix professionnels plus réalistes et plus accessibles (Gottfredson, 1981) est « anticipé » quand les individus perçoivent l'inaccessibilité des formations ou des métiers avant toute expérience d'ordre « empirique ». Ainsi s'établit une « zone des alternatives acceptables » délimitée par le « type sexuel du métier » et les « limites des efforts tolérables » par rapport aux aspirations idéalistes et les « limites du niveau tolérable » pour les aspirations réalistes.
- 9 Le modèle développé par Huteau (1982) souligne, quant à lui, la double activité du sujet dans l'élaboration des représentations des professions, liées aux informations sur le monde appelées « prototypes », et aux représentations de soi par différents « schémas de soi » correspondant aux informations que la personne a d'elle-même. Quand l'un est activé, par exemple le schéma de soi, le prototype l'est également en recherchant des

correspondances. La congruence entre ces deux représentations détermine alors les préférences professionnelles. Une « dissonance » trop forte provoque le rejet de la formation envisagée tandis qu'une dissonance modérée entraîne un remaniement des représentations des métiers et / ou de soi (Guichard & Huteau, 2006).

La représentation de soi

- 10 La notion de représentation de soi peut être définie « comme la représentation mentale que l'on a de sa personnalité ou, plus généralement, comme l'ensemble des éléments qui nous définissent » (Guichard & Huteau, 2006, p. 103). Deux concepts théoriques sociocognitifs viennent compléter la notion des représentations de soi : celui du sentiment d'efficacité personnelle (*self efficacy*)¹ dans le cadre de l'apprentissage social de Bandura (2003) et celui de l'identité de genre ou de sexe, avec notamment la notion d'androgynie psychologique de Bem (1974, 1978).
- 11 Le sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (2003) fait partie des théories de l'autorégulation. Il constitue la croyance qu'a un individu en sa capacité à exercer un contrôle sur sa vie, à mobiliser les connaissances nécessaires, à organiser et à réaliser une tâche afin de produire les résultats attendus. L'engagement d'une personne dans une activité s'effectue en fonction du système d'attentes et d'images de soi qu'elle s'est construit antérieurement. Plus le sentiment d'efficacité personnelle sera fort dans un domaine, plus la personne s'autorisera à le choisir, et inversement. En outre, pour Steinbruckner (2009), le sentiment d'efficacité personnelle a tendance à être sexué et il aurait une influence sur les choix d'orientation, ce qui contribuerait à expliquer la division sexuée de l'orientation. Les garçons se sentent plus compétents dans les domaines scientifiques et techniques tandis que les filles se sentent plus à l'aise dans le social et le tertiaire (Betz & Hackett, 1981 ; Bouffard, Vezeau, & Simard, 2006 ; Dutrévis & Toczek, 2007). Ces préférences peuvent être reliées au phénomène d'apprentissage social. Ainsi, la socialisation des filles leur fournirait moins d'occasions d'acquérir le sentiment de pouvoir exercer des métiers occupés par les hommes, mais également moins d'accès aux informations qui leur permettraient d'acquérir un sentiment de compétence. Elles développeraient alors moins de confiance en elles-mêmes et en leurs capacités, indépendamment de leur réussite. En effet, leur environnement social va se comporter différemment selon les stéréotypes liés au sexe. Les études de Mangard et Channouf (2007) montrent que les garçons sont plus sollicités dans les enseignements scientifiques, notamment en mathématiques ; ils intériorisent et développent de ce fait un sentiment de compétence plus fort dans ce domaine. Le sentiment d'efficacité personnelle est donc un déterminant central dans l'organisation et la régulation des comportements. Il peut, s'il est faible, éliminer des pans entiers de catégories de professions et cela quels que soient les bénéfices possibles, et inversement : « Plus l'efficacité perçue à répondre aux exigences éducatives et aux fonctions du travail est élevée, plus l'éventail des professions que les individus envisagent sérieusement de choisir est large et plus l'intérêt qu'ils manifestent à leur égard est grand » (Bandura, 2003, p. 629), ce qui explique en partie les différences observées dans les formations entre les filles et les garçons. Lemarchant et Tudoux (2008) montrent ainsi que les garçons, en filière typique ou atypique, sont plus satisfaits et plus sûrs de leurs compétences (79 %) que ne le sont les filles, en filières typiques (63 %) ou atypiques (65 %). Or, il est établi par Lagabrielle et Vonthron (2011) que le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction font partie des facteurs qui

faciliteraient l'intégration dans un métier atypique. En outre, pour Steinbruckner (2009), le fait d'être dans une filière atypique de sexe influence de façon positive le sentiment d'efficacité personnelle. Pour cette auteure, le choix et le fait d'être dans une orientation atypique de sexe offrirait des expériences plus diversifiées avant et après le choix d'orientation, qui sont autant d'opportunités pour développer ses croyances d'efficacité.

- 12 Nous nous attendons donc à ce que les garçons dans une filière atypique aient un fort sentiment d'efficacité personnelle qui serait élevé et plus important que celui des filles en situation typique (Hypothèse 1).
- 13 D'autres concepts, notamment celui de l'identité sexuée, peuvent nous aider à appréhender plus finement les processus en jeu dans les choix d'orientation.
- 14 Ainsi, diverses formulations de la notion **d'identité de genre / sexuée** sont présentes dans la littérature et sont quelquefois utilisées avec les mêmes acceptions. Toutefois, comme l'indique Rouyer (2007), l'identité de genre et l'identité sexuée sont des notions spécifiques aux ancrages épistémologiques et empiriques distincts. L'identité sexuelle, quant à elle, se réfère à l'appartenance à un groupe défini selon son orientation sexuelle (Molinier, 2002). L'identité de genre est essentiellement utilisée dans les recherches anglo-saxonnes et renvoie à la connaissance qu'a l'enfant de son appartenance au groupe de sexe et des comportements considérés comme typiques de son sexe. La notion d'identité sexuée est apparue dans les années quatre-vingt-dix en France avec les travaux de Chiland (1993, 1995). L'identité sexuée désigne le sentiment d'appartenance à son sexe culturellement défini par les normes sociales de féminité et de masculinité prescrites à chacun des deux sexes biologiques. Pour Vouillot (2002), l'identité sexuée se définit par le degré d'adhésion, de conformité, que les individus manifestent à l'égard des rôles prescrits à leur sexe biologique. Ces rôles de sexe définissent les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée et sont en lien avec les traits psychologiques et les comportements (ce que doit être et comment doit être une fille, un garçon, une femme, un homme, mais aussi les rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe) (Marro, 1998). Les études s'y rapportant se distinguent en deux catégories. Les premières considèrent la féminité et la masculinité sous la forme d'un *continuum*. Les secondes, à l'instar de Bem (1974, 1978), articulent la féminité et la masculinité de manière indépendante. Par genre, elle entend la construction sociale de la féminité-masculinité et des rôles de sexe. Dans sa théorie, l'auteure introduit deux nouvelles notions : les « androgynes » qui se décrivent par des adjectifs pouvant être considérés comme masculins et féminins, contrairement aux « indifférenciés » qui ne se reconnaissent pas dans ces adjectifs sexués. Pour Bem (1978), la féminité et la masculinité sont deux ensembles fondamentaux : dans notre société moderne et complexe, un adulte doit être capable d'établir des rapports humains (être expressif) et de se prendre en charge (être instrumental). Ainsi, être androgyne serait synonyme de santé mentale et de personnalité équilibrée.
- 15 En outre, l'identité sexuée a besoin d'être sans cesse reconfirmée essentiellement par le regard d'autrui. Devenir comme les autres demande un effort, un travail de remaniement psychique qui implique désir et volonté, comme le souligne Vouillot, en citant Molinier (2002) : « chaque garçon (et chaque homme), chaque fille (et chaque femme), doit apporter les preuves qu'il, elle, est comme les autres garçons (hommes), les autres filles (femmes) » (Vouillot, 2002, p. 485). Cependant, selon les étapes de notre développement, de notre histoire, de notre environnement, nous adhérons de manière

- plus ou moins conforme aux rôles de notre sexe. Ainsi, certain.e.s élèves « transgressent » les normes de sexe (Gianettoni, Simon-Vernot, & Gauthier, 2010 ; Marro, 1998). Serait alors observée, pour les filles inscrites dans un parcours atypique au regard des normes de sexe, une identité féminine tandis que les filles dans un parcours typique manifesteraient une identité sexuée « androgyne » (Wulff & Steitz, 1997).
- 16 Nous nous attendons donc à ce que les garçons dans un parcours atypique aient ou développent une identité sexuée masculine et que les filles, inscrites dans une formation perçue comme typique pour elles, se déclarent androgynes (Hypothèse 2).
- 17 Par ailleurs, les filles envisagent plus que les garçons d'exercer un métier atypique au regard des normes de sexe (Bosse & Guégnard, 2007 ; Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, & Joye, 2015). Les modèles de « transgression de genre » pour les filles sont également plus nombreux (des femmes ayant réussi dans des métiers dits masculins) que pour les garçons. En effet, pour Gianettoni et al. (2010), le choix d'une formation ou d'une profession atypique serait plus coûteux pour les garçons car les normes masculines sont davantage valorisées dans notre société. Selon Bosse et Guégnard (2007), les garçons ne souhaitent pas exercer une profession de « femmes », qui les dévaloriserait et remettrait en cause leur identité sexuelle. Cette transgression a donc un coût psychologique et social, qui suppose de forts soutiens familiaux et sociaux (Marro, 1998 ; Steinbruckner, 2009 ; Stevanovic & Mosconi, 2007).
- 18 Ainsi, choisir un parcours atypique nécessite un « soutien social » pour que ce choix se pérennise. Malgré des divergences concernant les conceptions théoriques, la définition du soutien social propose, en général, une suite de caractéristiques que sont le réseau social, le soutien reçu et le soutien perçu. De ce fait, plus que le soutien reçu, c'est le soutien perçu qui semble avoir un impact sur la qualité de vie de la personne. Le soutien social est donc, dans cette perspective, la manière dont l'individu perçoit l'aide d'autrui (Bruchon-Schweitzer et al., 2003). Ce soutien social perçu a deux composantes : l'une d'ordre quantitatif, la disponibilité qui est le fait de percevoir des personnes de son entourage susceptibles d'apporter une aide (informative, émotionnelle) si nécessaire (Bruchon-Schweitzer, 2002), et l'autre d'ordre qualitatif, la satisfaction. Elle est une ressource psychologique correspondant à la perception qu'a un individu de la qualité de ses relations interpersonnelles (Gentry & Kobasa, 1984). Le degré d'intimité de ces relations serait plus protecteur que le nombre de relations sociales. En plus de la satisfaction qu'en retire l'individu, celui-ci évalue le soutien qu'il reçoit en fonction de ses attentes et ses besoins (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983). Le soutien social renforcerait les ressources perçues comme le contrôle, l'auto-efficacité, ou l'estime de soi.
- 19 En accord avec Marro (1998), Steinbruckner (2009) et Stevanovic et Mosconi (2007), nous nous attendons à ce que, dans des filières considérées comme féminines, les garçons déclarent percevoir un fort soutien social, comparativement aux filles en situation typique (Hypothèse 3).
- 20 La recherche exploratoire présentée ici s'intéresse donc à la perception qu'ont d'eux-mêmes les lycéen.ne.s inséré.e.s dans une filière considérée comme atypique du point de vue de leur sexe, c'est-à-dire composée en majorité d'élèves de l'autre sexe. Plus précisément, elle s'intéresse au ressenti, et notamment au soutien social perçu, au sentiment d'efficacité personnelle et à l'identité sexuée, de lycéens garçons insérés dans des filières considérées comme féminines.

Méthode

Participant.e.s

- 21 Cent trente et un lycéen.ne.s du Pas-de-Calais ont participé à cette étude. Leur moyenne d'âge était de 17.2 ans ($ET = 1$). Elles et ils provenaient d'un lycée général (62 inscrit.e.s en première et terminale littéraires) et d'un lycée professionnel (69 en première et terminale gestion-administration) (voir tableau 1). En effet, seules ces deux séries de baccalauréat sont identifiées comme « féminines » tout en ayant un effectif non marginal de garçons de plus ou moins 20 % au niveau national (Moisan et al., 2014, pas de données pour les G-A car cette série est récente : création en décembre 2011). Par ailleurs, nous avons choisi de nous intéresser au ressenti de lycéen.ne.s provenant de filière générale et professionnelle, afin d'étudier si des différences pouvaient être mises au jour.

TABLEAU 1. Répartition des lycéens selon leur sexe et la filière

Filière	Filles		Garçons		Total
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	
Série L	47	76 %	15	24 %	62
Série G-A	56	81 %	13	19 %	69
Total	103	79 %	28	21 %	131

TABLE 1. Distribution pupils according to gender and sector

Variables

- 22 Les variables inter-sujets étaient le sexe (fille ou garçon) et la filière dans laquelle étaient inscrit.e.s les lycéen.ne.s (littéraire ou gestion-administration).
- 23 Afin d'évaluer la perception des lycéen.ne.s, plusieurs mesures ont été effectuées : leur identité sexuée, le soutien social perçu, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction.

Matériel et procédure

- 24 Le questionnaire était composé de plusieurs parties :
- 25 – le questionnaire d'attributs personnels (*Personal Attributes Questionnaire, PAQ*) de Spence, Helmreich et Stapp (1974), selon la version proposée par K'delant et Gana (2009), et composé de 24 items répartis en trois catégories (items féminins, masculins et masculins-féminins), évalués à l'aide d'une échelle en 5 points, qui permettait de mesurer l'identité sexuée des lycéen.ne.s (globalement, l'alpha de Cronbach α est égal à .58 et, de manière plus précise, il est égal à .64 pour les items féminins, à .62 pour les

- items masculins et à .40 pour les neutres ; ce qui n'est pas satisfaisant et sera discuté en dernière partie) ;
- 26 – les six items mesurant la satisfaction au regard du soutien social perçu tirés du questionnaire de soutien social de Sarason et al. (*Social Support Questionnaire*, SSQ6, 1983), traduit par Bruchon-Schweiter et al. (2003), et évalués sur une échelle en six points. Le choix a été fait de ne garder que la satisfaction et non la disponibilité du soutien social perçu. En effet, bien que corrélée à la satisfaction, la disponibilité ne préjuge pas de la qualité du soutien perçu (Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987), (α de Cronbach = .76, il peut être considéré comme satisfaisant) ;
- 27 – le questionnaire de sentiment d'efficacité personnelle de Sherer et al. (1982), traduit par Chambon (1992). Ce questionnaire évaluait d'une part le sentiment d'efficacité personnelle général (14 items ; α de Cronbach = .61), prédicteur efficace des succès professionnels et éducationnels (Sherer et al., 1982), et d'autre part le sentiment d'efficacité personnelle social, qui reflète les attentes d'efficacité dans les situations sociales et qui pourrait être influencé par le genre de la situation (7 items ; α de Cronbach = .64). Il serait par ailleurs un bon indicateur des succès antérieurs sur le plan professionnel. Les items étaient évalués à l'aide d'une échelle en 5 points (α de Cronbach = .74) ;
- 28 – des questions d'identification (sexe, âge, classe, profession des parents) et des questions sur leur choix d'orientation (premier vœu, satisfaction par rapport à l'orientation²).
- 29 Après avoir prétesté le questionnaire auprès de lycéen.ne.s afin de vérifier sa bonne compréhension et de connaître la durée de passation (environ une demi-heure), le questionnaire a été proposé à nos participant.e.s pendant une heure de cours avec la présence d'un.e enseignant.e. Cent quatre-vingt-un élèves ont été questionné.e.s, mais seuls 131 questionnaires ont fait l'objet d'une analyse, les autres ayant été remplis partiellement.

Résultats

Choix d'orientation et satisfaction

- 30 Tou.te.s les élèves de la filière L déclarent avoir choisi cette filière en premier vœu. Les résultats sont plus disparates pour les lycéens de G-A. Parmi les filles inscrites en G-A, seules 38 % déclarent avoir choisi cette filière en premier vœu. Les autres avaient fait le vœu d'un baccalauréat professionnel accompagnement, soins et services aux personnes (ASSP) ou d'une seconde générale et technologique (GT). La moitié des garçons avaient choisi la filière G-A en premier vœu. Les choix de l'autre moitié sont très divers : seconde GT, conducteur engin, restauration, ASSP.
- 31 Globalement, les filles se déclarent plus satisfaites ($M = 4.56$, $ET = .10$) que les garçons ($M = 4.08$, $ET = .20$, $F(1.126) = 4.64$, $p < .05$) de leur orientation. Les élèves de la filière L se montrent également plus satisfaits ($M = 4.76$, $ET = .16$) que ceux de la filière G-A ($M = 3.89$, $ET = .15$, $F(1.126) = 15.39$, $p < .001$). Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que tous les élèves en L avaient indiqué que cette filière était leur premier vœu et qu'être en filière générale peut être perçu comme plus valorisant également. Il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons inscrits en L ($F(1.126) = 2.53$, $p > .$

11) et celles et ceux inscrits en G-A ($F(1.126) = 2.10, p > .14$). En revanche, les filles inscrites en L ($M = 5.02, ET = .14$) se déclarent plus satisfaites de leur choix d'orientation que les filles inscrites en G-A ($M = 4.11, ET = .15, F(1.126) = 20.3, p < .0001$), tout comme les garçons inscrits en L ($M = 4.5, ET = .3$) qui se déclarent plus satisfaits que ceux de G-A ($M = 3.67, ET = .26, F(1.126) = 4.43, p < .05$).

Sexe, filière typique / atypique et sentiment d'efficacité personnelle

- 32 Contrairement à ce que nous avons prévu (Hypothèse 1), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) général n'est pas significativement différent ($F(1.127) < 1, ns$), que les élèves soient dans une filière typique (les filles : $M = 2.42, ET = .05$) ou non (les garçons : $M = 2.40, ET = .09$). Pour les deux sexes, il est élevé (échelle de 0 à 4). L'interaction entre le sexe et la filière (L / G-A) n'est pas significative non plus ($F(1.127) < 1, ns$). Les différences entre les deux sexes ne sont pas significatives, ni en G-A ($F(1.127) < 1, ns$: pour les filles : $M = 2.45, ET = .07$; pour les garçons : $M = 2.39, ET = .12$), ni en L ($F(1.127) < 1, ns$: pour les filles : $M = 2.40, ET = .06$; pour les garçons : $M = 2.41, ET = .13$). Donc quelle que soit la filière, les filles et les garçons ne semblent pas avoir un SEP général différent.
- 33 De même, le SEP social n'est pas significativement différent ($F(1.129) < 1, ns$), que les élèves soient dans une filière typique (les filles : $M = 2.36, ET = .07$) ou non (les garçons : $M = 2.22, ET = .13$). L'interaction entre le sexe et la filière (L / G-A) n'est pas significative non plus ($F(1.127) < 1, ns$). Les différences entre les deux sexes ne sont pas significatives, ni en G-A ($F(1.127) < 1, ns$: pour les filles : $M = 2.44, ET = .10$; pour les garçons : $M = 2.40, ET = .18$), ni en L ($F(1.127) = 1.42, p > .20$: pour les filles : $M = 2.28, ET = .09$; pour les garçons : $M = 2.03, ET = .19$). Donc, tout comme pour le SEP général, quelle que soit la filière, les filles et les garçons ne semblent pas avoir un SEP social différent.

Sexe, filière typique / atypique et identité sexuée

- 34 Contrairement à notre deuxième hypothèse, les lycéens garçons ne montrent pas majoritairement une identité sexuée masculine : un seul garçon sur 28 semble l'être (contre une fille sur 103). En outre, la fréquence de garçons pouvant être considérés comme androgynes (.68) n'est pas significativement différente de celle des filles (.72, $Z < 1, ns$), tout comme celle des garçons pouvant être considérés comme féminins (.25 contre .24 pour les filles, $Z < 1, ns$). La répartition des élèves selon leur genre n'est donc pas significativement différente selon leur sexe (voir figure 1), alors que nous pensions que les garçons se déclareraient en majorité masculins et les filles en majorité androgynes.

Figure 1. Répartition des lycéens selon leur genre (androgyn, féminin, masculin et indifférencié)

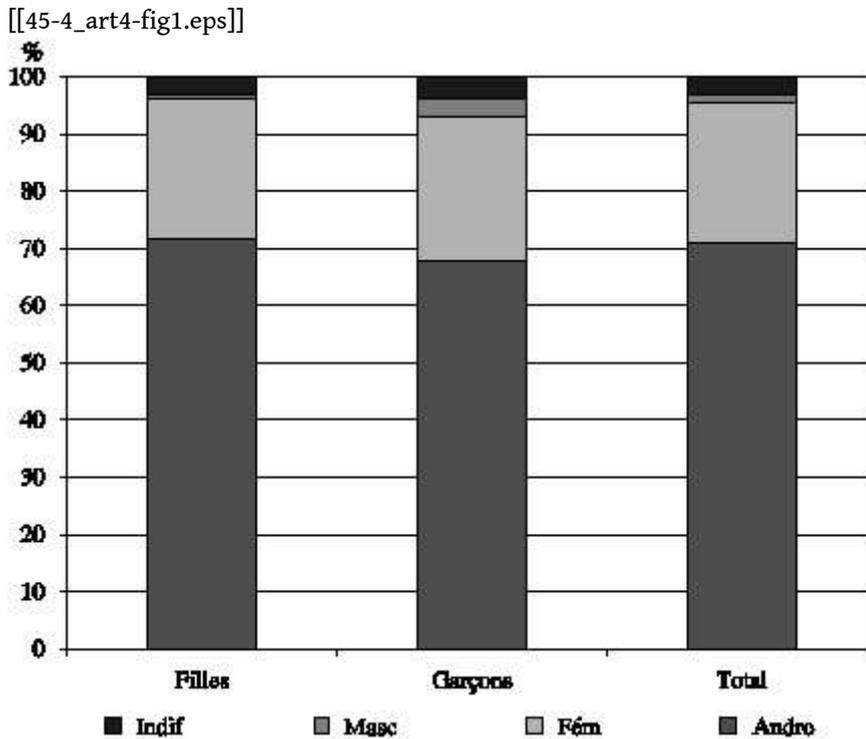


Figure 1. Distribution of pupils according to gender (androgynous, feminine, male and undifferentiated)

- 35 En revanche, l'interaction entre le genre des items (féminins / masculins) et le sexe des élèves est significative ($F(2.244) = 13.6, p < .00001$) (voir figure 2). Les filles se déclarent plus en accord avec les items féminins que les garçons ($M = 2.93, ET = .05$ et $M = 2.61, ET = .10, F(1.122) = 8.19, p < .005$). Pour les items masculins, les filles ($M = 2.27, ET = .06$) et les garçons ($M = 2.23, ET = .11$) montrent globalement des moyennes qui ne sont pas significativement différentes ($F(1.122) < 1, ns$). Pour les items neutres, nous pouvons observer des moyennes significativement différentes ($F(1.122) = 18.76, p < .0001$). Toutefois, la configuration des items neutres rend ceux-ci difficilement interprétables et d'autant plus que l'alpha de Cronbach est faible ($\alpha = .40$). En effet, pour la moitié d'entre eux, nous pouvons distinguer un « pôle féminin » à droite et un « pôle masculin » à gauche, et inversement pour l'autre moitié. Ce ne sont donc pas des items neutres à proprement parler, comme ceux définis par Bem (1974). Nous pouvons également noter que Spence, Helmreich et Holahan (1979) ne les utilisent pas non plus dans leur étude, car ils n'apportent pas, pour eux, d'informations supplémentaires.
- 36 Enfin, une dernière analyse s'intéresse plus particulièrement à chacun des items féminins et masculins et à leur évaluation selon le sexe des élèves ($F(14.1708) = 2.27, p < .005$). Si la majorité des items ne montrent pas de différences significatives entre filles et garçons, d'autres sont perçus différemment selon le sexe des élèves. Ainsi, pour les items féminins, les filles se déclarent plus souvent en accord que les garçons avec l'item 1 « pas du tout à très émotif / émotive » ($F(1.122) = 14.79, p < .0005$) et avec l'item 2 « incapable / capable de se consacrer complètement aux autres » ($F(1.122) = 6.33, p < .05$). De même, elles se déclarent plus en accord avec l'item masculin « très passif / passive à très actif / active » ($F(1.122) = 7.20, p < .01$).

Sexe, filière typique / atypique et soutien social

- 37 Même si le soutien perçu par chacun des deux sexes semble bon (moyennes supérieures à la moyenne, sur une échelle de 1 à 6), les filles (L et GA) déclarent plus de satisfaction ($M = 4.80$, $ET = .07$) quant au soutien social perçu que les garçons ($M = 4.45$, $ET = .14$, $F(1.128) = 4.78$, $p < .05$).
- 38 Ce résultat va à l'encontre de notre troisième hypothèse et semble lié aux réponses des lycéens de la filière L, même si l'effet principal de la filière et l'effet d'interaction sexe*filière ne sont pas significatifs ($F(1.127) < 1$, ns et $F(1.127) = 2.60$, $p > .10$). Alors qu'en G-A, les moyennes ne sont pas significativement différentes entre les filles ($M = 4.73$, $ET = .11$) et les garçons ($M = 4.64$, $ET = .19$, $F(1.127) < 1$, ns), elles le sont en littéraire ($F(1.127) = 6.96$, $p < .01$): la moyenne des garçons ($M = 4.27$, $ET = .20$) est significativement inférieure à celle des filles ($M = 4.85$, $ET = .10$).

Figure 2. Moyennes des items selon leur genre (féminin, masculin, neutre) et le sexe des élèves
[[45-4_art4-fig2.eps]]

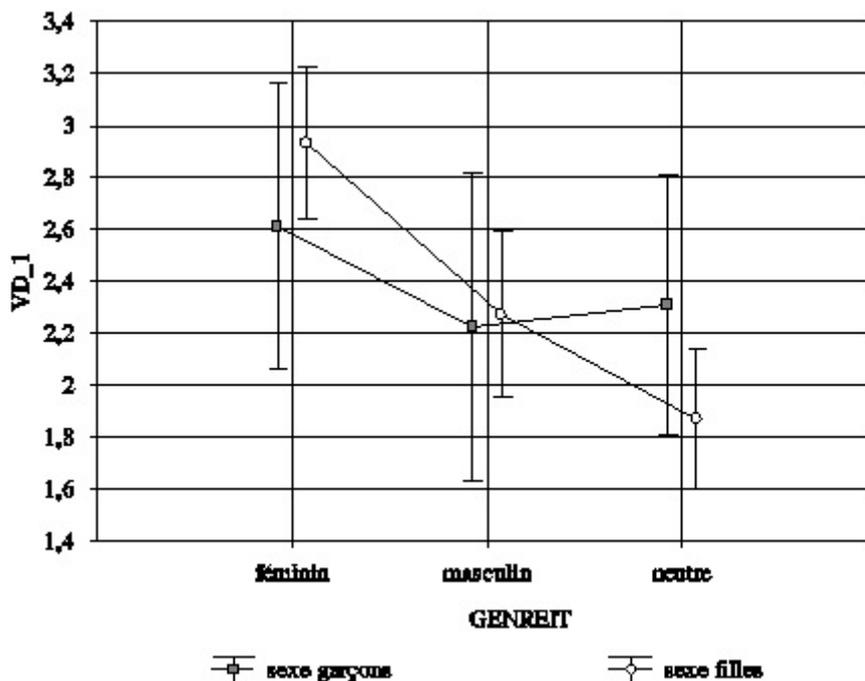
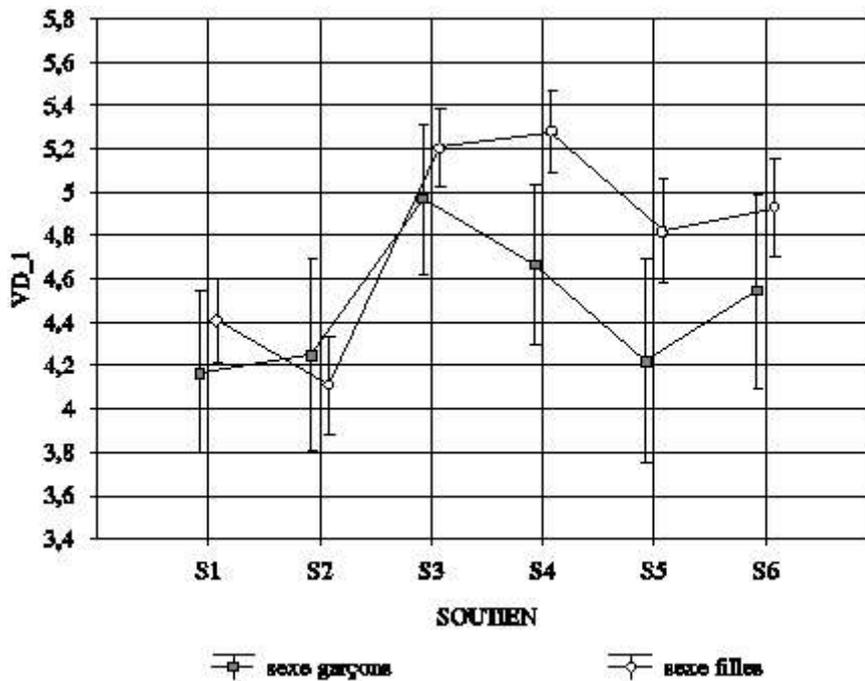


Figure 2. Means of the items according to their gender (feminine, male, neutral) and gender of the pupils

- 39 Enfin, une analyse item par item (voir figure 3) indique que ce sont les items « personnes sur lesquelles vous pouvez réellement compter pour s'occuper de vous » (item 4, $F(1.126) = 8.6$, $p < .005$) et « pour vous aider à vous sentir mieux quand il vous arrive de broyer du noir » (item 5, $F(1.126) = 5.05$, $p < .05$) qui sont significativement différents entre les filles et les garçons, alors que les items « besoin d'aide » (item 1, $F(1.126) = 1.28$, $p > .25$), « aide à la détente » (item 2, $F(1.126) < 1$, ns), « acceptation de la personne telle qu'elle est » (item 3, $F(1.126) = 1.48$, $p > .20$), et « réconfort quand ils sont bouleversés » (item 6, $F(1.126) = 2.32$, $p > .10$), ne montrent pas de différence significative entre les sexes.

Figure 3. Moyennes de soutien social perçu selon les items et selon le sexe



[[45-4_art4-fig3.eps]]

Figure 3. Means of social support perceived according to items and gender of pupils

Discussion

- 40 L'objectif de cette étude était de mieux connaître le ressenti de lycéens inscrits dans un parcours atypique au regard des normes de sexe, notamment en matière de sentiment d'efficacité personnelle et de soutien social, afin de mieux les accompagner dans leurs choix d'orientation.
- 41 Globalement, filles et garçons se déclarent satisfait.e.s de leur choix d'orientation, les lycéen.ne.s inscrits.e.s en L plus que celles et ceux inscrit.e.s en G-A. Ce dernier résultat est compréhensible quand nous regardons plus précisément leur choix de filière. Ainsi, tous les élèves en L déclarent avoir choisi leur formation, contrairement à celles et ceux inscrit.e.s en G-A. Cela leur permet donc de mieux s'approprier leur filière et d'en être davantage satisfait.e.s. Ces résultats sont à mettre en perspective avec ceux de Lemarchant (2006). Selon cette auteure, les garçons, au parcours atypique au regard de leur sexe, ont une orientation par défaut dans des formations techniques courtes avant le baccalauréat. Ses analyses se vérifient en partie dans nos résultats pour la série professionnelle gestion-administration. Par ailleurs, d'autres phénomènes pourraient expliquer le taux élevé d'élèves inscrit.e.s en L et satisfait.e.s, comme le fait d'être dans une filière générale, plus prestigieuse qu'une filière professionnelle, ou encore le « principe de rationalisation » (Joule & Beauvois, 1987). En effet, certains élèves peuvent modifier leurs représentations initiales afin de les rendre « consonantes » avec celles de la filière. Ainsi, elles et ils peuvent déclarer avoir choisi leur filière alors que celle-ci n'était pas leur vœu premier.
- 42 Par ailleurs, si, conformément à l'hypothèse 1, les garçons en filière perçue comme féminine indiquent bien un SEP général et social élevé, ils ne montrent toutefois pas un

SEP supérieur à celui indiqué par les filles. Ce résultat pourrait être expliqué par deux phénomènes différents. Pour les garçons, cela va dans le sens des travaux de Steinbruckner (2009) et de Lemarchant et Tudoux (2008), qui montrent que les élèves en formation atypique montrent un SEP élevé. Les filles, quant à elles, s'estimeraient plutôt compétentes, car les deux formations auxquelles elles sont rattachées sont considérées comme féminines (Betz & Hackett, 1981). Nous pouvons également nous interroger sur le SEP des garçons inscrits dans une filière masculine : serait-il supérieur ou égal à celui des garçons inscrits dans une filière féminine, comme le montrent Lemarchant et Tudoux (2008) ? De même, quels pourraient être les résultats des filles en formation atypique ? Il n'est pas sûr que le SEP de ces filles soit aussi élevé que celui des garçons en formation atypique. En effet, de nombreux travaux montrent l'existence d'un double standard : si la réussite à une tâche féminine par des hommes est attribuée à leurs compétences, ce n'est pas le cas pour la réussite des femmes à une tâche masculine, qui est attribuée à la chance ou à l'effort (Biernat & Kobrynowicz, 1997 ; Deaux & Emswiller, 1974 ; Swim & Sanna, 1996). Ainsi, les garçons seraient perçus comme ayant des compétences qu'ils n'exploiteraient pas, alors que les filles feraient ce qu'elles peuvent (Mosconi & Mary, 2014).

- 43 En outre, contrairement à ce que nous attendions (hypothèse 2), les garçons en filière atypique ne semblent pas montrer une identité sexuée masculine. En grande majorité, les lycéens filles et garçons sont androgynes (72 % et 68 %), puis féminins (25 % et 24 %), sans différence significative selon leur sexe. Donc, alors que Wulff et Steitz (1997) avaient montré que les filles dans une filière atypique pouvaient être considérées comme féminines, nous n'obtenons pas le symétrique pour les garçons. Les résultats obtenus ici seraient cohérents en revanche avec ceux de Marro (2002) qui montrent que les garçons et les filles, quoique les deuxièmes moins que les premiers, se déclarent plutôt androgynes.
- 44 Ces résultats questionnent également l'évolution des stéréotypes féminins et masculins et la construction des items qui reposent sur ces stéréotypes (Hoffman & Bordes, 2001). Les femmes et les hommes s'approprient-ils les items féminins et masculins de manière identique aux participant.e.s des études des années soixante-dix ? Ou pouvons-nous observer des modifications dans l'utilisation des adjectifs, comme l'évoque l'étude de Twenge (1997) ? En effet, peu d'items du PAQ différencient les garçons et les filles dans cette étude. Peut-être certains items considérés comme féminins ou masculins pourraient-ils être considérés comme mixtes. Nous pouvons noter, par exemple, que l'item « être serviable » est identifié féminin dans le PAQ alors qu'il est neutre dans le BSRI (Bem, 1974). Une comparaison avec d'autres jeunes des deux sexes, en filière typique ou non, permettrait de répondre à cette interrogation. Ainsi, il serait intéressant de comparer les résultats obtenus avec ceux de lycéen.ne.s inscrite.e.s dans des filières perçues comme masculines (scientifiques et / ou techniques) ou mixtes. Ces comparaisons pourraient ainsi répondre à notre questionnement sur l'identité de sexe, notamment quant à certains items vus précédemment. Cette question reste donc ouverte.
- 45 Enfin, le soutien social rapporté par les lycéens des deux sexes est bon. Toutefois, contrairement à notre hypothèse 3, les filles déclarent plus de satisfaction quant au soutien social perçu que les garçons. Cette différence est surtout visible pour les filles et les garçons en L. Ce résultat est cohérent avec ceux obtenus par Bruchon-Schweitzer et al. (2003), qui montrent que les femmes déclarent plus de satisfaction par rapport au

soutien social perçu que les hommes. Pour ces auteur.e.s, ce résultat est lié en partie aux normes de sexe. En effet, le fait de percevoir ou de solliciter le soutien d'autrui, notamment émotionnel, est perçu comme plus conforme au stéréotype féminin que masculin. Le soutien social apparaît donc comme un élément qui différencie les filles et les garçons. Approfondir la question en prenant différents aspects de ce soutien (e.g., échelles distinctes du soutien parental, familial et social) permettrait d'affiner cette problématique et de savoir quel levier mobiliser pour renforcer le soutien de ces garçons en situation atypique ce qui nous amène à discuter des limites de l'étude.

Limites

- 46 Plusieurs limites peuvent être relatées. Tout d'abord, afin de conforter les résultats obtenus, un échantillon plus important serait nécessaire. L'alpha de Cronbach obtenu pour le PAQ est plus faible que celui obtenu par K'delant et Gana (2009). Une analyse item par item indique que, même en enlevant un ou plusieurs items, l'alpha reste inférieur à .62. L'échantillon de K'delant et Gana (2009) étant uniquement féminin, nous avons étudié les données des filles de manière séparée à celles des garçons. Même si les alphas sont meilleurs que ceux obtenus sur l'ensemble de l'échantillon (items féminins : $\alpha = .66$; items masculins : $\alpha = .65$), ils sont encore inférieurs à ceux de l'étude de K'delant et Gana. Peut-être une nouvelle analyse de l'outil et des items qui le composent serait intéressante et amènerait des éléments de compréhension. Outre cette question de fiabilité, l'utilisation du PAQ semble soulever d'autres questions : est-ce un bon outil pour appréhender l'identité sexuée ? Le BSRI ne serait-il pas plus adéquat ? Que mesurent réellement ces outils (Choi & Fuqua, 2003) ?
- 47 Par ailleurs, cette étude a été réalisée dans un bassin de formation du Pas-de-Calais, qui se caractérise notamment par des catégories socioprofessionnelles parentales plus défavorisées que la moyenne française, une moindre réussite des élèves ainsi qu'une mobilité géographique réduite de ces derniers qui peuvent influencer des choix d'orientation plus restreints, surtout dans le domaine professionnel. Ces deux facteurs, « la nature du public » et « l'offre de formation des établissements » font partie, avec « la position des établissements sur les marchés scolaires », des facteurs qui, selon Felouzis et Perroton (2007), influent fortement sur la nature des parcours scolaires des élèves et sur les taux de réussite. Pour autant, ils n'écartent pas la mobilisation des équipes pédagogiques dans l'effet établissement mais son influence serait moindre. Par « effet établissement », ils entendent le poids joué par le contexte de l'établissement dans les inégalités scolaires, notamment du point de vue des orientations (Duru-Bellat & Mingat, 1988).

Des actions possibles pour les professionnels de l'orientation

- 48 Les professionnel.le.s de l'orientation ont un rôle important dans la mise en place d'actions en vue d'une plus grande égalité entre les filles et les garçons à l'école (convention 2013-2018). Elles et ils peuvent, d'une part, sensibiliser les différents personnels mais également les parents et, d'autre part, aider les jeunes dans l'élaboration de leur projet. En effet, ils peuvent élaborer des actions visant à sensibiliser les élèves sur la répartition sexuée des formations et du marché du travail. La présente étude ainsi que de récents outils en rapport avec ce thème sur le site de l'ONISEP peuvent servir d'appui à toute séquence pédagogique visant à bousculer la

répartition sexuée actuelle des formations mais aussi les représentations stéréotypées notamment la satisfaction des lycéens en série littéraire.

- 49 Plus généralement, cette problématique nous apprend à « repérer et à travailler sur et avec l'implication des normes de masculinité-féminité dans les représentations et les conduites des personnes auxquelles elles / ils [conseiller.ère.s d'orientation-psychologues] s'adressent ». (Vouillot, Blanchard, Marro, & Steinbruckner, 2004, p. 289). Elle implique de nous interroger sur nos propres représentations et stéréotypes, d'en évaluer leur pertinence et leur légitimité au regard du genre. À ce sujet, les études menées par Eagly (1987) nous sensibilisent à la manière dont sont véhiculées les représentations des formations et des métiers dans leur aspect communicationnel. Côté une personne en situation atypique quant aux normes de sexe change aussi la perception de ces formations et facilite davantage l'entrée des jeunes intéressé.e.s par celles-ci.

Conclusion

- 50 En conclusion, cette étude exploratoire a permis de mettre en évidence certains aspects des choix d'orientation des lycéens aux parcours atypiques au regard de leur sexe. Ainsi, les garçons ont majoritairement une identité sexuée androgyne (avec toutes les précautions nécessaires dues aux interrogations soulevées par l'utilisation du PAQ). Ils ont un assez bon soutien social et un sentiment d'efficacité personnelle (général et social) légèrement au-dessus de la moyenne (qui est égale à 2 pour une échelle allant de 0 à 5). En revanche, les filles possèdent des résultats significativement plus élevés que les garçons concernant le soutien social pour les séries L et leur degré de satisfaction par rapport aux études. Ainsi, nous pourrions mieux aider les lycéens mais aussi les lycéennes aux parcours atypiques au regard de leur sexe, en mettant au jour les leviers permettant d'augmenter le soutien social perçu, mais également le sentiment d'efficacité personnelle, en nous appuyant sur les recherches et interventions proposées par Betz (1992) ou Vouillot et al. (2004), par exemple. Nous prenons également conscience qu'il ne faut pas oublier d'interroger les représentations des métiers de notre public mais surtout nos propres représentations afin de devenir des « agents efficaces de changement » et, plus largement, de contribuer à l'égalité des femmes et des hommes dans notre société (Vouillot et al., 2004, p. 289).

BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 42, 155-162.

Bem, S. L. (1978). Beyond androgyny. In J. A. Sherman & F. L. Denmark (eds.), *The psychology of women: future directions in research* (pp. 1-23). New York: Psychological dimension (traduction

- française : Au-delà de l'androgynie. Quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée. In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (éd.) (1986), *La différence des sexes. Questions de psychologie* (pp. 251-270). Paris : Tierce).
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Biernat, M., & Kobrynowicz, D. (1997). Gender-and race-based standards of competence: lower minimum standards but higher ability standards for devalued groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 544-557.
- 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., Vezeau, C., & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58, 395-409.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002), *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rasclé, N., Gélie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason et al. (SSQ6) : une adaptation française. *Psychologie française*, 48, 41-53.
- Buscatto, M., & Fusulier, B. (2013). Présentation. Les « masculinités » à l'épreuve des métiers « féminins ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 1-19.
- Chambon, O. (1992). Traduction et adaptation de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de Sherer et al., www.espace.socrate.com.
- Chiland, C. (1993). Mâle ou femelle, masculin ou féminin. *Revue française de psychanalyse*, 57, 1631-1640.
- Chiland, C. (1995). Troubles de l'identité sexuée chez l'enfant et l'adolescent. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé (éd.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 297-317). Paris : Presses Universitaires de France.
- Choi, N., & Fuqua, D. R. (2003). The structure of the Bem Sex Role Inventory: A summary report of 23 validation studies. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 872-887.
- Cognard-Black, A. J. (2004). Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach. *The Sociological Quarterly*, 45, 113-139.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2001). Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active. *CEREQ Bref*, 178, 1-4.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2008). Quand les métiers « féminins » se conjuguent au masculin : au bonheur des hommes ? In Y. Claudic-Guichard, D. Kergoat, & A. Vilbrod (éd.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 41-56). Rennes : Presses Universitaires.
- Deaux, K., & Emswiller, T. (1974). Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 80-85.

- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36, 379-400.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-118.
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In W. D. Gentry (ed.), *Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 87-116). New York: Guilford Press.
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail / famille. *Social Change in Switzerland*, 3, 1-9.
- Gianettoni, L., Simon-Vernot, P., & Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie*, 173, 41-50.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-597.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*, 2^e édition. Paris : Dunod.
- 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.
- Hoffman, R. M., & Borders, L. D. (2001). Twenty-five years after the bem sex-role inventory: A reassessment and new issues regarding classification variability. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 39-55.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 107-125.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires.
- K'delant, P., & Gana, K. (2009). Analyse multitraits-multiméthodes des scores au Questionnaire d'attributs personnels (Personnal attributes questionnaire [PAQ]) auprès d'un échantillon féminin. *Psychologie française*, 54, 323-336.
- Lagabrielle, C., & Vonthron, A.-M. (2011). Difficultés et ressorts de l'intégration dans des métiers atypiques en termes de sexe. In S. Laberon (éd.), *Psychologie du recrutement : modèles, pratiques et normativité* (pp. 313-335). Bruxelles : De Boeck.
- Laufer, J. (2014). *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*. Paris : La Découverte.
- Laufer, J., & Muller, P. (2011). Le plafond de verre dans l'administration, enjeux et démarches de changement. *Politiques et management public*, 28, 131-137.
- Lemarchant, C. (2006). *Orientations atypiques de lycéens et lycéennes en formation technique ou professionnelle*, Rapport d'une recherche effectuée pour le SAIO et la Délégation régionale aux droits des femmes de Basse-Normandie, Centre Maurice Halbwachs (ex-Lasmas).

- Lemarchant, C., & Tudoux, B. (2008). Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques. Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi – XV^e journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. *CEREQ, Relief*, 24, 233-244.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche sociocognitive. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36, 223-250.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent.e. *Pratiques psychologiques*, 3, 39-50.
- Marro, C. (2002). Évaluation de la féminité, de la masculinité, et auto-attribution des qualificatifs « féminin » et « masculin ». Quelle relation ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 545-563.
- Maruani, M. (2003). *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte.
- Meron, M., Omalek, L., & Ulrich, V. (2009). Métiers et parcours professionnels des hommes et des femmes. In *France, portrait social* (pp. 195-217). Paris : INSEE.
- Moisan, C., Esquieu, P., & Benardi, A. (2014). *L'état de l'école 2014, Coûts - Activités - Résultats. 32 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP.
- Molinier, P. (2002). Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle : perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 565-580.
- Mosconi, N., & Marry, C. (2014). Genre et éducation. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 443-455). Paris : Dunod.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support : the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, G. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Silvera, R. (2014). *Un quart en moins : des femmes se battent pour en finir avec les inégalités de salaires*. Paris : La Découverte.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Holahan C. K. (1979). Psychological Androgyny and Sex Role Flexibility: A Test of Two Hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1631-1644.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Stapp, J. (1974). The personality attributes questionnaire: A measure of sex role stereotypes of masculinity and femininity. *Journal Supplement Abstract Service Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43-44.

Steinbruckner, M.-L. (2009). Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38, 451-474.

Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent.e.s scolarisé.e.s dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161, 53-68.

Swim, J. K., & Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 507-519.

Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305-325.

Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 485-494.

Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ?* Paris : Belin.

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, 277-291.

Wisnia-Weill, V., Lainé, F., & Naves, M.-C. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles / garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*. Paris : Commissariat général à la stratégie et à la prospective.

Wulff, B. M., & Steitz, A. J. (1997). Curricular track, career choice and androgyny among adolescent females. *Adolescence*, 32, 43-43.

NOTES

1. . Différentes acceptions en français : sentiment de compétence, efficacité perçue, efficacité personnelle perçue, sentiment d'efficacité personnelle (SEP).
2. . Dans un but exploratoire, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à la satisfaction ressentie par rapport à la filière d'inscription, et ce, en lien avec les choix initiaux d'orientation. Nous voulions voir si filles et garçons relataient une même ou différente satisfaction vis-à-vis de la filière.

RÉSUMÉS

Cette étude s'intéresse au ressenti de lycéens garçons inscrits dans des filières considérées comme féminines. Contrairement à ce que prévoyaient les hypothèses, les garçons indiquent des sentiments d'efficacité personnelle élevés et identiques à ceux des filles et se perçoivent, en majorité, tout autant androgynes qu'elles. Une seule différence, non prévue, apparaît : les filles, et notamment celles insérées dans la filière littéraire, rapportent un soutien social plus important que celui des garçons, même si ce dernier peut être considéré comme bon. Ces

résultats sont mis en perspective avec d'autres études et la pratique professionnelle des conseiller.ère.s d'orientation-psychologues.

This study focuses on the feeling of high school boys enrolled in sectors considered feminine. Contrary to the assumptions anticipated, the boys show feelings of high efficacy and identical to those girls and see themselves, mostly, they just as androgynous. One difference, not provided, appears: girls, including those inserted in the literary, report greater social support than boys, although it can be considered good. These results are put into perspective with other studies and the professional practice of guidance counselor psychologists.

INDEX

Keywords : atypical vocational choices, gender identity, social support, self efficacy, satisfaction regarding education

Mots-clés : choix d'orientation atypiques, identité sexuée, soutien social, sentiment d'efficacité personnelle, satisfaction liée aux études

AUTEURS

JÉRÔME BASTOUL

est Conseiller d'orientation-psychologue, CIO de Colmar, Académie de Strasbourg. Thème de recherche : choix d'orientation. Contact : CIO, Cité administrative, bâtiment H, 3 rue Fleischhauer, 68026 Colmar. Courriel : jerome.bastoul@ac-strasbourg.fr

SABINE DE BOSSCHER

est Maîtresse de conférences, psychologie, Université de Lille 3. Thèmes de recherche : influence des stéréotypes de sexe en éducation, en orientation et au travail. Contact : Université de Lille 3, BP 60149 59653 Villeneuve d'Ascq CEDEX. Courriel : sabine.debosscher@univ-lille3.fr

NATHALIE PRZYGODZKI-LIONET

est Professeure de Psychologie, Université de Lille 3. Thèmes de recherche : psychologie appliquée à la justice ; communication sociale, perceptions sociales, processus de jugement. Courriel : nathalie.lionet-przygodzki@univ-lille3.fr