

ÉDUCATION & FORMATIONS

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

Volume 3 – suite des n° 96 et 97

n° 98
déc. 2018





ÉDUCATION & FORMATIONS



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

Volume 3 – suite des n° 96 et 97

n° **98**
déc. 2018



Cet ouvrage est édité par :

**le ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse**

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

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaires de rédaction

Aurélie Bernardi
Bernard Javet
Marc Saillard

Conception graphique

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

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

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

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-152669-3 / e-ISBN 978-2-11-152670-9
Dépôt légal : décembre 2018

► **L'égalité entre les filles et les garçons,
entre les femmes et les hommes,
dans le système éducatif – Volume 3**

5

Plus libres sans les garçons ?
Une analyse des manières de « faire le genre » chez des
adolescentes au sein de classes non mixtes en EPS

Antoine Bréau, Denis Hauw, Vanessa Lentillon-Kaestner

23

Le sexisme des albums jeunesse à l'école primaire toujours
d'actualité ?

Des élèves et leurs enseignantes et enseignants mènent
l'enquête

Elsa Le Saux-Pénault, Cendrine Marro

47

L'égalité filles-garçons à l'école

Apports des recherches en psychologie sociale et en psychologie
du développement au regard des politiques éducatives

Christine Morin-Messabel, Véronique Rouyer, Stéphanie Constans

61

Les femmes dans l'histoire enseignée au collège

Programmes de 2015 et manuels de 2016

Catherine Chadefaud, Claire Desaint, Nicole Fouché

85

Disciplines du diplôme de master et insertion professionnelle
selon le genre

Louis-Alexandre Erb

113

Les épreuves d'entrée dans les carrières universitaires

Un chemin défavorable aux femmes ?

Julien Calmand



PLUS LIBRES SANS LES GARÇONS ?

Une analyse des manières de « faire le genre » chez des adolescentes au sein de classes non mixtes en EPS

Antoine Bréau

Haute École Pédagogique du canton de Vaud
Institut des sciences du sport, université de Lausanne

Denis Hauw

Institut des sciences du sport, université de Lausanne

Vanessa Lentillon-Kaestner

Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Au regard du maintien des inégalités entre les filles et les garçons en classes d'éducation physique et sportive (EPS), la séparation des sexes est une stratégie parfois utilisée par des enseignants et enseignantes dans différents pays. C'est notamment le cas en Suisse romande où l'enseignement de l'EPS au collège rassemble des cours mixtes et non mixtes. Affichant des objectifs visant à lutter contre les stéréotypes de genre et à favoriser une meilleure réussite des filles, la non-mixité en EPS souffre d'un manque d'appuis scientifiques et s'accompagne toujours de nombreuses incertitudes. En donnant la parole à des adolescentes, ce travail a souhaité revenir sur les expériences vécues par des filles en contexte non mixte. S'inscrivant dans une démarche enactive et se basant sur l'analyse du comportement situé des filles et des significations qui s'y rattachent, cette étude avait pour but de repérer différentes manières de « faire le genre » (*doing gender*) via l'identification de configurations typiques d'actions et d'expériences. À partir de la mise en place de 12 focus groups réunissant au total 56 collégiennes, deux dimensions caractérisant l'expérience vécue par les adolescentes ont émergé de l'analyse : (a) la non-mixité en EPS vue comme un espace de liberté et (b) la non-mixité comme lieu de frustration et de violences de genre. Bien que favorisant, dans une certaine mesure, un meilleur investissement des filles, la non-mixité tend aussi à renforcer les stéréotypes de genre et à rendre plus prégnante encore la division entre la masculinité et la féminité. La diversité des expériences des filles recueillies dans cette étude témoigne aussi que la mise en place d'un enseignement égalitaire passe, au-delà du seul choix de démixer les groupes, par une réflexion autour d'une EPS qui favorise la reconnaissance de tous les élèves et qui respectent le profil de chacun.

Face au maintien des inégalités entre les sexes dans les établissements scolaires, l'école continue d'être « *embarrassée par la mixité* » [DUBET, 2010, p. 78]. Critiquée, la mixité est remise en cause dans certains pays (Canada, Corée du Sud, États-Unis) où le nombre d'écoles et de classes non mixtes s'est multiplié ces dernières années [BIGLER, HAYES, LIBEN, 2014]. En Europe, encouragée depuis 2005 par l'*European Association of Single-Sex Education* (EASSE), la non-mixité est notamment présente en Angleterre, en Irlande, mais aussi en Suisse où des expériences pilotes d'écoles non mixtes se sont développées. Parfois qualifiée de nouvelle option pédagogique, parfois décriée et vue comme une « régression », la séparation des sexes au sein des classes suscite de nombreux débats aussi bien scientifiques, pédagogiques qu'idéologiques [BRÉAU et LENTILLON-KAESTNER, 2017a].

En éducation physique et sportive (EPS), la non-mixité au sein des classes est présente à une échelle internationale (Angleterre, Belgique, Finlande, Suisse). Critiquée et controversée, la séparation des filles et des garçons vise notamment à dépasser le modèle d'une EPS qui, en contexte mixte, a été décrite comme une arène pour la production de genre et la domination masculine [FAGRELL, LARSSON, REDELIUS, 2012]. En s'appuyant sur des activités sportives traditionnellement connotées masculines ou féminines et en plaçant le corps des élèves au centre des apprentissages, l'EPS est une discipline scolaire qui entretient des relations complexes avec le genre et le processus d'égalité [SOLMON, 2014].

En situation de mixité, des études ont souligné des disparités entre les sexes, tant au niveau de la réussite scolaire que de l'investissement en classe [VIGNERON, 2006]. À l'adolescence, alors que les garçons sont souvent décrits par les enseignants et les enseignantes comme redoublant d'efforts, les filles deviennent en moyenne plus passives, moins enthousiastes et sont plus souvent absentes [WITH-NIELSEN et PFISTER, 2011]. Au sein d'une EPS mixte, la question des filles est à ce titre toujours considérée comme un « *challenge* » à relever [MURPHY, DIONIGI, LITCHFIELD, 2014, p. 241]. Plutôt en retrait dans les leçons, les filles doivent aussi faire face en contexte mixte à « *une loi des garçons* » [PATINET-BIENAIMÉ et COGÉRINO, 2011, p. 3] aussi bien présente dans les contenus d'enseignement (curriculum masculiniste) que dans les situations

Encadré 1

L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS EN SUISSE ROMANDE : MIXITÉ ET NON-MIXITÉ DES CLASSES AU COLLÈGE

En Suisse, la mixité n'est pas obligatoire au niveau national. Selon les régions, voire les établissements, l'enseignement de l'EPS au niveau secondaire connaît des situations très diverses et s'inscrit avant tout au cœur d'une politique locale. À Genève ou Lausanne, et plus généralement au sein de la Suisse romande, les cours d'EPS proposés peuvent être mixtes ou séparés. Reposant sur une recommandation institutionnelle qui souligne qu'il est « *envisageable de déroger au principe de mixité des classes pour autant que l'égalité*

des deux sexes soit encouragée » [GROSSENBACHER, 2006, p. 57], la séparation des sexes en EPS se base aussi sur des préférences affichées par des enseignants et moins sur des recherches, qualifiées de « quasi inexistantes à Genève comme d'ailleurs en Suisse romande » [COUCHOT-SCHIEX et DERIAZ, 2013, p. 113]. En outre, notons qu'en Suisse alémanique, le principe non-mixité au collège en EPS a également été récemment recommandé dans un document institutionnel (plan d'études Lerhplan 21) fournissant des repères didactiques aux enseignants et souhaitant encourager la réussite des filles dans le sport.

d'apprentissage où les adolescents dominant et contrôlent les jeux. Devant l'individualisme des garçons, des filles ont ainsi reconnu se sentir inutiles, parfois invisibles et « *hors-jeu* » [FISSETTE, 2013 ; BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017a]. Ces perspectives tendent à renforcer les inégalités et à réduire le rôle des filles au seul statut de spectatrices qui « *papotent* » pendant que les garçons « *gigotent* » [DAVISSE, 1999]. Dès lors, le développement de cours non mixtes est envisagé comme une « *stratégie* » pour favoriser un meilleur engagement et une réussite plus aboutie des filles en EPS [MURPHY, DIONIGI, LITCHFIELD, 2014, p. 250].

En contexte mixte, les difficultés rencontrées par les filles en EPS se retrouvent également au sein des interactions entre élèves, souvent dictées par des normes et par des stéréotypes de genre considérés ici comme tout un ensemble de « *représentations sociales cristallisées du Féminin et du Masculin* » [MARRO et VOUILLOT, 2004, p. 18]. Face aux garçons, des filles doivent ainsi composer avec le regard masculin (« *male gaze* ») qui peut limiter leur investissement en classe et leur épanouissement [COCKBURN et CLARKE, 2002]. Surveillées par les garçons, les filles font face à deux logiques en EPS : s'affranchir des stéréotypes de genre et s'affirmer en tant que « *sportives* », au risque d'être moquées, bousculées voire insultées [GUÉRANDEL et BEYRIA, 2010] ou alors reconduire les stéréotypes et développer une identité féminine éloignée de la compétition. Au sein du monde sportif, ces conflits identitaires entre « *être sportive* » ou « *être femme* » ont déjà pu être repérés chez de nombreuses athlètes [LOUVEAU, 2004]. À l'école, une étude menée en Suisse a souligné les stratégies utilisées par des adolescentes pour maîtriser le regard des garçons et gérer son apparence (éviter de transpirer, choisir des vêtements larges) [BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017a]. Au moment de la puberté, les prescriptions de genre et autres codes de féminité deviennent prégnants et invitent les filles à construire un corps qui s'oppose à celui des garçons. Envisagés comme un espace de protection du regard masculin, les cours non mixtes veulent permettre aux filles de s'engager plus librement, sans appréhensions ou jugements qui limitent leur participation lors des cours d'EPS mixtes [AZZARITO et HILL, 2013].

Ambitieux, les objectifs affichés par la non-mixité des classes souffrent pourtant d'un manque d'appuis scientifiques et se nourrissent avant tout de témoignages et autres anecdotes partagées par des enseignants, directeurs d'écoles ou parents d'élèves. Limités, les travaux recensés dans des synthèses sur la question de la séparation des sexes en EPS font état de résultats hétérogènes voire contradictoires [HANNON et WILLIAMS, 2008 ; BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017b]. De ces synthèses ressort l'idée de renforcer les recherches, notamment qualitatives, afin de réduire les incertitudes et de dépasser les tabous qui accompagnent toujours la non-mixité à l'école. Parallèlement aux études comparatives (et souvent quantitatives) menées sur la mixité *versus* non-mixité, la compréhension des effets de la non-mixité sur la formation des élèves s'est aussi développée à partir de travaux qui rendent compte de l'expérience quotidienne vécue par les adolescents et adolescentes et qui explorent la manière dont le genre émerge et se met en scène au sein de la classe. Des études ethnographiques ont débuté ce travail en s'immisçant dans le quotidien des classes mixtes et non mixtes en EPS et en privilégiant l'étude du genre à partir du « *doing gender* » qui définit ce dernier comme un « *faire situé* » ou un accomplissement en cours de réalisation [HILL, 2015]. Pour WEST et ZIMMERMAN [1987, p. 126], le genre d'un individu n'est pas une dimension de ce qu'il est, mais plus fondamentalement quelque chose qu'il fait de manière répétée [« *gender is not something we are, but something we do* »] et qui peut évoluer en fonction des lieux, des situations ou encore des groupes. Pour DURU-BELLAT, chacun se sent « *plus ou moins viril ou féminine selon les situations, notamment leur caractère mixte ou non mixte, ou encore le caractère genré des*

activités où l'on se trouve engagé » [cité par DELCROIX, 2017, p. 90]. En l'absence des garçons dans le cours d'EPS, quelles sont les différentes manières de « faire le genre » ? Annoncés comme libérateurs, les cours d'EPS non mixtes favorisent-ils une réelle émancipation des filles ? En outre, d'un point de vue méthodologique, le « *doing gender* » souligne l'importance de mener des recherches au plus près de l'action et d'étudier l'émergence du genre à partir « *d'actes corporels, de gestes, de comportements et d'activités, réalisés en situation d'interaction et produisant de la différence sexuelle* » [VUILLE, MALBOIS et alii, 2009, p. 7].

MÉTHODOLOGIE

Dans notre étude, nous avons souhaité conserver une dimension écologique en nous intéressant aux expériences vécues par des collégiennes lors de cours d'EPS non mixtes et en nous centrant sur l'analyse de l'activité située des filles et des significations qui s'y rattachent (leurs préoccupations, motifs, émotions). Le but de ce travail était ainsi de repérer différentes manières de « faire le genre » (« *doing gender* ») via l'identification d'activités typiques. En considérant le genre comme une « *performance située* » [WEST et ZIMMERMAN, 1987] et comme une construction « *éminemment contextuelle* » [VINET, 2008, p. 59], cette étude s'est inscrite dans une « épistémologie de l'action », à travers une approche « énaïve » qui met l'accent sur la logique des situations sociales où l'action humaine est vue comme un accomplissement pratique, singulier et située [SUCHMAN, 1987 ; POIZAT, SALINI, DURAND, 2013]. Dans le champ de l'EPS, notons que des travaux mobilisant une approche « énaïve » ont déjà été réalisés, à partir notamment de l'analyse d'actions typiques d'enseignants lors de conflits en classe ou alors sur la construction de la confiance au sein de dyades coopératives [SAURY, ADE et alii, 2013]. Rattachées à la question du genre, des recherches centrées sur l'analyse de l'activité ont par exemple étudié la manière dont des athlètes « incorporent » (à partir de différentes techniques) des normes de féminité ou de masculinité [GAL-PETITFAUX, 2017].

Échantillon

Dans ce travail, 56 filles ont été interrogées. Elles étaient scolarisées en Suisse, au niveau secondaire 1 (collège) et ont toutes vécu un enseignement mixte et non mixte en classes d'EPS. Elles étaient âgées entre 13 et 15 ans (moyenne = 14,28 ; écart-type = 1,18). Les adolescentes étaient volontaires pour participer à cette étude suite à un appel à participation lancé dans différents collèges.

Recueil de données

De février 2014 à janvier 2016, douze focus groups, intégralement filmés, ont été réalisés dans huit établissements différents au sein du canton de Vaud en Suisse. L'utilisation de focus groups, déjà présent dans d'autres recherches sur la construction du genre en EPS [e.g., FISETTE, 2013] a été privilégiée afin de favoriser les échanges entre élèves sur les différents moments vécus sans les garçons. Bien que ne permettant pas d'accéder à des données aussi fines qu'avec un protocole plus classique, les focus groups, à l'instar d'autres méthodes utilisées dans des études privilégiant une épistémologie de l'action [e.g., blogs, forum] [ROCHAT, 2017] peuvent s'inscrire comme un outil phénoménologique, à condition de respecter les « histoires individuelles » de chaque participant [BRADBURY-JONES, SAMBROOK, IRVINE, 2009].

Ils se sont déroulés pendant les heures d'école dans un lieu neutre (salle de classe) et leur durée était comprise entre 45 minutes et une heure. Pour chacun d'eux, un nombre suffisamment important d'élèves était convoqué (entre quatre et six élèves) afin de favoriser les interactions. Un guide d'entretien, considéré comme un point de lancement pour les futures discussions, a été utilisé pour inviter les adolescentes à raconter des moments vécus et à exprimer leur expérience lors des situations d'enseignement non mixte. Afin d'aider les élèves à décrire de manière fine les situations et de conserver une expérience située, le chercheur utilisait des relances qui portaient sur des situations vécues et des actions réalisées (« *qu'est-ce que tu faisais là ?* »), sur les pensées (« *tu pensais à quoi à cet instant ?* »), sur des focalisations (« *à quoi faisais-tu attention ?* ») ou alors sur des émotions (« *qu'est-ce que tu ressentais à ce moment ?* »). Ces relances avaient pour but de conserver le couplage action/situation (« *doing gender* ») afin de maintenir le discours des élèves dans une situation donnée et d'éviter le développement d'un propos général et décontextualisé. En début d'entretien, un tour de table était systématiquement réalisé afin que chaque adolescente puisse s'exprimer. Dans le but de gérer la dynamique du groupe, le chercheur pouvait également distribuer la parole afin de respecter les « histoires individuelles » de chacune ou alors favoriser un partage d'expériences (plus ou moins similaires) entre les participantes (« *est-ce tu ressentais les mêmes émotions dans ces moments-là ?* »).

Analyse de données

Les entretiens et l'analyse des données ont été réalisés par le même chercheur. Les enregistrements ont été retranscrits dans leur intégralité. Les transcriptions *verbatim* ont ensuite été lues plusieurs fois dans le but de réaliser une analyse de contenu thématique en trois étapes [BIDDLE, MARKLAND *et alii*, 2001] : (a) identifier les actions et intentions des adolescentes et les classer en conservant le couplage « action/situation » (données retranscrites) ; (b) organiser ces données et les intégrer dans une première catégorie (thème 1^{er} rang) ; (c) regrouper ces catégories dans des dimensions plus générales portant sur la construction du genre (thème 2^e rang) ↪ **Tableau 1** p. 10. Cette procédure a été effectuée pour toutes les données. Au final, 16 sous-catégories caractérisant l'expérience vécue par les adolescentes ont émergé de l'analyse (exemple : recevoir plus souvent la balle et se sentir utiles dans le jeu), pour ensuite être regroupées autour de cinq catégories (ou thèmes de 1^{er} rang ; exemple : avoir un « accès direct » aux premiers rôles) et de deux dimensions générales (thème 2^e rang ; exemple : la non-mixité en EPS, un espace de liberté pour les filles).

RÉSULTATS

Deux dimensions générales caractérisant l'expérience vécue par les adolescentes en contexte non mixte en EPS ont émergé de l'analyse : (a) « la non-mixité, un espace de liberté pour les filles », (b) « la non-mixité, un lieu de frustration et de violences de genre ». Ces deux dimensions, qui parfois s'opposent (« s'encourager et s'applaudir » *versus* « s'ennuyer et se retrouver seule ») soulignent la diversité des situations vécues par les élèves en EPS et la variété de profils. Chacune des deux dimensions est ici présentée à partir des différentes catégories et sous-catégories repérées dans les focus groups ↪ **Tableau 1** p. 10.

📌 **Tableau 1** Vue d'ensemble des données retranscrites, des thèmes de premier rang et de deuxième rang se rapportant aux configurations typiques d'actions et d'expériences identifiées chez des filles en cours d'EPS non mixtes.

Données retranscrites	Thèmes 1 ^{er} rang	Thème 2 ^e rang
Recevoir plus souvent la balle et se sentir utiles dans le jeu	Avoir un « accès direct » aux premiers rôles	LA NON-MIXITÉ EN EPS, UN ESPACE DE LIBERTÉ POUR LES FILLES
Décider de nouvelles activités et prendre le temps de faire des activités artistiques		
Jouer sans compter le score lors des matchs, s'encourager et s'applaudir à la fin	Venir en EPS pour s'amuser et se détacher d'une pratique compétitive	
Rester calmes pendant le jeu et ne pas s'énerver quand quelqu'un fait une faute		
Manquer son tir ou sa passe sans être exclues du jeu	Jouer sans crainte	
Prendre les vêtements de sport les plus adaptés sans faire attention		
Aller au contact sans avoir peur de se faire mal		
S'ennuyer progressivement dans les leçons et ne pas être sérieuses faute de « défis »	Se sentir isolées dans le groupe classe, s'énerver et regretter l'absence des garçons	LA NON-MIXITÉ, UN LIEU DE FRUSTRATION ET DE VIOLENCES DE GENRE
S'exaspérer devant celles qui restent allongées par terre		
Se retrouver seules et se décourager		
Ressentir de l'injustice face aux remarques des enseignants		
S'agacer devant la prédominance des « sports féminins » et devoir négocier entre filles	Évoluer au sein de sous-groupes et de clans divisés, susceptibles de s'affronter et de se critiquer	
Rester avec son groupe de copines pendant les leçons et éviter de travailler avec les filles des autres clans		
Se disputer entre filles de différents clans et régler ses comptes pendant les matchs		
Choisir avec précaution son équipe pour éviter les conflits		
Voir des filles discuter dans le dos des autres et maîtriser son investissement		

La non-mixité, un espace de liberté pour les filles

Regroupées au sein de classes qui les séparent des garçons, des filles ont défini la non-mixité comme un espace de liberté. Cette liberté s'est notamment traduite par la possibilité (a) « d'avoir un accès direct aux premiers rôles », (b) « de venir en EPS pour s'amuser et se détacher d'une pratique compétitive », et (c) « de jouer sans crainte ».

Avoir un « accès direct » aux premiers rôles

Loin des garçons, le sentiment de liberté repéré par des filles s'est tout d'abord traduit par la possibilité d'occuper les premiers rôles, directement au sein du jeu ou alors lors de la sélection des activités sportives et artistiques à enseigner.

Recevoir plus souvent la balle et se sentir utiles dans le jeu

Une fois séparées des garçons, des adolescentes ont souligné l'opportunité d'être mieux intégrées dans le jeu. Pour Ana, « *quand on est entre filles, on joue plus pendant les matchs parce qu'on reçoit la balle en fait. On va moins discuter et plus participer* ». Peu enthousiaste au départ sur l'intérêt de la non-mixité, Clarisse va pour autant partager ce constat : « *Quand je suis arrivée dans une classe que de filles en EPS, au début je ne savais pas trop ce que ça allait donner. Mais en fait maintenant je trouve ça mieux parce qu'en fait on peut toutes jouer. Tu reçois la balle et tu joues* ». Plus concernées par le jeu, des filles apprécient aussi de ne plus être réduites au rang de spectatrices : « *Quand on fait des matchs avec les garçons, ils nous laissent souvent de côté et nous on doit les regarder jouer. Là entre filles, on peut au moins faire quelque chose et on se sent plus utiles* » (Alizée).

Décider de nouvelles activités et prendre le temps de faire des activités artistiques

Entre filles, des adolescentes ont également apprécié la liberté de pouvoir décider de nouvelles activités et de ne pas devoir subir le choix des garçons : « *Quand on est avec les garçons, il faut toujours trouver un juste milieu mais, au final, c'est souvent les garçons qui décident et ils veulent toujours faire du foot. Avec les filles, on peut faire autre chose, des activités différentes* » (Amandine). De la « *balle assise* » au « *cache-cache* », des filles ont témoigné d'une plus large diversité d'activités physiques et ont surtout insisté sur la possibilité de prendre le temps de faire des activités artistiques : « *En mixte, on n'a jamais fait de danse ou des trucs comme ça. Là quand on est entre nous, on peut faire des agrès, de la danse et on prend le temps de faire des chorégraphies* » (Camille).

Venir en EPS pour s'amuser et se détacher d'une pratique compétitive

En contexte non mixte, une autre facette du sentiment de liberté s'est présentée lorsque des adolescentes ont dessiné le portrait d'une EPS moins compétitive et plus amusante, où les applaudissements remplacent les cris et autres signes d'énervement.

Jouer sans compter le score lors des matchs, s'encourager et s'applaudir à la fin

Lors des situations de matchs en EPS, des différences ont été décrites concernant l'aspect compétitif des rencontres, où la prégnance du score tend à disparaître chez les filles : « *Nous dans la classe, on ne compte jamais le score pendant les matchs. Avec les garçons, ils veulent*

toujours compter car ils veulent gagner » (Anne). Ces différences ont été confirmées dans plusieurs focus groups : « *Quand on est avec les garçons il faut toujours compter et savoir qui va gagner. Chez nous il y a une bonne ambiance, on joue pour le plaisir sans stress des points et du score* ». Au-delà d'un score qui n'est plus compté, les différences se matérialisent aussi par des filles qui s'encouragent et s'applaudissent : « *Pendant les matchs, quand il y en a une qui rate, on ne s'engueule pas, on s'encourage* » (Lucille) ; « *À la fin des matchs, dès fois on s'applaudit aussi* » (Marion).

Rester calmes pendant le jeu et ne pas s'énerver quand quelqu'un fait une faute

Au sein d'une EPS non mixte, le retrait de l'aspect compétitif s'est également présenté lorsque des adolescentes ont indiqué rester calmes pendant les matchs : « *On est toujours calmes entre filles. Pendant les matchs, moi je ne crie jamais sur mes partenaires si elles font une faute ou si elles n'ont pas compris l'exercice* » (Alexandra). Pour Anne, le contraste entre la mixité et la non-mixité est important : « *Dès qu'il y a une faute, ils commencent à crier les uns sur les autres ou à chabrer. Nous, quand il y a une faute, on recommence le point* ».

Jouer sans crainte

L'espace de liberté qu'offre la non-mixité aux filles s'est enfin défini à travers le développement d'un jeu plus rassurant et sans crainte, aussi bien d'un point de vue physique que psychologique.

Manquer un tir ou une passe sans être exclues du jeu

Entre filles, des adolescentes ont apprécié la possibilité d'avoir accès à une pratique moins stressante, au sein de laquelle il est possible de rater : « *Quand on est avec les garçons, il faut montrer qu'on est fort. Tu ne peux pas rater. Entre filles, qu'on soit forte ou nulle, tant qu'on est motivée, on essaie de jouer* » (Magali). Camille a confirmé ce point et a défendu ces cours entre filles « *où même si on n'a pas la technique parfaite quand on joue au volley par exemple, on joue, puis on continue de jouer sans être exclue* ». Plus rassurées, des adolescentes ont ainsi expliqué ressentir moins de pression au moment de faire une passe : « *Avec les filles, je sais que j'ai le droit de rater* » (Mélanie).

Prendre les vêtements de sport les plus adaptés sans faire attention

Sans les garçons, les craintes et autres gênes relatives à l'affichage corporel disparaissent. Des filles ont ainsi indiqué ne pas faire attention à la manière de s'habiller : « *Entre filles, je me sens plus à l'aise dans le choix de mes vêtements. Quand je suis avec des gars, je fais attention à mes pantalons de sport car ils sont assez moulants. C'est plus agréable entre filles car il n'y a pas besoin de faire attention* » (Lisa). Dans un autre focus group, le constat a été partagé par l'ensemble des adolescentes, soulignant une plus grande liberté entre filles et moins de gênes : « *Moi je me sens plus libre, enfin je me prends moins la tête sur ce que je dois porter comme vêtements en gym* » (Camille).

Aller au contact sans avoir peur de se faire mal

La mise en place d'une EPS non mixte tend aussi à rassurer des filles qui appréhendent moins le contact physique. Pour les adolescentes, l'absence des garçons permet un investissement

plus important car moins risqué : « *Je joue beaucoup plus lorsque l'on n'est qu'entre filles parce que les gars ils sont beaucoup trop agressifs [...] et moi j'ai pas envie de me faire mal* » (Laurence). Pour Ana, le constat est similaire, la non-mixité limite les peurs et réduit les risques de blessures : « *Quand on est que des filles, on sait qu'on peut jouer et que ça sera tranquille, sans blessures* ».

La non-mixité, un lieu de frustration et de violences de genre

En l'absence des garçons dans les cours d'EPS, des filles ont aussi évoqué des difficultés rencontrées au sein d'un contexte non mixte qui peut générer des frustrations et s'accompagner de violences de genre. Deux thèmes de premier rang ont émergé de l'analyse : (a) « se sentir isolées dans le groupe classe, s'énervier et regretter l'absence des garçons », (b) « évoluer au sein de sous-groupes et de clans divisés, susceptibles de s'affronter et de se critiquer ». L'émergence de cette nouvelle dimension générale, qui tend à s'opposer au premier thème repéré (« espace de liberté » *versus* « lieu de frustration ») illustre la diversité des expériences vécues par les filles et la variété de profils chez les élèves. À ce propos, notons que si des activités de frustration ou de violences ont été identifiées chez de nouvelles participantes, différentes de celles précédemment citées, les deux dimensions se sont parfois entremêlées chez des adolescentes (e.g., Ana, Magali), une perspective qui souligne (1) la complexité du rapport à la non-mixité par les filles en EPS et (2) le rôle crucial du versant « situé » de l'action (« *doing gender* »).

Se sentir isolées dans le groupe classe, s'énervier et regretter l'absence des garçons

Plus libres sans les garçons, des filles ont néanmoins reconnu que leur absence tend à rendre les leçons d'EPS moins sérieuses et parfois ennuyantes. Certaines ont aussi évoqué le sentiment de se sentir isolées, au risque de se décourager face à des pratiques peu motivantes ou alors face aux remarques injustes formulées par les enseignants.

S'ennuyer progressivement dans les leçons et ne pas être sérieuses, faute de « défis »

Bien que des adolescentes aient souligné la possibilité d'être plus concernées par le jeu dans un contexte non mixte, des filles ont aussi regretté l'installation d'un climat peu sérieux et parfois proche de l'ennui. Pour Ana, une élève qui avait pourtant défendu la possibilité « d'avoir un accès direct aux premiers rôles » au sein d'une EPS non mixte, les cours peuvent aussi, selon les situations, devenir un lieu d'ennui : « *Même si je touche plus la balle, dès fois je m'ennuie quand même parce qu'il y en a qui ne veulent pas avancer. Je ne suis pas trop sérieuse quand c'est entre filles* ». D'autres filles ont partagé cette expérience, soulignant « *ne pas se donner à fond* » et « *s'ennuyer au bout d'un moment* ». Chez les filles, le manque de défi est l'une des raisons évoquées pour justifier ce comportement : « *À chaque fois qu'on fait entre filles, j'en ai vite marre parce qu'il n'y a jamais de défis. Quand on joue avec les mecs, ça donne envie d'y arriver et de mettre le point* » (Mélina).

S'exaspérer devant celles qui restent allongées par terre

L'ennui partagé par des adolescentes peut aussi se transformer, pendant les leçons non mixtes, en exaspération, notamment lorsque certaines refusent de participer aux situations. Magali, qui soulignait l'intérêt de la non-mixité et son jeu « sans crainte » a ainsi évoqué « *ces filles qui se couchent par terre parce qu'elles ont raté ou alors parce qu'elles n'ont pas envie [...]* ».

J'en ai tellement marre de les voir ne rien faire ». Dans une autre discussion, Béatrice a également évoqué des adolescentes qui « *plombent l'ambiance à la gym* », une situation qui perturbe sa motivation et l'énerve : « *En fait t'en as marre de voir qu'il y en a qui essaie de faire et d'autres qui ne font rien et qui se mettent au milieu du terrain à attendre* ».

Se retrouver seules et se décourager

Face au manque de dynamisme affiché par des adolescentes, des filles ont expliqué se sentir parfois isolées au sein de leur classe, perdues au milieu des autres : « *Le cours où on est qu'entre filles, vu qu'il y a plus de la moitié des filles qui ne veulent pas vraiment se donner la peine, on se retrouve un peu seules et du coup ça ne nous donne pas envie de jouer non plus* » (Béatrice). Esseulées, des filles ont également reconnu se décourager progressivement et regretter les garçons : « *T'as envie de jouer mais t'es toute seule, tu ne peux rien faire. C'est décourageant* » (Marie) ; « *Quand on est avec les garçons, du coup on n'est pas toutes seules à vouloir faire quelque chose* » (Lucie).

Ressentir de l'injustice face aux remarques des enseignants

Chez les filles, la frustration qui émerge en contexte non mixte se repère aussi lorsque les enseignants font part de leur mécontentement vis-à-vis des élèves pas motivées. Scolarisée au sein d'une classe de filles qu'elle décrit comme peu dynamiques, Marie a ainsi expliqué « *qu'en fait, on se retrouve toutes dans le même panier, parce que comme il y a la majorité des filles qui ne fait rien, celles qui font quelque chose ne sont pas vues par le prof* ». Les remarques prononcées par les enseignants peuvent développer un sentiment d'injustice chez des adolescentes : « *Moi quand la prof elle dit "allez les filles, on y va, on se motive", je le prends mal parce que je ne me sens pas comme celles qui n'ont pas envie* » (Béatrice).

S'agacer devant la prédominance des « sports féminins » et devoir négocier entre filles

Un dernier moment de frustration au sein d'un contexte non mixte intervient lors des choix des activités physiques. Décrit au départ comme plus ouvert qu'en contexte mixte, la prédominance des activités artistiques tend à énerver des adolescentes : « *C'est bien de faire autre chose quand on est qu'entre filles mais des fois c'est trop. C'est toujours danse, gym, on fait toujours trop de sports féminins* » (Amandine). L'agacement des filles devient également plus important lorsque les enseignants renforcent la place des activités artistiques dans les leçons : « *L'année passée, les profs ils ont dit "basket pour les garçons et yoga pour les filles". Franchement c'était n'importe quoi. C'est comme si on n'était des incapables et que l'on ne pouvait pas faire basket comme tout le monde* » (Magali). La frustration décrite au sein des focus groups a également été mentionnée lorsque les filles regrettent de perdre du temps pour négocier l'activité : « *Les cours du mardi entre filles, quand le prof il laisse le choix, ça fait des débats entre nous parce qu'on n'est jamais d'accord* » (Sandra).

Évoluer au sein de sous-groupes et de clans divisés, susceptibles de s'affronter et de se critiquer

Frustrants, les cours non mixtes en EPS peuvent aussi s'accompagner de violences verbales et physiques entre groupes de filles, à travers la formation de différents clans au sein de la classe.

Rester avec son groupe de copines pendant les leçons et éviter de travailler avec les filles des autres clans

Au sein des classes des filles, des adolescentes ont souligné la formation progressive de sous-groupes dans la classe et de clans séparés susceptibles de perturber le climat de classe : « À chaque fois qu'on est qu'entre filles, il y a des groupes d'amitié qui se forment entre filles des deux classes et puis après ça donne des clans. Ça met toujours une mauvaise ambiance » (Vanessa). Dans la classe de Juliette, les frontières entre filles sont marquées : « Nous dans la classe, il y a toujours les clans depuis le début de l'année avec les petites blondes qui restent ensemble, les anorexiques et les autres. On ne fait jamais rien ensemble ». Dans les cours d'EPS, la mise en place d'un travail collectif peut ainsi être perturbée par le poids occupé par ces sous-groupes : « Le problème qu'il y a dans notre classe c'est qu'on est un nombre impair, alors il y en a toujours une qui doit faire quelqu'un de l'autre groupe. Après on se dispute parce que personne ne veut aller avec les autres filles » (Juliette).

Se disputer entre filles de différents clans et régler ses comptes pendant les matchs

Au-delà du seul refus de travailler entre filles de différents groupes, la présence de clans entraîne des conflits au sein de la classe : « Entre groupes, il y a toujours des histoires dans la classe. Avec les filles, on s'embrouille tout le temps parce qu'on ne s'apprécie pas forcément » (Juliette). Les disputes et autres critiques présentes dans la classe peuvent aussi dépasser leur caractère uniquement verbal et se transformer en violences physiques notamment lors des matchs réalisés en EPS. « Le mardi quand on n'est pas mélangé avec les garçons c'est violent sur le terrain, il y a souvent des coups car on ne s'apprécie pas entre filles. Quand on a fait rugby, il y avait une fille hyper agressive qui n'aime pas notre groupe. J'ai voulu lui rentrer dedans mais mon genou n'a pas tenu [rires] » (Marine). Une compétition entre filles peut ainsi s'installer via la rivalité entre adolescentes : « Entre filles, il n'y a jamais de compétition pendant les matchs sauf quand il y a deux clans qui se détestent » (Nelly).

Choisir avec précaution son équipe pour éviter les conflits

En contexte non mixte, la présence de clans influence la formation des groupes et joue un rôle au moment de la constitution des équipes. Plutôt réfléchie, la formation des groupes doit rester fidèle aux groupes d'amitiés au risque d'entraîner des conflits : « Quand on doit faire des équipes pour un jeu, moi je prends directement mes amies parce que sinon il peut y avoir des histoires avec l'amitié. En fait, en fonction de qui tu choisis, ça peut créer des conflits parce qu'il y a des filles qui parlent si tu prends la meilleure et tout ». Dans une discussion, Carla a exprimé les difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle est nommée capitaine et doit choisir les joueuses. Elle a souligné préférer rester passive : « Moi je déteste ce moment où je dois faire les équipes. Je préfère rester assise et attendre. En fait si tu prends une fille à la place d'une autre, ça peut faire des histoires pas possibles ».

Voir des filles discuter dans le dos des autres et maîtriser son investissement

De la violence des clans ressort également la présence de filles qui se critiquent entre elles, de manière plutôt cachée : « Quand on est avec les filles, les critiques c'est toujours dans le dos des autres. On discute sur le banc de ce qu'une fille fait et on ne le dit jamais fort » (Clara). Moins visibles, ces critiques n'en sont pas pour autant moins violentes et reposent avant tout sur un aspect physique et des jalousies entre filles : « Entre filles, ça peut être très désagréable ».

et beaucoup plus violent que quand il y a un problème avec les garçons. L'année passée dans la classe, il y avait souvent une fille qui lançait un truc par jalousie sur ton corps » (Sandra). Pour Béatrice, « entre filles, les remarques sont souvent sur le corps en fait, et sur la manière de courir, sur celles qui sont épilées ». Face à ces critiques, des adolescentes ont reconnu devoir réfléchir à leur comportement et parfois maîtriser leur investissement : « Souvent quand il y en a une qui fait quelque chose de mieux que les autres, on a un peu peur de faire justement parce qu'après on sait que ça va faire parler » (Annabelle).

DISCUSSION

Face aux incertitudes qui accompagnent le développement des classes non mixtes en EPS, ce travail avait pour but de repérer différentes manières de « faire le genre » via des configurations typiques d'actions et d'expériences qui émergent pendant des cours d'EPS entre filles. Susceptible de favoriser une plus grande liberté chez les filles, la non-mixité s'est aussi inscrite comme un lieu qui génère des frustrations et renforce les stéréotypes de genre. Dans cette étude, l'identification de ces deux dimensions générales a ainsi permis de confirmer : (1) la diversité des expériences vécues par les filles et la présence de profils variés d'élèves, mais aussi (2) le caractère ambivalent de la non-mixité en tant que contexte d'enseignement.

La non-mixité comme espace de liberté : une ouverture (réduite) vers l'égalité

Alors que les débats menés sur les stratégies à adopter pour renforcer la participation des filles en EPS se poursuivent [HILLS, 2006] la mise en place de cours non mixtes représente, dans une certaine mesure, une option efficace. Pour des filles, l'absence des garçons au sein des classes leur offre tout d'abord l'opportunité d'être au cœur du jeu, en touchant la balle et en dépasse le seul statut de spectatrices. Primordial pour assurer un plus fort investissement et favoriser un changement d'attitudes, le sentiment d'utilité au sein d'une équipe évoqué par les adolescentes en contexte séparé contraste avec les enquêtes menées en classe mixte où les filles sont décrites comme étant en retrait, parfois invisibles ou « fantômes » [HILLS, 2007, p. 346]. Un autre avantage propre à la non-mixité en EPS s'est présenté lorsque les filles ont reconnu évoluer sans crainte pendant les leçons. Plus libérées, les adolescentes apprécient de pouvoir rater une passe sans être exclues du jeu ou alors de s'engager physiquement sans avoir peur de se faire mal [AZZARITO et HILL, 2013]. En situation de mixité, le regard des garçons sur les performances physiques des filles limite leur engagement et s'accompagne d'états émotionnels qui perturbent les apprentissages [FISSETTE, 2013].

En contexte non mixte, « l'accès direct » aux premiers rôles a également pris forme lorsque les adolescentes ont expliqué avoir la possibilité de choisir les activités. Moins passives, ces actions marquent un changement important par rapport aux situations mixtes où les garçons commandent et où les filles subissent leurs choix souvent restreints. À propos des choix réalisés, la non-mixité permet aux filles de s'engager dans de nouvelles activités (cache-cache, balle américaine). En élargissant le champ des possibles, la séparation des sexes en EPS favorise aussi l'intégration, chez les filles, des activités artistiques toujours marginales au sein de la programmation de cours d'EPS mixtes [KIRK, 2012]. En France, des travaux ont souligné la présence au sein d'un contexte mixte d'un curriculum masculiniste au sein duquel il est plus fréquent de proposer aux filles la pratique d'activités traditionnellement masculines

(par exemple, boxe, rugby, football) que d'offrir aux garçons l'opportunité de s'engager dans des pratiques plutôt vues comme étant féminines (par exemple, danse, step) [TERRET, COGÉRINO, ROGOWSKI, 2006]. De plus, au-delà de la seule nature des activités physiques proposées, le curriculum masculiniste a aussi été repéré au sein des modalités de pratiques privilégiées, où prédomine une logique de compétition [COMBAZ et HOIBIAN, 2008]. Au sein des classes non mixtes étudiées dans ce travail, l'aspect compétitif recule (jouer sans compter le score, avoir le droit à l'erreur) et laisse plutôt place à des valeurs coopératives (s'encourager, s'applaudir, ne pas s'énervier) réclamées par des adolescentes.

Vue par les enseignants comme une stratégie visant à améliorer la qualité de l'EPS proposée aux filles, la non-mixité s'inscrit, au regard des expériences vécues par les filles, comme un espace de liberté qui renforce leur participation en supprimant certaines contraintes que la mixité impose. Séparées des adolescents et ne devant plus faire face à la « loi des garçons » identifiées en contexte mixte, les filles peuvent ainsi davantage s'investir et prendre le temps de répéter afin d'améliorer leurs apprentissages moteurs. De plus, nos résultats ont également suggéré que l'absence des garçons s'accompagne aussi d'une diminution de la crainte d'être « moquée » et d'apparaître non conforme vis-à-vis des codes de féminité et autres prescriptions de genre [AZZARITO et HILL, 2013]. C'est notamment dans ce sens que la non-mixité en EPS peut apparaître comme « *un espace de protection* » pour les filles, et comme une option, bien que critiquée, susceptible de « *faire respirer* » la mixité [FIZE, 2003]. À ce propos, DURU-BELLAT [2011] mentionne que « *si les filles et les garçons sont plus à l'aise pour pratiquer certains sports ou parler de leur sexualité dans des groupes non mixtes, il n'y a pas lieu de s'en offusquer* » (p. 246). Toutefois, en proposant un modèle d'éducation physique qui tend à opposer l'EPS des garçons à l'EPS des filles (compétition *versus* coopération, sports collectifs *versus* activités artistiques), les cours non mixtes peuvent aussi renforcer les stéréotypes de genre et générer diverses frustrations et violences chez les adolescentes.

La non-mixité comme lieu de frustration et de violences de genre

Libérées des garçons, des filles peuvent toutefois être amenées à les regretter et à développer des sentiments de frustration et de découragement au sein des cours non mixtes. Ce second profil d'adolescentes s'est notamment caractérisé *via* l'émergence d'une première frustration reliée à un manque de dynamisme dans les leçons et l'absence de défis, deux perspectives qui favorisent l'arrivée progressive d'un manque de sérieux et d'ennui. En outre, notons que c'est notamment face à ce manque de dynamisme observé chez des filles que le caractère ambivalent de la non-mixité a émergé. Appréciant la possibilité de jouer sans crainte, d'être moquées et de se détacher d'un climat « trop » compétitif, des participantes telles qu'Ana ont aussi mentionnée l'arrivée progressive d'un certain ennui. D'un point de vue théorique, ce type de résultat tend à confirmer le « *caractère indéterminé de la situation* » et les reconfigurations possibles des différentes manières de « faire » et de « refaire » le genre [BRÉAU, 2018]. À propos d'une moindre participation des filles en contexte non mixte, notons que des observations menées confirment ces expériences vécues et soulignent la plus faible dépense énergétique des filles en contexte séparé [McKENZIE, PROCHASKA et alii, 2004]. Dans notre étude, l'exaspération qui s'ajoute lorsque des filles refusent de participer et le sentiment d'injustice ressenti devant les remarques collectives des enseignants (« *allez les filles, on y va* ») renforcent la frustration d'adolescentes et peuvent conduire certaines à s'isoler et à se décourager. Des adolescentes regrettent ainsi le format mixte des leçons et la présence de garçons qui les motivent et leur offrent l'opportunité de s'affirmer en tant que « sportives » [BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017a].

Une seconde frustration s'est présentée au moment de choisir les activités sportives *via* des adolescentes regrettant la prédominance des activités artistiques. Favorisant *a priori* une plus large ouverture culturelle et une alternative au curriculum masculiniste en EPS, les cours non mixtes peuvent aussi accentuer les frontières entre activités masculines et féminines et renforcer les barrières de genre. L'exemple de la confrontation « *basket-ball pour les garçons/ yoga pour les filles* » présentée par des adolescentes peut être le témoin de crispation de filles qui veulent faire comme les garçons et qui finalement se sentent dévalorisées. Au sein de classes de filles, réfléchir à la programmation et à la confrontation des filles aux sports considérés comme « masculin » est d'autant plus important vis-à-vis des normes de genre qui défissent la féminité comme un territoire éloigné du rapport de force, de la compétition ou de la puissance physique [AZZARITO et HILL, 2013]. L'exemple du football, parfois défendu, parfois rejeté par des filles, cristallise les tensions en lien avec la construction du genre et les codes de féminité à respecter [HARRIS, 2005 ; HILLS, 2006]. Ce type de résultat confirme, plus généralement, l'importance de poursuivre la réflexion sur le curriculum proposé aux élèves, et sur le rapport souvent complexe entre les filles, la féminité et les activités d'opposition [DAVISSE, 2009].

Les données recueillies autour de la présence de clans dans les classes uniquement composées de filles illustrent aussi les violences de genre et les différents processus de domination/hierarchisation. Déjà relevés en contexte mixte [HILLS, 2007] les rapports de domination entre groupes de filles se confirment au sein d'un contexte non mixte. Les différents clans décrits dans l'étude et les conséquences qu'ils engendrent peuvent limiter l'engagement des filles (e.g., éviter de travailler avec les autres), le perturber (e.g., choisir avec précaution son équipe, maîtriser ses gestes) ou le rendre inapproprié (e.g., régler ses comptes pendant les matchs). De plus, la présence de clans dans les classes de filles et les critiques qui accompagnent les performances sportives rendent plus prégnants encore les codes de féminité qui influencent une participation totale des filles notamment au moment de courir. Loin de supprimer les stéréotypes de genre, la non-mixité peut à l'inverse les rendre plus solides. Pour HILL [2015, p. 676], « *single-sex physical education can also be a site of public scrutiny and therefore regulation of the body* ». Éléments incontournables qui accompagnent et influencent l'expérience des filles en EPS [HILLS, 2007], les réseaux d'amitiés (et les rapports de confrontations qu'ils entraînent) soulignent l'importance pour les enseignants d'accompagner le travail entre élèves, en stimulant les interactions d'entraide par exemple ou en aidant à la formation d'une « communauté de pratique » dans la classe. En sports collectifs, le développement d'équipes stables, regroupées autour de projets collectifs ambitieux et au sein desquels des rendez-vous « faisant date » sont programmés (e.g., tournois de fin de cycle) [SAURY, Adé et alii, 2013, p. 187], peut-être une piste susceptible de renforcer la solidarité et un « esprit classe ».

Finalement, bien que souhaitant s'inscrire au départ comme une nouvelle option pédagogique qui veut libérer les élèves des stéréotypes de genre, la non-mixité tend à les renforcer et à accentuer la division masculin/féminin. Au travers des activités typiques de frustration, qui rendent plus largement compte de la variété d'expériences présentes chez les filles, ce travail confirme des critiques émises à propos des cours séparés, parfois considérés comme une « *gender box* » [PIATT, 2009], qui (1) néglige la singularité de chaque adolescente et (2) peut s'accompagner de violences de genre. Il rappelle aussi, et surtout, l'importance de l'action enseignante (tant au niveau de la sélection des activités que dans la gestion des groupes) dans la mise en place d'un enseignement égalitaire et dans la prise en compte des différences

entre élèves. Enseigner en contexte non mixte doit, à l'instar des propositions déjà réalisées pour la mixité [LECHENET, BAURENS, COLLET, 2016], s'accompagner d'une réflexion chez les enseignants et d'une formation qui visent à penser les différences et à les anticiper aussi en prenant conscience de certains discours ou autres attitudes stéréotypées.

Pour une vision plus précise de la manière dont le genre émerge au sein des classes non mixtes, l'analyse de l'activité des élèves pourrait s'accompagner d'un travail à plus long terme et d'études de cas qui regroupent de nouvelles informations sur les participants (niveau en EPS, origine sociale, etc.). Ce type d'informations pourrait notamment permettre d'avoir une lecture plus fine du rapport singulier que chaque élève peut avoir vis-à-vis de la non-mixité en EPS. Bien que favorisant un partage d'expérience, l'utilisation des focus groups comme outil pourrait s'enrichir, soit par l'utilisation dans les entretiens de « traces d'activités » telles que des photos [HILL, 2015], soit *via* la mise en place d'un observatoire plus proche encore des situations décrites et du moment vécu (e.g., observations *in situ*, entretiens d'autoconfrontation) [BRÉAU et LENTILLON-KAESTNER, 2017].

CONCLUSION

Présent à une échelle internationale, le développement de cours non mixtes en EPS souffre toujours d'un manque d'appuis scientifiques et reste plongé dans une part d'incertitudes. En privilégiant une approche « enactive », ce travail a souhaité s'intéresser aux expériences vécues de filles en EPS et porter un regard sur l'activité qu'elles menaient au sein de cours séparés. Ambivalente, la non-mixité offre tout d'abord l'opportunité aux filles de se sentir plus libres dans leurs choix et dans leurs comportements, s'échappant ainsi du regard des garçons. L'ouverture vers une meilleure égalité en EPS reste toutefois limitée au travers des frustrations et des violences de genre qui accompagne la séparation des sexes. Les données de cette étude confirment ainsi l'importance de poursuivre les réflexions autour de la mise en place d'un enseignement plus égalitaire en prenant en compte les différentes expériences vécues par les filles. En Suisse, l'accès à une « compétence de genre » [LIEBIG, ROSENKRANZ-FAKKEGGER, MEYERHOFER, 2009] veut permettre l'accès à une prise de conscience chez les enseignants des différences entre élèves, bien plus générales que la seule distinction fille/garçon qui continue de limiter le développement d'identités singulières.

▣ BIBLIOGRAPHIE

AZZARITO L., HILL J., 2013, "Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion", *Physical education and sport pedagogy*, n° 18, p. 351-375.

BIDDLE S. J. H., MARKLAND D., GILBOURNE D., CHATZISARANTIS N. L. D., SPARKES A. C., 2001, "Research methods in sport and exercise psychology: Quantitative and qualitative issues", *Journal of Sports Sciences*, n° 19, p. 777-809.

BIGLER R. S., HAYES A. R., LIBEN L. S., 2014, "Analysis and evaluation of the rationales for single-sex schoolin", in LIBEN L. S., BIGLER R. S. (eds.), *Advances in child development and behavior*, Burlington, Academic Press, p. 225-260.

BRADBURY-JONES C., SAMBROOK S., IRVINE F., 2009, "The phenomenological focus group: an oxymoron ?", *Journal of advanced nursing*, n° 65, p. 663-671.

BRÉAU A., 2018, *Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes*, Thèse de doctorat en sciences du sport, non publiée, Université de Lausanne.

BRÉAU A., HAUW D., LENTILLON-KAESTNER V., 2017a, « C'était gênant de voir leurs regards. Récits d'expériences vécues par des collégiennes en cours d'EPS mixtes », in COGÉRINO G. (dir.), *Enseigner l'EPS : rapport au corps, genre et réussite*, Paris, Éditions AFRAPS, p. 193-207.

BRÉAU A., HAUW D., LENTILLON-KAESTNER V., 2017b, « Séparer les filles et les garçons au sein des classes d'éducation physique et sportive : état de la question », *Canadian journal of behavioural science*, n° 49, p. 195-208

BRÉAU A., LENTILLON-KAESTNER V., 2017a, « Nouvelle option pédagogique ou menace pour l'égalité ? Le retour de la non-mixité à l'école », *Enjeux pédagogiques*, n° 28, p. 20-21.

BRÉAU A., LENTILLON-KAESTNER V., 2017b, « Genre et non-mixité en EPS. Enquête au cœur d'une classe de garçons », in COUCHOT-SCHIEX S. (dir.), *Le genre*, Paris, Pour l'action, p. 81-97.

COCKBURN C., CLARKE G., 2002, "'Everybody's looking at you!' Girls negotiating the 'femininity deficit' they incur in physical education", *Women's Studies International Forum*, n° 25, p. 651-665.

COMBAZ G., HOIBIAN O., 2008, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés*, n° 20, p. 129-150.

COUCHOT-SCHIEX S., DERIAZ B., 2013, « Égalité en classes mixtes en éducation physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ? », *Revue des HEP et des institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 16, p. 163-182.

DAVISSE A., 2009, « Faut-il apprendre aux filles à s'opposer ? », *Contre-pied*, n° 23, p. 46-47.

DAVISSE A., 1999, « Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes », *Ville-école-intégration*, n° 116, p. 185-198.

DELCROIX C., 2017, « Entretien avec Marie Duru-Bellat à propos de son livre La tyrannie du genre », *GEF*, n° 1, p. 90-92.

DUBET F., 2010, « L'école embarrassée par la mixité », *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 77-86.

DURU-BELLAT M., 2011, « Ce que la mixité fait aux élèves », in MILEWSKI F., PÉRIMIER H. (dir.), *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 233-251.

FAGRELL B., LARSSON H., REDELIUS K., 2012, "The game within the game: girl's underperforming position in physical education", *Gender and Education*, n° 14, p. 101-118.

FISSETTE L., 2013, "Are you listening?: adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education", *Physical education and sport pedagogy*, n° 18, p. 184-203.

FIZE M., 2003, *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance.

GAL-PETITFAUX N., 2017, « L'expérience corporelle au cœur des pratiques sportives », in BARBIER J. M., DURAND M. (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, PUF, p. 631-648.

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 ? Rapport de tendances*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

GUÉRANDEL C., BEYRIA F., 2010, « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes », *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 17-30.

HANNON J., WILLIAMS S. M., 2008, "Should secondary physical education be coeducational or single-sex?", *Journal of physical education, recreation & dance*, n° 79, p. 6-56.

HARRIS J., 2005, "The image problem in women's football", *Journal of Sport and Social Issues*, n° 29, p. 184-197.

HILL J., 2015, "Girls' active identities: navigating othering discourses of femininity, bodies and physical education", *Gender and education*, n° 27, p. 666-684.

HILLS L. A., 2007, "Friendship, physicality and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls physical education experiences", *Sport, education and society*, n° 12, p. 335-354.

HILLS L. A., 2006, "Playing the field(s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education", *Gender and education*, n° 18, p. 539-556.

KIRK D., 2012, "Defining physical education. The social construction of a school subject in postwar Britain", London, Routledge Revivals.

LECHENET A., BAURENS M., COLLET I., 2016, *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan.

LIEBIG B., ROSENKRANZ-FALLEGGGER E., MEYERHOFER U., 2009, *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleit-faden für (Fach) Hochschulen* [Manuel de compétences dans le domaine du genre. Guide pratique pour les universités et les hautes écoles spécialisées], Zurich, VDF.

LOUVEAU C., 2004, « Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité », *Cahiers du genre*, n° 36, p. 163-183.

MARRO C., VOUILLOT F., 2004, « Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 2-21.

MCKENZIE T., PROCHASKA J. J., SALLIS J. F., LAMASTER J., 2004, "Coeducational and single sex physical education in middle schools: impact on physical activity", *Research quarterly for exercise and sport*, n° 75, p. 446-449.

MURPHY B., DIONIGI R. A., LITCHFIELD C., 2014, "Physical education and female participation : a case study of teachers' perspectives and strategies", *Issues in educational research*, n° 24, p. 241-256.

PATINET-BIENAIMÉ C., COGÉRINO G., 2011, « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Questions vives*, n° 15, p. 1-13.

PIATT B., 2009, "Gender segregation in the public schools: opportunity, inequality or both?", *Scholar*, n° 11, p. 561-575.

POIZAT G., SALINI D., DURAND M., 2013, « Approche enactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles », *Education sciences & society*, n° 4, p. 97-112.

ROCHAT N., 2017, *Analyse énaïve de l'activité en trail et ultra-trail : une approche multi-sourcing*, Thèse de doctorat en sciences du sport, non publiée, Université de Lausanne.

SAURY J., ADÉ D., GAL-PETITFAUX N., HUET B., SÈVE C., TROHEL J., 2013, *Actions, significations et apprentissages en EPS*, Paris, Editions EPS.

SOLMON M. A., 2014, "Physical education, sports, and gender in schools", in LIBEN L. S., BIGLER R. S. (eds.), *Advances in child development and behavior*, Burlington, Academic Press, p. 117-150.

SUCHMAN L., 1987, *Plans and situated action*, Cambridge, Cambridge University Press.

TERRET T., COGÉRINO G., ROGOWSKI I., 2006, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Editions de la revue EPS.

VIGNERON C., 2006, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminismes biologiques ou fabrication scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 111-124.

VINET E., 2008, « Emergence, perspective et mise à l'épreuve contemporaine du constructivisme sexué », *Connexions*, n° 90, p. 57-75.

VUILLE M., MALBOIS F., ROUX P., MESSANT F., PANNATIER G., 2009, « Comprendre le genre pour mieux le défaire », *Nouvelles questions féministes*, n° 3, p. 4-14.

WEST C., ZIMMERMAN D. H., 1987, "Doing gender", *Gender and society*, n° 1, p. 125-151.

WITH-NIELSEN N., PFISTER G., 2011 "Gender constructions and negotiations in physical education: case studies", *Sport, education and society*, n° 16, p. 645-664.



LE SEXISME DES ALBUMS JEUNESSE À L'ÉCOLE PRIMAIRE TOUJOURS D'ACTUALITÉ ?

Des élèves et leurs enseignantes et enseignants mènent l'enquête

Elsa Le Saux-Pénault

Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF), Équipe Crise, École, Terrains sensibles (Cets), université Paris Nanterre

Cendrine Marro

Laboratoire d'Études de Genre et de Sexualité (UMR LEGS 8238), université Paris Nanterre

L'éducation à l'égalité des sexes est une question socialement vive que les professeurs des écoles ont bien souvent des difficultés à mettre en œuvre au sein de leur classe, et ce pour diverses raisons. Parmi celles-ci, le fait de considérer l'école comme fondamentalement égalitaire n'est pas négligeable. Les quelques résultats d'une Recherche-Action conduite l'année scolaire 2014-2015 soulignent toutefois combien, encore aujourd'hui, domination masculine et sexisme perdurent dans les albums jeunesse disponibles dans nos écoles, *via* notamment, une mise en exergue récurrente de la différence des sexes [MARRO, 2012]. Le fait que les inégalités de sexe, dont est porteuse cette différence, soient aisément repérables par les élèves, pour peu qu'on leur donne quelques éléments leur permettant de réaliser ce repérage, tels de petits chercheurs et chercheuses en action, ouvre des perspectives en termes de mise en œuvre effective de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école. Cet article montre l'intérêt, toujours bien actuel, de permettre aux élèves et à leurs enseignantes et enseignants d'examiner de manière critique ces supports de lecture proposés à l'école. Il donne également quelques exemples d'outils utilisables dans cette perspective.

Le présent article expose quelques résultats d'une Recherche-Action (RA) mise en place l'année scolaire 2014-2015 dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'éducation ¹. L'objectif principal de cette RA était de penser et d'expérimenter, en collaboration avec un groupe de treize professeurs des écoles (PE), des dispositifs pédagogiques qui leur permettent d'éduquer leurs élèves à l'égalité filles-garçons, conformément à la demande qui leur est régulièrement faite par l'Éducation nationale, *via* différents textes officiels.

Les données ici présentées, prennent appui sur un corpus non encore étudié, c'est-à-dire les albums jeunesse à disposition des élèves dans leur école (dans leur classe et dans la bibliothèque centre documentaire (BCD) de l'école). Cette présentation poursuit un double objectif :

- 1) Montrer combien la persistance du sexisme aujourd'hui à l'école passe notamment, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, par les albums jeunesse présents au sein même des écoles, albums qui apparaissent bien plus utiles que les enseignantes et les enseignants peuvent parfois le penser *a priori* pour intéresser activement leurs élèves à cette question de l'égalité filles-garçons ;
- 2) Fournir aux enseignantes et aux enseignants un exemple de pratiques et d'outils leur permettant d'accompagner efficacement leurs élèves dans un travail de longue haleine (tout au long d'une année scolaire), favorisant cette éducation à l'égalité filles-garçons.

Ce double objectif s'inscrit dans la continuité d'un constat que nous avons pu faire lors de la mise en place de la RA en 2014-2015. Nous avons en effet alors très vite observé que pour atteindre son objectif principal, encore fallait-il que les enseignantes et les enseignants ayant accepté de participer à cette RA aient, d'une part, pleinement conscience de la réalité persistante du sexisme au sein de l'école [ce qui n'allait pas de soi, comme l'ont déjà souligné par exemple : PASQUIER, 2010, 2013 ; BRETON, MARRO, PASQUIER, 2016], et d'autre part, soient convaincus de leur capacité à réaliser cette éducation, et donc d'agir en ce sens en suscitant l'intérêt de leurs élèves. Ce furent là les deux défis d'une grande partie de la RA ; défis qui ont pu être relevés, pour une large part, grâce à une participation active des élèves tout au long de l'année scolaire. En effet, ces élèves ont adopté avec dynamisme, une posture de « petites chercheuses et de petits chercheurs » s'attelant, en collaboration avec leurs enseignantes et enseignants, et la chercheuse en charge de la RA ², à décrypter les albums jeunesse de leur école en inventoriant avec précision les multiples différences caractérisant la présence des personnages « féminins » et « masculins » pour mieux les analyser ensuite en termes d'idées inégalitaires à dépasser.

Si les résultats exposés en troisième partie de l'article permettront plus particulièrement de répondre au premier objectif fixé, la présentation dans la deuxième partie de la démarche adoptée par nos « chercheuses et chercheurs en herbe » et leurs enseignantes et enseignants, ainsi que les outils utilisés pour les accompagner, permettra de répondre plus spécifiquement au second objectif. Afin de situer les apports de nos résultats à la recherche, la première partie de l'article sera consacrée à un bref rappel des principales données recueillies antérieurement, par la communauté scientifique, ayant travaillé sur la littérature jeunesse avec un matériel similaire mais dans un tout autre contexte.

1. Thèse réalisée par Elsa LE SAUX-PÉNAULT, sous la direction de Marie ANNE HUGON et Cendrine MARRO, soutenue en décembre 2017 à l'université Paris Nanterre.

2. Elsa LE SAUX-PÉNAULT.

Pour clore cette introduction, précisons les raisons qui nous ont fait retenir les albums des écoles participantes comme objet d'étude collective. Premièrement, le sexisme de la littérature jeunesse, dont font partie les albums, est un versant des études sur le genre très bien documenté depuis les années 1970, qui permet de fournir quelques repères scientifiques en termes de pratiques et d'analyses. Ensuite, les albums jeunesse laissent une place considérable à l'image³. Les images peuvent être interprétées avant même l'apprentissage de la lecture, ce qui était le cas d'une partie des élèves participant à la recherche. Enfin, ce choix de focaliser notre analyse sur les albums parmi l'ensemble des textes de littérature jeunesse disponibles dans les écoles (mini romans, poésies, BD, etc.) provient du fait de leur présence de la maternelle au CM2 (ce qui recouvre toutes les classes dont font partie les élèves avec lesquels nous avons travaillé), qu'ils soient laissés à la disposition des élèves, en BCD ou dans les classes, ou qu'ils soient un outil pédagogique utilisé par les enseignantes et les enseignants. Ainsi, en tant qu'objets particulièrement appréciés et utilisés régulièrement par les enseignantes et enseignants comme par les élèves, ils ont constitué un corpus pertinent pour réaliser une recherche bien ancrée sur leur terrain. Enfin, en tant que supports de socialisation, porteurs potentiels de prescriptions sociosexuées, nous les avons considérés comme des objets tiers à même de favoriser, chez les enseignantes et enseignants comme chez les élèves, une prise de conscience distanciée des attitudes, des comportements et des positionnements sexués et sexistes, basée sur des observables quantifiables et, ainsi que nous le verrons, difficilement contestables.

SEXISME ET DOMINATION MASCULINE DANS LA LITTÉRATURE JEUNESSE : DES CONSTATS RÉCURRENTS

Phénomène vertement critiqué par Elena GIANINI BELOTTI dans son ouvrage publié en français en 1974 « *Du côté des petites filles* », le sexisme de la littérature jeunesse a depuis été confirmé par nombre de recherches réalisées, notamment en France ou sur de la littérature enfantine francophone. Ainsi, depuis les années 1990, période où l'incitation à l'utilisation des albums jeunesse fait son entrée dans les textes institutionnels concernant l'école primaire, on dispose de publications conséquentes et régulières à ce sujet [CROMER et TURIN, 1997, 1998 ; BRUGEILLES, CROMER, CROMER, 2002 ; BRUGEILLES, CROMER, PANISSAL, 2009 ; DAFFLON NOVELLE, 2002, 2003, 2006, 2012 ; DIONNE, 2012 ; COSTE et HOUADEC, 2013].

En termes de repères quantitatifs, ces travaux ont mis en évidence une surreprésentation des personnages identifiables comme étant de sexe masculin⁴ (dans un rapport allant de 60/40⁵ à 69/31). Cette surreprésentation se manifeste dès les titres et couvertures et se poursuit dans les illustrations jalonnant les albums. Cette domination masculine quantitative se double d'une domination qualitative, par la centralité accordée aux personnages assignés au masculin dans l'histoire comparativement aux personnages assignés au féminin⁶. Ainsi trouve-t-on dans ces albums deux fois plus de héros que d'héroïnes, voire dix fois plus dans les histoires avec des animaux anthropomorphisés s'adressant aux tout jeunes enfants (0-3 ans).

3. Même si, en tant qu'« *iconotexte* » [NERLICH, 1990], les albums impliquent la plupart du temps une lecture simultanée et nécessairement conjointe du texte et de l'image pour parvenir à la compréhension du récit.

4. De la coiffure à la tenue vestimentaire, toute une série d'apparats permettent aisément cette identification.

5. Lire ainsi ces rapports : 60 personnages assignés au masculin pour 40 personnages assignés au féminin.

6. Afin d'alléger nos propos nous parlerons par la suite de personnages masculins et de personnages féminins.

La prise en compte de la valorisation sociale classiquement accordée aux activités exercées accentue cette domination masculine qualitative. En effet, en cohérence avec leur surreprésentation dans les rôles secondaires, les personnages féminins sont surreprésentés dans des activités peu valorisées socialement. Ce qui est particulièrement notable pour les personnages adultes dont les activités sont plus aisément situables sur l'échelle générale des valeurs. Sans surprise, ce sont les occupations répétitives du quotidien relevant de la sphère privée, telles que les activités ménagères ou de soins courants aux enfants, qui sont le plus souvent associées aux personnages féminins. Et lorsque ces derniers sont représentés dans l'exercice d'une activité professionnelle (ce qui arrive deux fois moins que pour les personnages masculins adultes), ils restent cantonnés dans des activités peu diversifiées, prolongeant leurs supposées qualités féminines naturelles de soin et de soucis d'autrui (le *care*). En regard, les activités exercées par les personnages adultes masculins relèvent davantage de la sphère publique. Elles sont présentées plus variées, et supposent à la fois expertise et responsabilité sociale. En ce sens, ces albums contribuent à perpétuer et à légitimer cette valence différentielle des sexes qui « traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs et signe la dominance du principe masculin sur le principe féminin » [HÉRITIER, 2002, p. 127].

Retenons enfin avec Anne DAFFLON NOVELLE [2003] et Sylvie CROMER [2010] qu'un autre vecteur de « légitimité » de la domination masculine réside dans le fait que les personnages masculins apparaissent généralement au cœur d'un vaste réseau de relations (qui va de pair avec le fait d'être davantage représenté à l'extérieur et en activité physique), relations multiples plutôt homosexuées qui leur permettent d'affirmer leur identité « masculine » et diffusent l'idée de l'existence d'une « *solidarité masculine* » sécurisante. Or, cette sociabilité entre pairs qui favorise l'estime de soi, n'est guère développée pour les personnages féminins (davantage représentés à l'intérieur dans des activités plus posées) qui apparaissent plus souvent seuls ou avec un personnage masculin ou encore au sein de groupes mixtes, mais très peu homosexués.

À partir de ces différents constats, Anne DAFFLON NOVELLE [1997], Isabelle BRUGEILLES, Isabelle CROMER et Sylvie CROMER [2002], entre autres auteures, ont proposé des grilles d'analyse permettant de repérer l'expression de ce sexisme et de cette domination masculine dans la littérature jeunesse. Associés à ces grilles, les albums jeunesse ne constituent plus les outils de ce *curriculum* caché que dénonce Nicole MOSCONI [1989, 2001]. *Curriculum* caché qui place les enfants sous l'emprise du genre en masquant les inégalités sous les habits de simples différences à maîtriser pour devenir une fille ou un garçon conformément aux normes sociales [MARRO, 2011 a, b]. Ils deviennent, au contraire, de véritables outils pédagogiques pertinents et efficaces pour mettre en œuvre cette éducation à l'égalité des sexes préconisée régulièrement par différents textes du ministère en charge de l'Éducation nationale (par exemple dans les décrets, les circulaires, les conventions). Encore faut-il que les enseignantes et enseignants aient connaissance de ces grilles et puissent en expérimenter l'intérêt et la pertinence. C'est précisément ce qu'a permis notre Recherche-Action.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE-ACTION

Vue d'ensemble

Initialement, la question de recherche proposée aux treize professeurs des écoles (PE ; 11 femmes et 2 hommes⁷) participant à la RA était : « *Comment travailler sur et avec les albums de littérature pour la jeunesse pour développer l'esprit critique des élèves vis-à-vis des stéréotypes de sexe présents dans ces albums et leur implication dans les inégalités de sexe ?* ».

Dès la première réunion de travail avec les PE (novembre 2014), nous avons constaté que pour arriver à stimuler leur intention de travailler la question de l'égalité des sexes, notamment sous l'angle du sexisme des albums, il fallait les accompagner sur deux points : premièrement, dans la réalisation de constats communs quant à l'existence effective de ce sexisme dans les albums de leur classe et école (que beaucoup minimisaient voire contestaient) ; et, deuxièmement, dans l'articulation dynamique et signifiante de ces constats à des observations, questionnements et interprétations diverses que pourraient effectuer leurs élèves concernant les comportements et les relations des filles et des garçons à l'école, que ce soit en classe ou dans la cour de récréation. Nous avons ainsi mis en place un dispositif d'accompagnement comportant quatre sessions de travail entre la chercheuse et les PE⁸ par groupes d'enseignantes et enseignants (deux groupes de PE ont été distingués : un groupe constitué par les 8 PE d'une même école primaire, l'autre constitué par 5 PE travaillant dans des écoles distinctes). Ces sessions délimitaient trois intersessions durant lesquelles élèves, PE et chercheuse recueillaient des données variées sur les albums disponibles dans leur classe ou à la BCD de leur école, collaborativement (suivant un plan de travail planifié) ou isolément (suivant les disponibilités de chacune et de chacun) ; et cela en adoptant des techniques de recherche : élaboration et usage d'une même série de grilles d'analyse, avec pointage des albums consultés et mise en commun des données recueillies pour le décryptage.

Ainsi, le recueil et les analyses des données ne se sont pas déroulés avec la même temporalité pour les élèves et pour les PE. Les analyses des PE ont débuté lors de la première réunion de travail (en novembre 2014) et se sont progressivement développées jusqu'à la quatrième réunion de travail (en juin 2015). Les élèves, eux, selon l'incitation de leurs PE, ont mené leur propre travail d'enquête tout au long de l'année scolaire, dès le mois de novembre pour deux classes, à partir du mois de mars pour les autres.

Ce décalage dans le temps provient de ce que, avant d'être amenés à étudier leurs propres albums sous l'angle de la domination masculine et du sexisme s'y exprimant, la majorité des PE considéraient ces supports comme « *insoupçonnables* » de ce point de vue et doutaient de l'intérêt de les faire analyser par leurs élèves. Une première phase de recherche collective entre la chercheuse et les PE, à l'aide de grilles d'analyse déjà éprouvées⁹, sur quelques albums lus depuis le début de l'année dans leur classe, a dû être mise en place afin d'engager la prise de conscience et l'adhésion active au projet de la RA.

⁷. Exerçant dans 5 établissements situés en Touraine. L'annexe 1 p. 41 donne le détail des niveaux et effectifs des 12 classes ayant participé au recueil de données, classes allant de la petite section de maternelle au CM2.

⁸. Ces sessions se sont déroulées sur une demi-journée en novembre 2014, janvier 2015, avril 2015 et juin 2015.

⁹. Grilles inspirées des travaux de BRUGEILLES, CROMER et CROMER [2002], BRUGEILLES et CROMER [2005], ou encore de DAFFLON NOVELLE [1997, 2002, 2003].

Une fois l'intérêt de ces analyses du réel acté, les grilles utilisées ↘ **Annexe 2** p. 42, ont été travaillées lors des réunions de RA, pour pouvoir être utilisées par les élèves. Elles ont alors été simplifiées et décomposées en « sous-listes » pour que les élèves, travaillant par groupes se répartissant les données à récolter, puissent se concentrer sur des points spécifiques tels que : activités des personnages, traits de caractère, apparence, etc. Les élèves ont pu ensuite, selon l'avancée de leur réflexion, proposer de nouveaux critères d'observation et, ce faisant, de nouvelles données à récolter, de nouvelles pistes à explorer.

Les données récoltées par les PE et les élèves ont été régulièrement compilées et synthétisées par la chercheuse. Pour ce faire, cette dernière a eu recours à des mises en forme statistiques et graphiques. Celles-ci ont été systématiquement exposées aux élèves, dès que nous disposions d'assez de données, et aux PE, lors des réunions de travail, sous forme de projections, sur grand écran, animées à l'aide d'un logiciel de présentation. Ces mises en forme régulièrement projetées ont constitué un outil important dans le développement et le maintien de l'intérêt accordé aux activités de recueil et d'analyse des données. Afin que nos propos soient bien illustrés, nous reviendrons, dans les deux points suivants, sur ces données recueillies par les PE et leurs élèves puis, sur le contenu précis des outils de visualisation utilisés.

Le type de données récoltées par les PE et leurs élèves

Le corpus de recherche a été constitué par l'ensemble des albums présents dans les écoles impliquées dans la RA. Ces albums tout-venant des classes et des BCD pouvaient être très anciens (l'un des albums présents avait été édité en 1945), comme contemporains, être des classiques de la littérature jeunesse ou être des albums moins prestigieux donnés par les familles ou les municipalités aux BCD. Il a été constaté que de nombreux albums provenaient aussi d'abonnements divers à des maisons d'éditions.

Les analyses effectuées en collaboration PE-élèves-chercheuse ont porté d'une part, sur les personnages féminins et masculins présents sur les couvertures de ces albums et, d'autre part, à l'intérieur des albums. Nous pouvions avoir jusqu'à sept fiches d'analyse par album, une concernant la couverture et six concernant l'intérieur de l'album comme nous allons l'exposer ci-après.

S'agissant des couvertures des albums, PE et élèves ont pu récolter des données sur neuf indicateurs communs : 1) l'assignation sexuée des personnages (féminin *versus* masculin voire neutre) suggérée dans les titres ; l'assignation sexuée *via* le prénom ; 2) des auteurs ou autrices ; 3) des illustrateurs ou illustratrices¹⁰ ; 4) l'assignation sexuée des personnages représentés ainsi que 5) leurs attributs physiques (coiffures, bijoux, maquillage, etc.) ; 6) leur taille ; 7) leur emplacement ; 8) les lieux dans lesquels ils se trouvent ; 9) l'assignation sexuée des personnages qui les accompagnent. Précisons que comparativement aux PE, les recherches sur les couvertures ont été affinées par les élèves qui ont proposé deux indicateurs supplémentaires à observer : 10) le positionnement (de dos, de profil, de face) des personnages masculins et féminins et 11) leurs mouvements (statiques ou mobiles ; vifs ou lents).

Pour ce qui est de l'intérieur des albums, les données récoltées ont pu concerner sept indicateurs : 1) le nombre de personnages féminins et masculins mis en jeu ; 2) le sexe assigné

¹⁰. Donnée non exploitée dans le présent article car son recueil a été très vite abandonné par les PE et les élèves qui ont considéré cette donnée comme moins pertinente que les autres. Cette donnée est toutefois consultable en ligne dans la thèse d'Elsa LE SAUX PÉNAULT [2017] theses.fr/2017PA100179

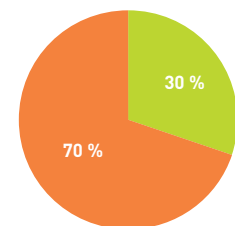
aux personnages principaux ; 3) l'âge des personnages (enfants ou adultes) ; 4) leurs traits de caractère ; 5) leurs activités ; 6) les relations entre les personnages ; 7) certains éléments de leur apparence physique. Ici, également, ont été ajoutés par les élèves, quatre nouveaux indicateurs non repérés par les PE ou encore la littérature sur le sujet, portant sur : 8) les lieux dans lesquels se trouvaient les personnages ; 9) leurs mouvements ; 10) les accessoires ludiques ou de travail qu'ils utilisaient ; 11) les émotions ou sentiments qu'ils exprimaient.

Les outils de visualisation élaborés pour rendre les données lisibles et accessibles aux élèves

Comme nous venons de l'évoquer, plusieurs types de données ont ainsi été récoltés sur les albums des écoles : des données confrontant directement un nombre de personnages masculins à un nombre de personnages féminins ; des données décrivant des proportions chez les personnages masculins à comparer à des proportions chez les personnages féminins (exemple : les proportions dans lesquelles les personnages masculins et féminins sont chacun représentés à l'intérieur ou à l'extérieur sur les couvertures des albums) ; des données sous forme de listes (d'accessoires, de traits de caractère, etc.) associées aux personnages féminins ou masculins.

Pour que l'ensemble des élèves de maternelle et d'élémentaire (qui, tous ne maîtrisaient pas les pourcentages ou même les comparaisons de nombres) puisse analyser ces deux premiers types de données, nous avons utilisé, pour nos projections restitutives, des diagrammes « type secteurs » tels que celui utilisé dans la **figure 1**, permettant, par exemple, de comparer le nombre de personnages principaux masculins et féminins à l'intérieur des albums. Nous avons utilisé ces mêmes diagrammes « type secteurs » pour permettre aux élèves de repérer les disproportions quantitatives entre personnages masculins et féminins, comme dans la **figure 2**, en comparant, par exemple, ces deux disques qui indiquent en quelles proportions les personnages féminins et masculins sont représentés chacun dans des lieux extérieurs ou intérieurs sur les couvertures des albums.

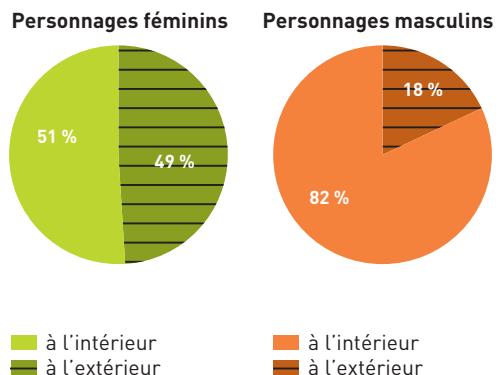
📌 **Figure 1** Figuration comparative du nombre de personnages principaux féminins et du nombre de personnages principaux masculins à l'intérieur des albums (base : 385 albums)



Nombre de personnages principaux ...

■ ... féminins
■ ... masculins

📌 **Figure 2** Comparaison des proportions selon lesquelles les personnages féminins et masculins sont représentés chacun dans des lieux extérieurs ou intérieurs (base : 492 couvertures d'albums)



Il a été plus compliqué d'imaginer un dispositif d'analyse du troisième type de données récoltées : celles sous forme de listes ; listes qui ont concerné les accessoires des personnages, leur apparence, leurs activités et leurs traits de caractère. Nous avons utilisé deux moyens pour que ces listes puissent être analysées par les élèves. Le premier a été de catégoriser les données concernant les activités des personnages et les accessoires avec lesquels ils étaient représentés. Nous avons ainsi classé les accessoires ludiques ou de travail portés par les personnages enfants en 15 « types d'accessoires »¹¹ ou encore les activités exercées par les personnages en 13 « types d'activités » pour les adultes¹² et 16 « types »¹³ pour les enfants. Les élèves ont pu ainsi à nouveau comparer des proportions en repérant les secteurs disproportionnés entre les personnages féminins et masculins toujours à l'aide de diagrammes « type secteurs » : secteurs disproportionnés que nous marquions au fur et à mesure de leur identification par les élèves par des illustrations, tirées des albums, qu'ils avaient eux-mêmes sélectionnées¹⁴, tel qu'illustré dans la **figure 3**. Ce qui permettait de bien les intéresser et les associer à l'analyse des données quels que soient leur âge et leur niveau de lecteur.

L'autre moyen que nous avons trouvé pour que les données sous forme de listes puissent être comparées selon l'assignation sexuée des personnages et, lorsqu'il pouvait y avoir jusqu'à 2,3 fois plus de personnages masculins (PM) que féminins (PF), a été d'effectuer une transformation numérique pour présenter chacun des éléments des listes en les rapportant à un même effectif (n) de PF et PM. Nous avons ainsi pu présenter les listes aux élèves sous forme de diagrammes « type barres », afin qu'ils puissent repérer les grosses différences, les pics qui ressortaient. Dans l'exemple de la **figure 4** p. 32, les traits de caractère sont ainsi tous donnés sur une base de n = 140 car, dans les traits de caractère répertoriés, le trait de caractère le plus répandu l'était à hauteur de 140.

Le rôle de la chercheuse dans l'élaboration de ces outils pour faciliter la compréhension des enjeux et susciter l'analyse collective et le débat a été déterminant. En effet, les projections de mises en forme signifiantes des données ont été très importantes sous deux angles : en premier lieu, elles ont permis aux participants, élèves comme PE, de prendre conscience concrètement, sur la base de données recueillies et interprétées par eux-mêmes, de l'ampleur des idées reçues et erronées sur les filles et sur les garçons, et ce faisant du sexisme jalonnant de manière massive et récurrente ces objets de leur environnement quotidien. En second lieu elles ont permis, d'une part, aux élèves, d'exprimer leur désaccord et leur sentiment d'injustice face à ces constats et, d'autre part, aux PE, de prendre conscience et d'engager différents échanges avec leurs élèves sur les nombreuses inégalités dont est porteuse et que légitime la différence des sexes [MARRO, 2011a, 2012] continuellement interpellée à l'école [MOSCONI, 2001]. Au final, associées à l'élaboration de grilles de décryptage spécifiques des albums, ces projections figuratives constituent de véritables outils pédagogiques à soigner et à développer qui permettent de mettre en évidence de façon objective l'inégalité de traitement entre les personnages féminins et masculins dans les albums, ainsi que nous allons l'exposer ci-après.

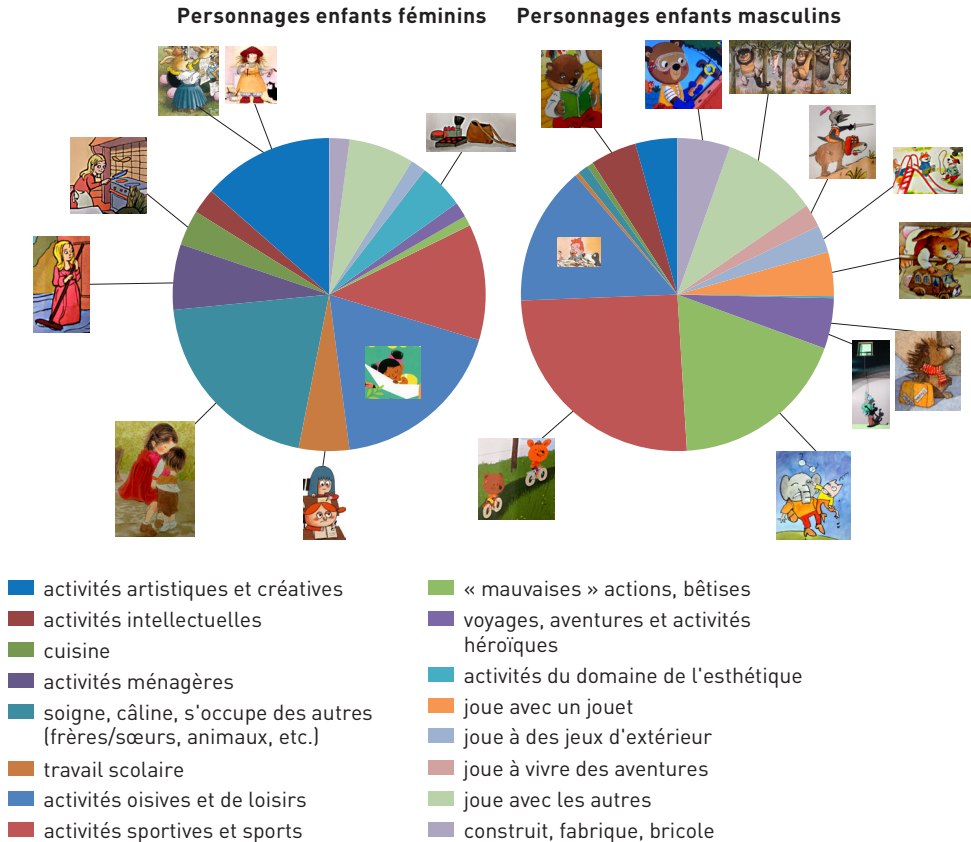
11. Jeux d'imitation, armes et jeux de combat, jeux sportifs et accessoires de sport, accessoires d'école, etc.

12. Activités artistiques et créatives, tâches du quotidien, soins aux enfants, activités professionnelles, etc.

13. Soigne, câline, s'occupe des autres, mauvaises actions, bêtises, voyages, aventures et activités héroïques, etc.

14. Les exemples d'illustrations que nous donnons dans cet article ne sont qu'un choix parmi une banque de données de plus de 350 illustrations répertoriées puis utilisées par les élèves.

📌 **Figure 3** Exemple de diagrammes illustrés, ici, présentant les types d'activités des personnages enfants à l'intérieur des albums



Éducation & formations n° 98 © DEPP

RÉSULTATS

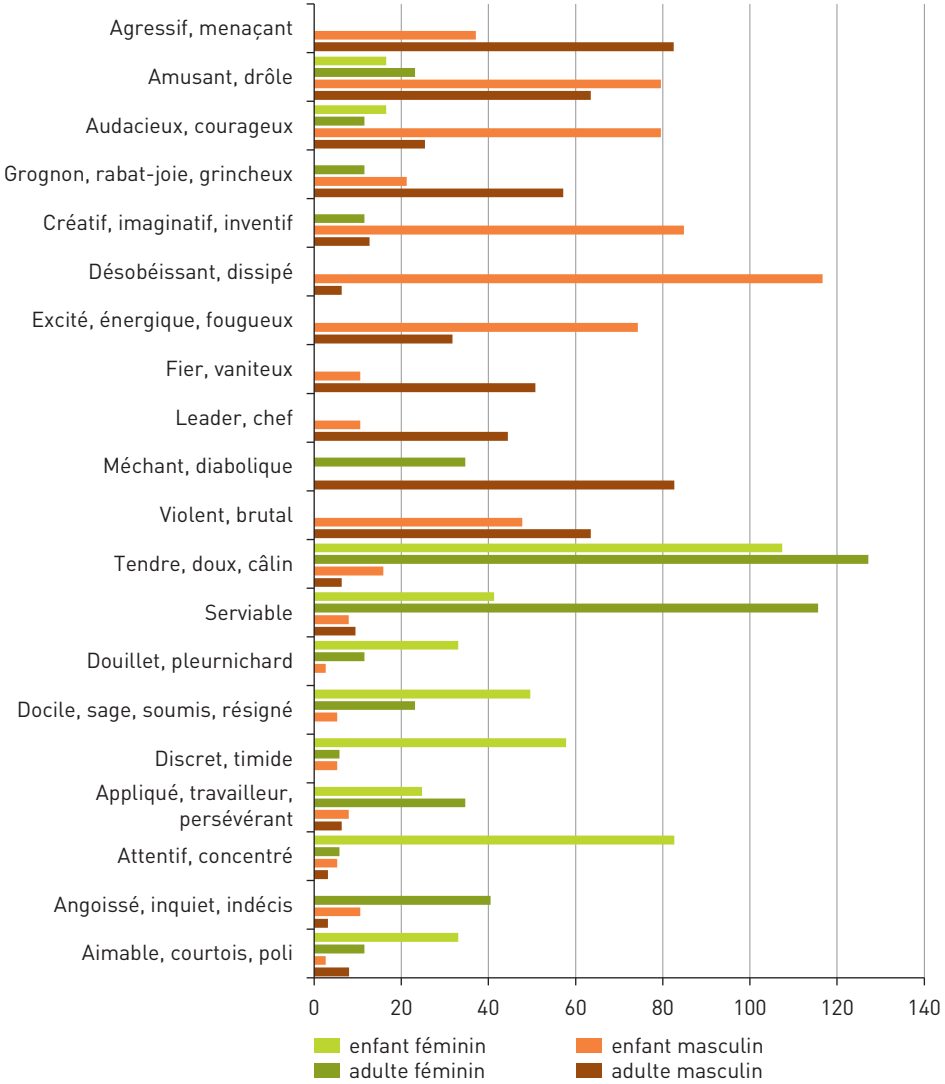
Les PE ont récolté des données dans 283 albums distincts (sur un total de 297 albums analysés) quand celles collectées par les élèves sont issues de 342 albums distincts (sur un total de 600 albums analysés). Cela implique un recouvrement de 45 albums¹⁵ entre les albums distincts des PE et ceux de leurs élèves.

Globalement, les relevés réalisés tant par les enseignantes ou enseignants que par les élèves¹⁶ sont conformes à ceux obtenus par des chercheuses ou chercheurs confirmés. Il ressort notamment clairement que dans les albums disponibles en classe ou dans les BCD,

¹⁵. Soit $283 + 342 = 625$; $625 - 580 = 45$.

¹⁶. Précisons que nous avons considéré que cette recherche effectuée en collaboration entre enseignantes et enseignants, élèves et chercheuse sur les albums des écoles, avait été conduite par un « chercheur collectif ». Dès lors nous n'avons pas souhaité, car cela n'était pas notre objet, étudier l'influence qu'ont pu avoir, sur les interprétations des données et les résultats obtenus collectivement, les caractéristiques individuelles des PE ou des élèves telles que leur sexe, leur milieu social ou leurs caractéristiques professionnelles.

📌 **Figure 4** Extrait des différents traits de caractère repérés chez les personnages masculins et féminins à l'intérieur des albums (proportions pour un même nombre de personnages, n = 140)



Éducation & formations n° 98 © DEPP

les personnages masculins et féminins ne sont effectivement pas sur un pied d'égalité, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. L'asymétrie est toujours au détriment des personnages féminins.

De la domination masculine des personnages

Dès les couvertures des albums, il y a presque 3 fois plus de titres suggérant des personnages masculins que de titres suggérant des personnages féminins. De plus, en termes de représentation, comme l'indique le **tableau 1**, on constate que les premiers sont en moyenne 2,5 fois plus souvent représentés que les seconds.

Ce déséquilibre se retrouve ensuite à l'intérieur des albums qui comptent plus de 2 fois plus de personnages masculins que de personnages féminins, tous rôles confondus (principal, secondaire, figurant), mais aussi plus de 2 fois plus de héros (et donc occupant le rôle principal) que d'héroïnes ↘ **Tableau 2**.

Par ailleurs, la domination du masculin sur le féminin est amplifiée par l'espace occupé par les personnages, variable au regard de différents critères selon le sexe assigné. Sur les couvertures, nous avons pu constater des différences notables de taille, d'emplacement et de positionnement entre les personnages masculins et féminins. Ainsi, les personnages masculins sont fréquemment représentés en gros, puis, dans une moindre mesure, sont de taille moyenne et enfin, très rarement, sont représentés en petit, quand les personnages féminins sont prioritairement de taille moyenne, puis, quasiment autant en petit ou en gros ↘ **Tableau 3**.

↘ **Tableau 1** Sexe assigné aux personnages figurant dans les titres (sur 602 titres ici considérés) ou représentés sur la couverture des ouvrages

Nombre de titres ...		Pourcentages	Nombre de personnages ...		Pourcentages
... suggérant un personnage féminin	111	18 %	... féminins sur les couvertures	319	28 %
... suggérant un personnage masculin	294	49 %	... masculins sur les couvertures	803	72 %
... ne suggérant ni l'un, ni l'autre	158	26 %			
... suggérant des personnages des deux sexes	39	7 %			
Totaux	602	100 %	Totaux	1122	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Note : rappelons que le nombre brut d'albums indiqué dans ce tableau, et les suivants, correspond au nombre d'albums sur lesquels ont été récoltées les données permettant les synthèses de résultats y étant présentées. Les sources de récoltes des données étant variables (récoltes effectuées par élèves et/ou les enseignantes ou enseignants, par et dans différentes classes, dans différentes BCD des écoles, etc.), le nombre d'albums sur lesquels portent ces synthèses peut varier à l'intérieur d'un même tableau, ou d'un tableau à l'autre.

↘ **Tableau 2** Le sexe des personnages à l'intérieur des albums

	Nombre de personnages (tous types confondus)...		Nombre de personnages principaux...	
	base : 624 albums		base : 385 albums	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
... féminins	1 665	31 %	132	30 %
... masculins	3 713	69 %	305	70 %
Totaux	5 378	100 %	437	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

↘ **Tableau 3** Taille relative des personnages* (base 492 couvertures)

	Personnages féminins		Personnages masculins	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Petits sur les couvertures	77	31 %	109	18 %
Moyens sur les couvertures	92	37 %	207	34 %
Gros sur les couvertures	78	32 %	291	48 %
Totaux	247	100 %	607	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

* Petits (moins d'1/4 de la hauteur ou de la largeur de la couverture) ; Moyens (entre 1/4 et 1/2) ; Gros (plus de la moitié de la hauteur ou de la largeur).

📄 **Tableau 4** Emplacement des personnages féminins et masculins sur la couverture (base : 492 couvertures)

	Personnages féminins		Personnages masculins	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Centré en avant	118	48 %	416	69 %
Centré en arrière-plan	31	11 %	39	6 %
De côté en avant	61	28 %	119	20 %
De côté en arrière-plan	37	13 %	33	5 %
Totaux	247	100 %	607	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

📄 **Tableau 5** Le positionnement des personnages (base : 233 couvertures)

	Personnages féminins		Personnages masculins	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
De face	39	32 %	168	54 %
De dos	11	9 %	24	8 %
De profil	72	59 %	119	38 %
Totaux	122	100 %	311	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

En outre, les personnages masculins occupent davantage le devant de la scène comparativement aux personnages féminins (respectivement 89 % contre 76 %) et ce, tout en étant centrés à 69 % lorsque les personnages féminins ne le sont qu'à 48 % ; corrélativement, les personnages masculins sont très rarement présentés de côté et en arrière-plan alors que les personnages féminins le sont presque 3 fois plus souvent 📄 **Tableau 4**. On notera enfin que les personnages masculins sont d'abord représentés de face, quand les personnages féminins le sont d'abord de profil 📄 **Tableau 5**. Ainsi que nous allons l'illustrer ci-après, on constate que sont également différenciés dans les albums, les traits de caractère des personnages, leurs marquages physiques et les accessoires qu'ils utilisent, leurs activités, et leur capital social et leurs relations.

Des traits de caractère assignés

Contrairement aux conclusions des recherches de Sylvie CROMER [1994] qui ne relevaient pas de différenciation sexuée dans les traits de caractère attribués aux personnages, les résultats obtenus ici sur les albums « tout-venant » des BCD et des classes révèlent une telle différenciation. Ainsi, les *défauts* sont réservés aux personnages masculins (adultes comme enfants), qui sont violents, brutaux, mal élevés, grossiers et dissipés, tandis que les *qualités* sont réservées aux personnages féminins (également de tous âges), serviables, tendres, affectueuses, douces et sages¹⁷.

¹⁷. Ce codage « *qualités/défauts* » a été posé par les élèves eux-mêmes au cours de leur analyse. Ils ont codé comme « *défauts* » tous les traits de caractère qu'ils jugeaient comme « *négatifs* », comme imperfections morales ou travers. Ils ont codé comme « *qualités* » tous les traits qu'ils ont jugé « *positivement* » et qu'ils considéraient comme correspondant à « *ce que l'on attend des gens* ».

« Non ! Non ! Je suis pas d'accord ! Je suis le sens contraire des livres, moi ! Je suis pas faible, moi ! Je trouve ça inadmissible. Pour être franche, on me passe un bazooka, et voilà, là, ça va. Nous, on doit être à la maison ? Non ! Non, moi je voudrais aller aux Tropiques. Les hommes sont pas les plus forts. Vraiment pas. Je suis pas d'accord !! Non !!! Toutes les filles ne sont pas fragiles. Comme moi !!! Faites un petit effort les auteurs. Faites le sens inverse un peu ».

Extrait de l'écrit d'une élève de CE1 (6-7 ans) effectué durant la RA.

Des attributs de sexuation et des accessoires prescripteurs

Sur les couvertures, comme au sein des albums, on constate une adjonction d'attributs physiques beaucoup plus fréquente chez les personnages féminins que chez les personnages masculins ➤ **Tableau 6**. Nous entendons par attributs physiques tous les attributs de sexuation (concernant la coiffure, les objets de décoration tels les bijoux ou le maquillage, les vêtements, etc.), les attributs concernant des objets (les accessoires utilisés par les personnages) et ceux concernant des caractéristiques physiques (cheveux longs, barbes, moustaches, etc.).

Soulignons que les accessoires portés par les personnages sont souvent également différenciés suivant le sexe assigné aux personnages¹⁸. Ainsi, les personnages masculins sont très souvent représentés avec des armes (elles constituent 27 % des accessoires portés par les adultes masculins et 18 % de ceux portés par les enfants masculins), alors qu'aucun des personnages féminins, adultes comme enfants, n'en possède. En revanche, les personnages féminins peuvent avoir en main un balai, un chiffon ou un aspirateur quand aucun personnage masculin n'est représenté avec un tel accessoire. Les personnages féminins portent également fréquemment des tabliers (21 % des attributs des personnages adultes féminins et 9 % de ceux des enfants féminins) alors que seulement 4 % des attributs des personnages adultes masculins sont des tabliers et qu'aucun personnage enfant masculin n'en porte jamais. Autre exemple, les lunettes, accessoire marquant symboliquement l'activité intellectuelle et l'intelligence, constituent 17 % des attributs des adultes masculins et 9 % de ceux des enfants masculins, alors qu'elles ne représentent que 6 % des attributs des adultes féminins (qui sont du reste essentiellement des grands-mères) et 5 % de ceux des enfants féminins, comme pour rappeler la traditionnelle incompatibilité, chez les femmes, entre beauté et intelligence, etc.

➤ **Tableau 6** Adjonctions d'attributs aux personnages (base : 263 albums)

	Personnages féminins		Personnages masculins	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Illustrés avec des attributs	351	62 %	259	21 %
Illustrés sans attribut particulier	215	38 %	973	79 %
Totaux	566	100 %	1232	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

18. Tous les pourcentages cités dans le paragraphe ci-dessous sont les résultats de l'analyse des accessoires portés par les personnages sur les couvertures et à l'intérieur d'un corpus de 239 albums et 1 755 personnages observés.

Enfin, chez les personnages enfants, les accessoires ludiques ou de travail qu'ils utilisent (qui appuient les activités qui devraient être les leurs) sont également différenciés au sein des 239 albums analysés à ce sujet. Les personnages enfants féminins sont représentés voguant entre les jeux d'imitation (19 % des accessoires), les accessoires permettant une pratique artistique calme (14 %), les accessoires de soin et du domaine de l'esthétique (13 %) et les déguisements de princesses ou de danseuses (10 %), quand les personnages masculins sont très majoritairement représentés avec des accessoires de sport ou de jeux sportifs (35 % de leurs accessoires), puis voguent entre petits véhicules (15 %), armes diverses (9 %) – que ne touchent jamais les personnages féminins –, jeux d'aventures ou de construction (8 %).

Des activités sexuées

Au travers des activités occupant les personnages, adultes et enfants confondus, nous retrouvons les trois dimensions stéréotypiques de la différence des sexes évoquées par Anne DAFFLON NOVELLE [DAFFLON NOVELLE et FERREZ, 2003]¹⁹. Ainsi, concernant la dimension intérieur/extérieur, sur les couvertures de 482 albums, les personnages féminins sont 2,7 fois plus que les personnages masculins représentés à l'intérieur (49 % des personnages féminins et 18 % des personnages masculins), et, inversement, les personnages masculins sont davantage illustrés à l'extérieur qu'à l'intérieur (82 % des personnages masculins et 51 % des personnages féminins). Concernant la dimension privé/public, on observe que les personnages féminins sont d'abord représentés dans un lieu privé (à 54 %) quand, les personnages masculins sont très majoritairement situés dans un lieu public (à 80 %) ➤ **Tableau 7**.

Concernant enfin la dimension statique/mobile, dans 234 albums, les 164 personnages féminins sont plus souvent statiques (à 64 %) que mobiles (à 36 %), alanguis (à 83 %) que vifs (à 17 %), et, à l'opposé, les 373 personnages masculins vaquent plus souvent à des occupations actives (57 % sont en mouvement), voire très actives (et ces mouvements sont vifs dans 61 % des cas).

➤ **Tableau 7** Les lieux dans lesquels apparaissent les personnages (base : 28 albums)

	Personnages féminins			Personnages masculins	
	Effectifs	Pourcentages		Effectifs	Pourcentages
À l'intérieur, chez soi	22	54 %	46 %	10	20 %
À l'intérieur, hors de chez soi	5	12 %		10	20 %
À l'extérieur, à la campagne ou à la mer	5	12 %		17	35 %
À l'extérieur, en ville	9	22 %		12	25 %
Totaux	41	100 %		49	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Note : analyse effectuée sur peu d'albums car imaginée puis mise en œuvre par une unique classe qui s'est alors penchée pour cette analyse sur les 28 albums présents dans sa classe.

19. « Les femmes et les filles sont plus souvent représentées à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur, dans un lieu privé plutôt que public, dans des attitudes plus passives qu'actives. À l'opposé, les hommes et les garçons sont plus illustrés dehors que dedans, dans un lieu plus public que privé, vaquant à des occupations de manière active, voire très active » [DAFFLON NOVELLE, 2003, p. 2-3].

« Il y a plus de garçons dans les livres. C'est pas normal. C'est pas normal qu'ils soient plus courageux et plus puissants et que les garçons ne pleurent pas et que les filles fassent le ménage et que les garçons aillent à la chasse. Les livres nous montrent des filles qui font ça, des garçons qui font ça. Des filles petites, des garçons forts. Des garçons devant, des filles derrière. Des filles assises, des garçons qui courent. Les filles sont pas les esclaves ! Les garçons sont pas les rois ! Et moi, j'aime pas la chasse ! Et ma sœur, elle adore courir ! Et des fois elle est devant, et des fois je suis devant. Et c'est bien comme ça. Faudrait le dire aux auteurs de pas nous dire comme on doit être et où on doit être. On est comme on veut et on va où on veut ! »

Extrait de l'écrit d'un élève de CE1 (6-7 ans) effectué durant la RA.

Au-delà de ces grandes dimensions, commentant le tri final des illustrations agrémentant les diagrammes exposant les types d'activités exercées par les personnages enfants, les élèves ont pu constater qu'il y avait : « d'un côté, des petites filles qui pratiquent des activités du domaine du soin et de l'esthétique, des activités artistiques, s'enfuient, qui font la cuisine et le ménage, travaillent à l'école, soignent, câlinent et s'occupent de leurs petits frères et sœurs ou des animaux ; de l'autre, des petits garçons qui pratiquent des activités intellectuelles, bricolent, font du sport, font des bêtises, se battent, courent, sautent, délivrent, voyagent, grimpent aux arbres, vivent des aventures et jouent... »²⁰ ➤ **Figure 5.**

➤ **Figure 5** Tri final des illustrations retenues, partant des données récoltées, par les élèves, sur les personnages à l'intérieur de 234 albums de la BCD



Éducation & formations n° 98 © DEPP

Note : à gauche, les activités des personnages enfants féminins, à droite celles des personnages enfants masculins.

20. Texte rédigé collectivement par une classe de CM1.

Par ailleurs, sur une base de 234 albums analysés, 25 % des personnages adultes féminins ont une activité professionnelle contre 49 % des personnages adultes masculins. De surcroît, les professions des personnages masculins sont beaucoup plus diversifiées et originales que celles des personnages féminins, qui, pour plus d'un quart sont, lorsqu'elles ont une profession, « maîtresse » d'école. Enfin, les professions exercées par les personnages adultes masculins apparaissent souvent plus valorisantes : elles entrent majoritairement dans le groupe socioprofessionnel « cadre et profession intellectuelle supérieure » (27 % des professions occupées par les personnages masculins et 12 % de celles occupées par les personnages féminins), quand celles des personnages adultes féminins entrent majoritairement, et de façon équivalente, dans les deux groupes socioprofessionnels « professions intermédiaires » (39 % des emplois occupés par les personnages féminins et 7 % des emplois des personnages masculins) et « employés » (38 % des professions occupées par les personnages féminins et 12 % de celles occupées par les personnages masculins). Ce capital social favorisant les personnages masculins se conjugue avec les relations interpersonnelles qu'ils développent.

Des relations interpersonnelles favorisant les personnages masculins

Globalement, à l'intérieur des albums analysés, comme sur leurs couvertures, quand ils sont représentés dans une relation duelle, les personnages masculins le sont deux fois plus avec un personnage assigné au même sexe qu'eux, qu'avec un personnage féminin. Lorsqu'ils sont représentés en groupe, les personnages masculins le sont plus de trois fois plus avec des personnages assignés au même sexe qu'eux que les personnages féminins. En cohérence, ces personnages masculins ne sont quasiment jamais accompagnés par un unique personnage assigné à l'autre sexe, alors que c'est le cas pour 12 % des personnages féminins. Au final, les personnages masculins apparaissent donc dans un « entre soi » (figuré en gras dans le [tableau 8](#)) à 41 %, quand les personnages féminins ne le sont qu'à 16 %. Pour reprendre les propos tenus par Sylvie CROMER [2010] effectuant des constats similaires, le capital social bénéficie ici aux personnages masculins qui ont principalement des relations entre eux.

CONCLUSION

Les résultats obtenus par notre RA sur un corpus conséquent d'albums (587 albums distincts) confirment, en les actualisant, et surtout, en les enrichissant, les résultats de recherche obtenus à la fin des années 1990 et au début des années 2000 par Carole BRUGEILLES, Sylvie CROMER, ou encore Anne DAFFLON NOVELLE. En effet, rappelons que la spécificité de notre corpus est, non pas de porter « simplement » sur des albums publiés dans un temps donné (comme les travaux cités ci-dessus), mais de cibler les albums actuellement disponibles et utilisés dans les écoles par les PE, et donc, dans un contexte institutionnel et par des professionnelles et des professionnels censés lutter contre le sexisme. Ainsi force est de constater que, bien que les listes d'albums jeunesse de référence proposées officiellement par l'Éducation nationale aient très directement été objets de critiques argumentées à ce sujet [BRUGEILLES, CROMER, PANISSAL, 2009], les albums disponibles aujourd'hui dans nos écoles continuent d'être parsemés massivement de ces stéréotypes de sexe porteurs de préjugés sexistes légitimant les inégalités de sexe. Comme toujours, cette légitimation opère par une mise en scène variée et récurrente de la différence des sexes, c'est-à-dire cet ensemble de croyances

Encadré 1

Exemple de l'évolution d'un élève de CM2 (10-11 ans), souvent cité par les PE participant à la RA comme « exemple du poids de l'éducation familiale », « celui pour qui c'est trop tard », « ce contre quoi on ne peut pas lutter ».

Un élève qui, en début d'année, avant d'entrer en recherche, s'exclamait en ricanant : « *Mais, c'est pas qu'on laisse pas jouer les filles au foot, c'est qu'elles veulent pas jouer ! Elles n'aiment pas ça ! Mais c'est normal, elles sont nulles ! Moi, si j'étais nul comme elles, j'aimerais pas jouer non plus... Je préférerais aller pouponner ma poupée, ça, elles savent faire !* ». Mais un élève, qui, en fin de recherche, résumait ainsi par écrit les analyses ci-avant effectuées : « *Dans les livres, il y a pour les garçons la belle vie et*

pour les filles être soumises. Les travaux [sic] ne sont pas les mêmes : pour les filles les ordures ménagères et les gars les métiers. Et les métiers un peu plus physiques pas trop pour les filles. Et ce n'est pas du tout la même vie qu'on nous propose. Je trouve que ça ne devrait pas montrer des exemples comme ça. Les filles et les garçons devraient être pareils, les uns comme les autres. Il faudrait que les filles fassent pareil que les gars et les garçons fassent la vaisselle et les filles aillent se promener. Sinon, après, on croit qu'on aime faire ça ou ça, mais, en vrai, c'est pas qu'on aime ça ou ça, c'est pas vrai, c'est pas ça. C'est qu'on croit qu'on peut pas. Et on devrait tous pouvoir faire les mêmes choses, filles ou gars. Et on devrait pas croire qu'on peut pas parce qu'on est fille ou gars ».

📊 **Tableau 8 L'accompagnement des personnages (base : 263 albums)**

	Personnages féminins en relation avec...		Personnages masculins en relation avec...	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Un personnage féminin	20	10 %	45	8 %
Un personnage masculin	44	23 %	118	21 %
Plusieurs personnages féminins	12	6 %	7	1 %
Plusieurs personnages masculins	23	12 %	113	20 %
Des personnages des deux sexes	95	49 %	283	50 %
Totaux	194	100 %	566	100 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

concernant ce en quoi les filles (les vraies) et les garçons (les vrais), les femmes (les vraies) et les hommes (les vrais) sont censés « naturellement » se distinguer sur la base d'attributs tant personnels (tels les traits de caractère), que sociaux (telles les activités occupées), qui place les enfants sous l'emprise du genre [MARRO, 2011a, 2012]. Comme l'explicite très clairement cette élève de CM2 qui via la RA a pu prendre conscience des inégalités dont sont porteuses les différences de sexe « *Les personnages féminins sont comme réduits en esclaves, elles ont moins de choix et doivent être gentilles, petites, discrètes... Alors que les personnages masculins peuvent être bagarreurs, méchants, gros,... Je trouve ça très inégal et je crois que les auteurs ne se rendent pas compte que les enfants garçons vont faire comme les livres et idem pour les filles qui se donnent une mauvaise idée de base* ».

En termes de type d'albums offerts à la lecture aux élèves à l'école, il aurait pourtant pu en aller autrement car les enseignantes et les enseignants, qui ne sont pas tenus de suivre les

prescriptions des listes de référence officielles et qui conservent une certaine liberté pédagogique pour sélectionner les albums, peuvent faire des choix amenant à d'autres propositions pour leurs élèves. Un certain nombre de maisons d'éditions (par exemple : Talents Hauts) et aussi de sites internet (par exemple : Adéquation) offrent actuellement des conseils pour faire des choix d'albums non sexistes, des choix ciblés, qui, en invoquant la question de l'égalité des sexes, permettent d'offrir aux enfants d'autres possibilités que celles proposées par la majorité des albums. Cependant, cette recherche, en analysant un corpus qui n'avait pas encore été étudié, a montré que ces choix n'étaient pas effectifs sur le terrain, au moins dans les cinq écoles des participants à cette RA et très probablement dans de nombreuses autres écoles. Pour autant, les recherches montrent régulièrement que tel n'est pas non plus le cas dans la majorité des albums proposés par la littérature jeunesse. Dès lors, il ne s'agit pas de sélectionner en amont les albums pour qu'ils ne soient pas sexistes, et de supprimer ainsi des albums, qui présentent bien des intérêts pédagogiques et littéraires, des rayonnages des écoles, mais d'offrir aux élèves la possibilité d'opérer une analyse critique de leurs lectures, analyse qui rende visible les mécanismes invisibles auxquels ils sont encore aujourd'hui confrontés en matière de sexisme.

En effet, les résultats de cette recherche montrent combien, même sexistes, les albums proposés dans les écoles peuvent alors constituer des outils d'éducation à l'égalité des sexes à condition que la réalité de ce sexisme soit matérialisée (par exemple par les synthèses statistiques et les représentations graphiques des multiples différences entre personnages féminins et masculins jalonnant les albums) puis bien traduite, interprétée, par les élèves, en termes de fausse « réalité », de « réalité » erronée et inégalitaire pour les filles mais aussi pour les garçons. C'est la raison pour laquelle nous préconisons de diffuser auprès des enseignantes et des enseignants des outils méthodologiques d'analyse, tels que ceux proposés dans cette RA, et les connaissances scientifiques permettant de tels décryptages et interprétations pour qu'elles et ils puissent les réutiliser avec leurs élèves.

Enfin, lorsque le débat sur l'égalité des sexes est fréquemment critiqué en ce qu'il ne serait qu'opinion et subjectivité, engager ainsi les élèves et leurs professeurs dans un travail objectif d'enquête collaborative sur l'expression du sexisme dans leur réalité quotidienne, leur permet de produire une nouvelle intelligibilité de ce réel. Production qui, en elle-même, constitue déjà une action en faveur d'une éducation à l'égalité des sexes dans laquelle les élèves et leurs professeurs se sentent impliqués, ce que nous avons pu constater de façon récurrente durant cette recherche.

Annexe 1

NIVEAUX ET EFFECTIFS DES DOUZE CLASSES IMPLIQUÉES DANS LA RA

Niveaux des classes des participants	Groupe 1 de RA	Groupe 2 de RA
	8 enseignantes et enseignants d'une même école primaire	5 enseignantes et enseignants de 5 écoles distinctes*
Cycle 1 ou cycle d'apprentissages premiers		
Toute petite section (TPS) 2/3 ans		Classe 1 : TPS/PS (26 élèves)
Petite section (PS) 3/4 ans	Classe 2 : PS (24 élèves)	
Moyenne section 4/5 ans	Classe 3 : MS (26 élèves)	
Grande section (GS) 5/6 ans	Classe 4 : GS (25 élèves)	Classe 5 : GS (27 élèves)
Cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux		
Cours préparatoire (CP) 6/7 ans	Classe 6 : CP (23 élèves)	
Cours élémentaire première année (CE1) 7/8 ans	Classe 7 : CE1 (29 élèves)	Classe 9 : CE1/CE2 (24 élèves)
Cours élémentaire deuxième année (CE2) 8/9 ans	Classe 8 : CE2 (23 élèves)	
Cycle 3 ou cycle de consolidation		Classe 11 : CE2/CM1 (28 élèves)
Cours moyen première année (CM1) 9/10 ans	Classe 10 : CM1 (23 élèves)	
Cours moyen deuxième année (CM2) 10/11 ans	Classe 12 : CM2 (25 élèves)	

Éducation & formations n° 98 © DEPP

* Un enseignant participant qui occupait la fonction de remplaçant n'a pas mené d'action dans les classes qu'il a eues en charge.

Note : on observera que deux groupes d'enseignantes et enseignants sont distingués dans ce tableau : 8 appartenant à un même établissement et 5 dispersés dans 4 autres établissements différents. Cette situation était voulue et correspondait à une hypothèse de la thèse dans laquelle s'inscrit cette RA mais qui ne sera pas examinée ici.

Annexe 2

GRILLES D'ANALYSE²¹ DES ALBUMS UTILISÉES LORS DE LA PREMIÈRE RÉUNION DE RA AVEC LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS : QUESTIONNAIRE SUR L'ALBUM

Carte d'identité :

- Titre de l'album :
- Auteur/auteure : nom : sexe : M ☐ F ☐ Indéterminé ☐
- Illustrateur/trice : nom : sexe : M ☐ F ☐ Indéterminé ☐

À propos de la couverture

Le titre du livre

- ☐ suggère un personnage masculin
- ☐ suggère un personnage féminin
- ☐ suggère plusieurs personnages masculins
- ☐ suggère plusieurs personnages féminins
- ☐ suggère des personnages des deux sexes
- ☐ ne suggère ni l'un ni l'autre

Les personnages sur la couverture

Personnage 1	
Sexe	☐ féminin ☐ masculin ☐ indéterminé
Emplacement	☐ centré en avant ☐ centré en arrière-plan ☐ sur le côté en avant ☐ sur le côté en arrière-plan
Lieu	☐ extérieur ☐ intérieur ☐ fond neutre
Accompagnement (un personnage masculin, un personnage féminin, deux personnages, etc.)	
Attributs (coiffes, vêtements, barbes, etc.)	
Taille	☐ gros ☐ petit ☐ moyen
Âge	☐ adulte ☐ enfant ☐ indéterminé
Catégorie	☐ humain ☐ animal habillé ☐ animal réel ☐ autres

²¹. Chaque grille comportait autant d'entrées que de personnages, pour que l'ensemble des personnages de l'album puisse être décrit. Mais, pour des raisons de présentation et des soucis de clarté, nous n'indiquons dans cette annexe que la première entrée de chaque grille.

À propos des personnages à l'intérieur de l'album

Personnage 1	
Sexe	☐ féminin ☐ masculin ☐ indéterminé
Place (personnage principal dominant : le héros ou l'héroïne unique de l'histoire, au centre des événements, qui en est affecté ou qui a une influence sur eux ; personnage principal partagé : celui ou celle qui est de façon équivalente avec un ou d'autres personnages au centre de l'histoire ; personnage secondaire est partie prenante de l'histoire, dans laquelle il intervient ; personnage d'arrière-plan fait une apparition ponctuelle dans l'histoire (figurant))	☐ personnage principal dominant ☐ personnage principal partagé ☐ personnage secondaire ☐ personnage d'arrière-plan
Âge	☐ adulte ☐ enfant ☐ indéterminé
Catégorie	☐ humain ☐ animal habillé ☐ animal réel ☐ autres
Attributs	
Activités (professionnelles ou enfantines : jouer, faire les courses, chasser, métier, etc.)	
Traits de caractère	
Liens avec les autres personnages (fils/fille d'un père et d'une mère ; fils/fille avec uniquement un père, une mère ; père/mère de <i>n</i> filles, <i>n</i> garçons ; frère/soeur de <i>n</i> frères, <i>n</i> sœurs ; am(e) de <i>n</i> garçons, <i>n</i> filles, etc.)	
Types de relations avec les autres (actions de la vie courante, activités de jeux, relation affective, gronderie/punition, interdiction, encouragement/soutien, protection, chasseur/proie, etc.)	
Possède un nom	☐ oui ☐ non

Enseignante ou enseignant ayant renseigné la grille

Niveau de classe :

- ☐ C'est un livre que j'utilise souvent avec mes élèves
☐ C'est un livre qui est juste dans mon fond de classe

Remarques particulières sur le livre ou son utilisation dans le cadre de l'éducation à l'égalité des sexes :

▮ BIBLIOGRAPHIE

BRETON L., MARRO C., PASQUIER G., 2016, « Le carnet de littérature, un outil pour réfléchir en classe à l'égalité des sexes ? », in AHR S., MONGENOT C. (dir.), *[D]écrire, prescrire, interdire : les professionnels face à la Littérature Jeunesse aujourd'hui*, Actes de la première biennale de littérature de jeunesse de Gennevilliers, ESPÉ de l'académie de Versailles/ Université de Cergy-Pontoise, p. 99-114.

BRUGELLES C., CROMER S., 2005, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Nogent-sur-Marne, Centre population et développement.

BRUGELLES C., CROMER I., CROMER S., 2002, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, n° 57, p. 261-292.

BRUGELLES C., CROMER S., PANISSAL N., 2009, « Le sexisme au programme ? Représentation sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, n° 21, p. 107-129.

COSTES J., HOUADEC V., 2013, « La construction du genre à travers les images des couvertures de littérature de jeunesse », in MORIN-MESSABEL C. (dir.), *Filles/garçons, Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 465-491.

CROMER S., 2010, « Le masculin n'est pas un sexe : prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants », *Cahiers du Genre*, n° 49, p. 97-115.

CROMER S., TURIN A., 1998, *Que voient les enfants dans les livres d'images ? des réponses sur les stéréotypes*, Paris, Du côté des Filles.

CROMER S., TURIN A., 1997, *Quels modèles pour les filles ? une recherche sur les albums illustrés*, Paris, Association européenne Du Côté des filles.

DAFFLON NOVELLE A., 2012, « Littérature enfantine sous l'angle du genre », in collectif, *Des livres pour ouvrir les horizons des filles et des garçons*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 7-8.

DAFFLON NOVELLE A., 2006, « Littérature enfantine : entre images et sexisme », in DAFFLON NOVELLE A. (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 303-323.

DAFFLON NOVELLE A., 2003, « Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? », cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf

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

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

DIONNE A.-M., 2012, « Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse », *Service social*, n° 1, p. 85.

GIANINI BELOTTI E., 1974, *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des Femmes.

HÉRITIER F., 2002, *Masculin-Féminin. 2 - Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob.

LE SAUX-PÉNAULT E., 2017, *Éduquer à l'égalité des sexes en conduisant des recherches sur la littérature jeunesse. Une Recherche-Action à l'école primaire*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université Paris-Nanterre, theses.fr/2017PA100179

MARRO C., 2015, « L'identité : une construction personnelle aux prises avec le genre », in PEYRE E., WIELS J. (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe ?*, Paris, La Découverte, p. 271-285.

MARRO C., 2012, « Dépendance-indépendance à l'égard du genre : Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence », *Recherche & Formation*, n° 69, p. 65-80.

MARRO C., 2011a, « Repérer les inégalités que masquent les différences », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 487, p. 51-52.

MARRO C., 2011b, « Dépasser l'illusion de LA différence pour se construire dans l'égalité », in VILLENEUVE J.-L. (dir.), *Garçons-filles en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducations à l'égalité ?*, Paris, Éditions Le Manuscrit, p. 53-65.

MOSCONI N., 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 97-109.

MOSCONI N., 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.

NERLICH M., 1990, « *Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans La Femme se découvre d'Evelyne Sinnassamy* », in MONTANDON A. (dir.), *Iconotextes*, Paris, Ophrys, p. 255-302.

PASQUIER G., 2013, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.

PASQUIER G., 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, n° 29, p. 60-71.



L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS À L'ÉCOLE

Apports des recherches en psychologie sociale et en psychologie du développement au regard des politiques éducatives

Christine Morin-Messabel

Laboratoire du GREPS (EA 4163), université Lyon 2

Véronique Rouyer

Laboratoire de psychologie (EA 4139), université de Bordeaux

Stéphanie Constans

Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661), université de Rennes 1, IUT de Rennes

Cet article, sous forme de texte de réflexion, a pour objectif d'interroger les politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons à l'école en considérant les apports des travaux menés en psychologie sociale et en psychologie du développement. La question de la confrontation entre objets de recherches et objets de formation est abordée par les notions centrales en psychologie : les stéréotypes de sexe, les processus de socialisation de genre et de construction identitaire durant l'enfance. Autrement dit, il s'agit de mieux appréhender la question des variabilités intra-individuelle et interindividuelle des conduites liées au genre des filles et des garçons dans différents contextes éducatifs. Enfin, les apports de ces travaux concernent également la formation initiale et continue des personnels éducatifs, mais aussi la question de l'engagement de tous les acteurs et actrices, y compris les parents d'élèves.

En dépit de plus de trente années de politiques éducatives spécifiques, la question de l'égalité filles-garçons dans le système scolaire reste particulièrement saillante et l'écart entre les intentions affichées dans les différentes circulaires et conventions interministérielles et les résultats sur les terrains reste conséquent [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013]. Parallèlement à ces actions politiques engagées pour plus d'égalité filles-garçons dans le système éducatif, de nombreuses recherches se sont développées en sciences humaines et sociales (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, etc.) pour documenter le rôle central de l'école dans les processus de socialisation de genre des élèves et de construction des trajectoires scolaires différenciées [ZAIDMAN, 1996 ; MOSCONI, 1998 ; DURU-BELLAT, 2004 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. Afin de penser le passage « *de l'égalité formelle à l'égalité*

réelle entre les sexes dans le système scolaire et dans le monde économique » [Mosconi, 2014, p. 136], les chercheurs en sciences humaines et sociales mais aussi les textes de politiques éducatives ont mis en avant des concepts clés : la *mixité* analysée comme une stratégie pour accéder à l'égalité [Rogers, 2004], la place centrale des *stéréotypes* comme outils de légitimation des inégalités de sexe et enfin le rôle de la *formation* des actrices et des acteurs du système éducatif au sens large afin de contribuer à transformer des attitudes, des comportements : « *pour une éducation non sexiste* » [Zancarini-Fournel, 2004 ; Fassa, Fuenger et alii, 2010 ; Pasquier, 2010 ; Zancarini-Fournel, Cacoault-Bitaud, Combaz, 2012 ; Morin-Messabel, 2016 ; Bousquet, Vouillot et alii, 2017]. Dans ces questions de changement, de lutte contre, de déconstruction des stéréotypes et de développement des pratiques et des attitudes plus égalitaires (élèves, enseignants) en contexte scolaire, la psychologie sociale et la psychologie du développement documentent de façon spécifique les processus psychosociaux permettant d'appréhender de façon plus complexe les stéréotypes de sexe, les processus de socialisation de genre et de construction identitaire durant l'enfance.

Cet article, sous forme de texte de réflexion, a pour objectif d'interroger les politiques éducatives en matière d'égalité filles-garçons à l'école en considérant les apports de ces travaux menés en psychologie sociale et en psychologie du développement. Dans un premier temps, à partir de l'analyse des textes, circulaires et conventions interministérielles, nous interrogerons l'évolution socio-historique des politiques publiques en matière d'éducation des filles et des garçons à l'école. Puis, sur la base des principaux acquis des recherches menées en psychologie sociale et développementale, nous proposerons plusieurs pistes de recherche. Enfin, ces politiques éducatives s'adressant directement aux acteurs et actrices de l'éducation, nous examinerons la question de la confrontation entre objets de recherches et objets de formation, en abordant la réception de ces textes ministériels et les difficultés rencontrées en formation initiale et continue des personnels éducatifs, mais aussi la question de l'engagement de tous les acteurs et actrices, y compris les parents d'élèves.

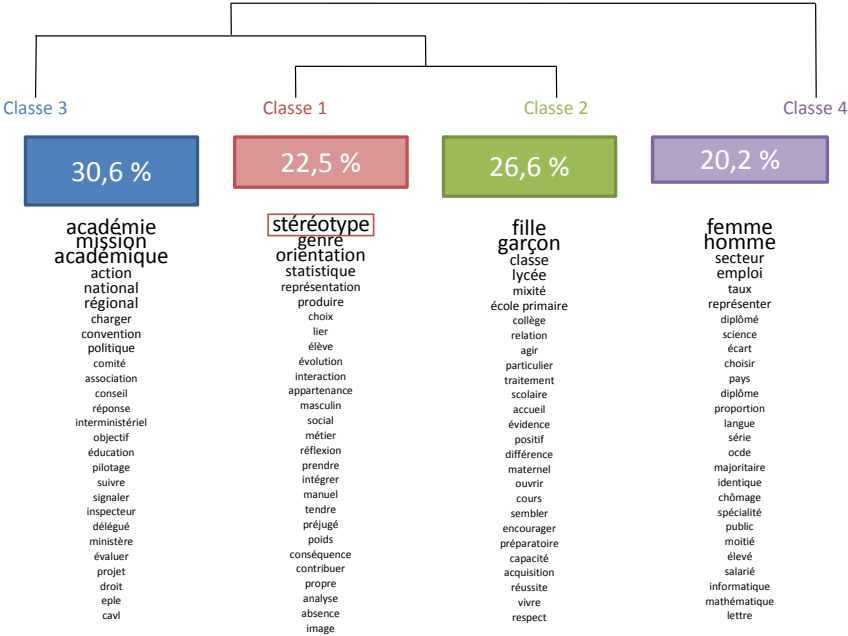
CADRES INSTITUTIONNELS : LES STÉRÉOTYPES, NOTION CENTRALE ET L'IDENTITÉ, EN PÉRIPHÉRIE ?

La dernière convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) s'articule autour de trois chantiers prioritaires déclinés dès 2013 : acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ; renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ; s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'études. À ce titre, le rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective en janvier 2014 insiste sur le fait que l'école en tant que lieu d'éducation à la citoyenneté et aux valeurs républicaines doit œuvrer, de manière volontariste, à accroître l'égalité entre les filles et les garçons. Il souligne que cela passe, entre autres, par des actions pérennes pour ouvrir le champ des possibles des jeunes, quel que soit leur sexe : faire évoluer les méthodes et outils pédagogiques vers davantage de mixité et d'égalité. Pour ce faire, le récent rapport du Haut conseil à l'égalité (HCE) entre les femmes et les hommes sur la formation à l'égalité filles-garçons [Bousquet, Vouillot et alii, 2017] souligne que la formation des personnels d'éducation est essentielle et centrale, d'autant plus que ces professionnels « *sont aux prises, comme l'ensemble de la société, avec les stéréotypes sexistes et reproduisent des*

attentes différenciées vis-à-vis des filles et des garçons » [p. 5]. Comme le précisait déjà VOUILLOT en 2007, le contenu de ces conventions donne une impression de répétition sans fin. D'après cette auteure, il y aurait deux grands facteurs susceptibles d'expliquer en quelque sorte un échec en termes de résultats attendus dans ces politiques et engagements publics. Le premier concerne l'absence d'analyse pertinente des racines psychologiques, sociologiques et politiques de la division sexuée de l'orientation, de la prise en compte des rapports sociaux de sexe à l'école et dans le monde du travail. Le second concerne le fait que les différents acteurs et actrices de l'école (enseignants et enseignantes, élèves, parents) sont souvent peu conscients des inégalités de sexe à l'école et de la division sexuée de l'orientation. Pourtant, ces questions de mixité et d'égalité/inégalité sont présentes depuis les années 1980 dans les textes officiels [MANSOUR et MORIN-MESSABEL, 2011 ; MORIN-MESSABEL, 2016] et restent toujours d'actualité en sciences humaines et sociales, particulièrement en sociologie [COMBAZ et HOIBIAN, 2008 ; DURU-BELLAT, 2010 ; CACOUAULT-BITAUD et CHARLES, 2011], en sciences de l'éducation [MOSCONI, 2016] et en histoire [THÉBAUD et ZANCARINI-FOURNEL, 2003 ; ROGERS, 2004 ; ZANCARINI-FOURNEL, 2004]. En psychologie, les nombreuses recherches ont montré en quoi et comment le contexte scolaire médiatise des différences de sexe, porteuses d'inégalités, particulièrement en mettant en exergue le rôle joué par les stéréotypes dans cette médiatisation [MORIN-MESSABEL, 2013 ; MORIN-MESSABEL et SALLE, 2013]. À ce titre, les stéréotypes de sexe sont devenus centraux comme système d'explication des inégalités entre les sexes, mais aussi comme objets de formation des professionnels de l'éducation. De nombreux rapports [GRÉSY et GEORGES, 2012 ; NAVES et WISNIA-WEILL, 2014] ont souligné ces dernières années l'enjeu que constitue la lutte contre les stéréotypes de sexe dans différents contextes éducatifs (lieux d'accueil de la petite enfance, milieu scolaire, etc.). De nombreux dispositifs de formation existent pour sensibiliser les professionnels de l'éducation à ces problématiques. Cependant, la plupart de ces dispositifs ne prennent pas en compte la participation active de l'enfant dans la construction de son identité sexuée, la complexité des processus de socialisation de genre et le fait que les professionnels ont eux-mêmes développé un rapport au genre singulier qu'ils et elles donnent à voir dans leurs représentations et leurs pratiques avec les enfants et leurs parents [ROUYER, 2013 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. Or, de nombreux travaux menés en psychologie documentent précisément la façon dont les processus de socialisation de genre s'articulent de façon dialectique à la construction des identités des enfants, filles et garçons, comme celles des adultes, femmes et hommes [ROUYER, 2007 ; ROUYER, CROITY-BELZ, PRÊTEUR, 2010 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, *op. cit.*]. De même, comme le précisent ECKES et TRAUTNER [2000], l'étude des processus de construction identitaire des filles et des garçons, des femmes et des hommes ne peut se faire sans considérer le jeu complexe des interactions entre l'individu et son environnement.

Cette prégnance de la notion de stéréotype dans les textes officiels et la quasi-absence, à l'inverse, de la notion d'identité peuvent être exemplifiées par une analyse lexicale (avec l'aide du logiciel IRaMuTeQ) du rapport de 2013 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN, 2013) « L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements ». Pour ce faire, deux mots-clés ont été retenus : stéréotype et identité car, en psychologie sociale mais aussi du développement, ces deux termes sont théoriquement associés. En psychologie sociale, comme le précisent dans leur ouvrage DESCHAMPS et MOLINER [2012], l'identité est étudiée du point de vue dynamique à travers les similitudes et les différenciations entre soi, autrui et les appartenances groupales. « *Les principales théories de l'identité et les très nombreux travaux qui ont vu le jour ensuite attribuent tous une place importante à autrui et au monde social dans la construction identitaire* » [COHEN-SCALI et MOLINER, 2008, p. 465]. En psychologie du

📌 **Figure 1** Dendrogramme des classes stables issues de la Classification hiérarchique descendante (CHD)

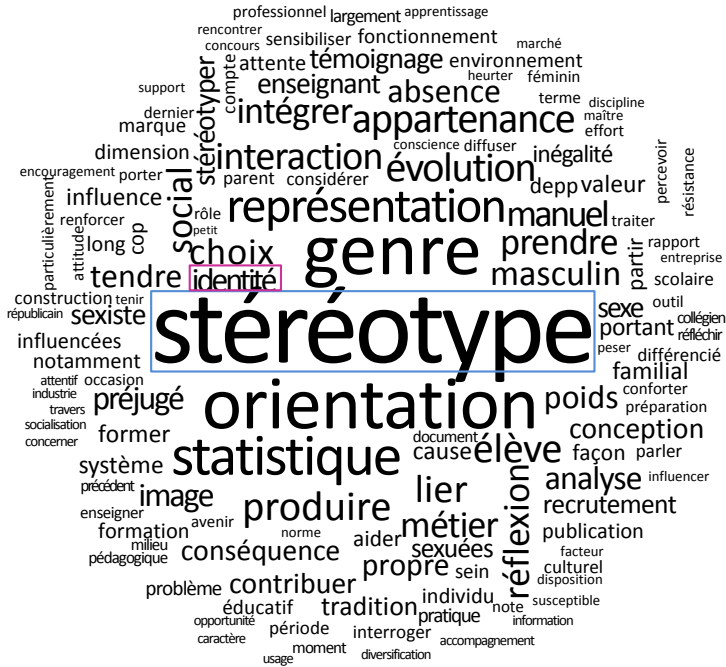


Éducation & formations n° 98 © DEPP

développement, les travaux francophones investiguent le concept d'identité sexuée, tel que défini par CHILAND [2003] : l'identité sexuée relève d'une construction psychique singulière qui comporte des aspects objectifs (sexe assigné à l'enfant à sa naissance, à partir des organes génitaux externes et les rôles de sexe masculins et féminins, tels que définis dans une société donnée) et subjectifs (le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et le sentiment de masculinité ou de féminité). Cette association est-elle présente dans un texte récent de l'IGEN ? Nous avons voulu, à titre exploratoire, étudier la place, le poids dans un texte officiel récent [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013] de la référence aux stéréotypes, mais aussi à celle d'identité. Nous avons ainsi procédé à l'analyse dont nous présentons la classification hiérarchique descendante (CHD) qui montre une partition du corpus en quatre classes 📌 **Figure 1**.

Le dendrogramme des classes stables issues de la CHD distingue trois ensembles. Les classes 1 et 2 sont associées. Elles concernent des mots en lien avec l'espace scolaire et les élèves : stéréotype, genre, orientation et élèves en tant que filles-garçons. La classe 3, qui apparaît plus ou moins liée aux deux classes précédentes, concerne les politiques scolaires et les responsables de l'Éducation nationale. Enfin, la classe 4 se détache des autres et s'applique au domaine postscolaire, aux mots associés au monde du travail et de l'insertion professionnelle. Dans la structuration du discours, nous avons donc étudié la fréquence des mots « stéréotype » et « identité ». À l'intérieur de la classe 1, on note une prépondérance de la notion « stéréotype » qui apparaît significative 📌 **Figure 2**. À l'inverse, le terme « identité » caractérise moins le champ lexical de la classe 1 ou du moins il tient une place moins importante. Le terme « identité » est associé aux stéréotypes et aux questions de féminin-masculin, quand le terme « stéréotype » est peu lié à l'identité, mais davantage au genre et à l'orientation 📌 **Figures 3 et 4** p. 52. Identité et stéréotype partagent quelque chose de

📌 **Figure 2** Nuage de mots « stéréotype » et « identité » de la classe 1



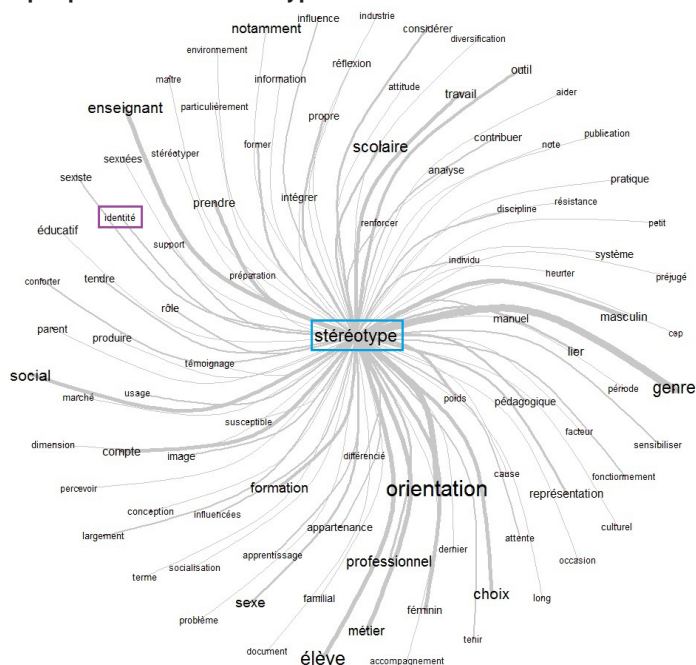
Éducation & formations n° 98 © DEPP

commun (féminin-masculin/genre). Finalement, la question de l'identité féminine-masculine renvoie plus à la notion d'identité genrée qu'à celle de l'identité sexuée. Cette première classe, qui nous concerne directement, montre une fréquence significative du mot « stéréotype », lui-même relié très fortement au concept de genre et aux questions d'orientation.

Cette rapide étude lexicale souligne d'une part, le poids dans le discours de la notion de stéréotype mais d'autre part, le fait que la notion d'identité est plus faiblement représentée et peu articulée avec les stéréotypes. Ce constat reste le même dans les textes plus récents, notamment le rapport publié en février dernier par le HCE entre les femmes et les hommes [BOUSQUET, VOUILLOT *et alii*, 2017].

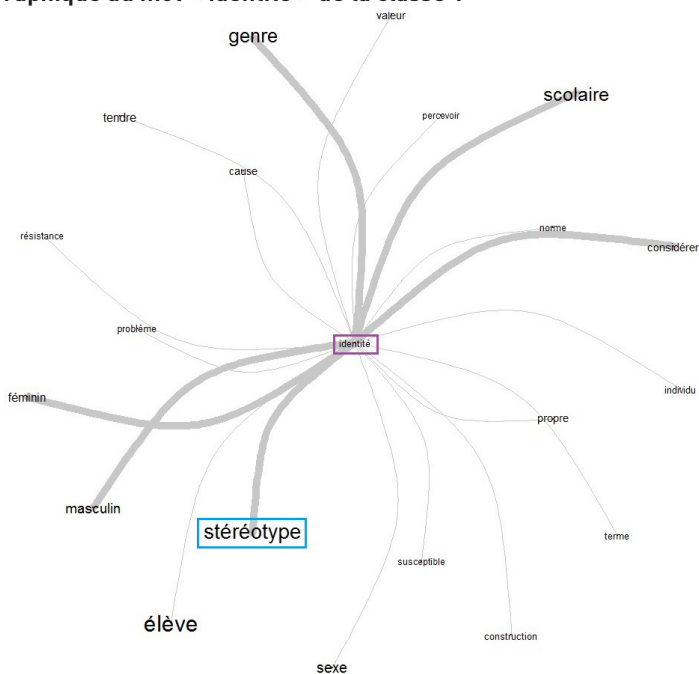
Ces observations soulèvent d'emblée plusieurs remarques relatives à la diffusion des résultats de la recherche, à leur reprise par le niveau politique et à la formation des personnels de l'éducation. « *Pour illustrer cette perspective, le champ de l'éducation scolaire est un cas exemplaire. Il offre un espace privilégié pour observer le jeu des représentations sociales, aux différents niveaux du système éducatif : le niveau politique où sont définies les finalités et les modalités d'organisation de la formation, le niveau de la hiérarchie institutionnelle dont les agents sont chargés de la mise en pratique de ces politiques, et le niveau des usagers, élèves et parents, du système scolaire* » [JODELET, 2013, p. 5]. La centralité de la notion de stéréotype dans les formations comme dans les textes ministériels [MORIN-MESSABEL, 2016] questionne l'appropriation qui en est faite par les différents acteurs de l'éducation. À titre d'exemple, la définition citée dans le rapport de l'IGEN [LEROY, BIAGGI et alii, 2013] : « *Les stéréotypes, également appelés "clichés" ou "préjugés", sont les "schémas sociaux" ou les "croyances personnelles" associés à un groupe ou à un individu* » (définition extraite du glossaire du Défenseur des droits, p. 2). Cette définition ne

➤ **Figure 3** Graphique du mot « stéréotype » de la classe 1



Éducation & formations n° 98 © DEPP

➤ **Figure 4** Graphique du mot « identité » de la classe 1



Éducation & formations n° 98 © DEPP

correspond pas à une définition classique en psychologie sociale : dans un article récent sur les questions de formation des enseignants [MORIN-MESSABEL, 2016], nous avons déjà souligné, par exemple, les différences entre stéréotypes et préjugés, entre cognitions et attitudes.

Ainsi, en accord avec les perspectives de JODELET [2013], l'étude du discours sur le sujet des stéréotypes de la part des différents acteurs et actrices pourrait nous permettre dans des contextes et pratiques concrètes de saisir le jeu des représentations sociales associées à ce terme, notion centrale dans les politiques éducatives, dans la formation et auprès des personnes concernées (enseignants et enseignantes, élèves, parents d'élèves, personnel de direction, etc.). Les mêmes observations soulèvent des questions sur le discours associé également au terme « identité », en dépit des nombreux travaux sur l'identité sexuée ou sur le genre et de la confusion récurrente avec le terme d'identité sexuelle [ROUYER, 2007]. Bien que plus faiblement représentée dans les textes, cette notion centrale en psychologie nécessite aussi d'être investiguée au niveau des discours dans le système éducatif. Stéréotype, identité sexuée, identité genrée sont avant tout des notions qui relèvent du champ de la psychologie. Comment peut-on les relier et proposer une articulation des pistes de recherches intradisciplinaires ?

LES STÉRÉOTYPES : POUR COMPRENDRE LES DYNAMIQUES INÉGALITAIRES

« Nous définissons les catégories sociales, dans les termes de Gordon W. Allport, comme des “nouns that cut slices” (littéralement : des noms qui découpent des tranches), c'est-à-dire des termes que les individus emploient pour classer les autres individus (et eux-mêmes) dans des ensembles dont ils considèrent qu'ils reflètent des ressemblances et des différences pertinentes dans la vie quotidienne. Les stéréotypes sont des représentations cognitives d'attributs que celui qui catégorise perçoit comme typiques (et parfois idéal-typiques) chez les membres de cette catégorie ».

FISKE, 2015, p. 2.

En psychologie sociale, la question des stéréotypes passe nécessairement par la catégorisation sociale, processus par lequel les gens placent (et se placent) en tant que membres d'une catégorie et/ou groupe social. De fait, les individus ne fonctionnent pas dans un vide social, ils ne sont pas seuls, isolés. Ils sont, agissent, pensent dans un environnement – en contexte – pas seulement en tant qu'individu unique mais aussi en tant que membre de groupe. Ils développent alors des croyances relatives à leurs groupes d'appartenances et envers les exo-groupes. Ces systèmes de croyances sont les stéréotypes. Deux grands aspects sont développés sur les stéréotypes : leurs contenus, leurs variations (quels sont les stéréotypes associés à des membres des groupes et la valence positive ou négative de ces stéréotypes) et leurs fonctions cognitives (traitement de l'information sociale) et sociales (outils de légitimation des inégalités).

Les stéréotypes sont en lien avec des questions identitaires et de positions sociales asymétriques. Tout cela se traduit au niveau de traits positifs ou négatifs associés à chaque sexe en termes d'antagonismes et d'opposition entre le masculin et le féminin mais aussi de valences différentielles. Les stéréotypes peuvent être donc appréhendés comme des

opérateurs psychosociaux dynamiques médiatisant des enjeux identitaires et sociaux en contexte de mixité scolaire. Ce qui est intéressant, c'est bien de saisir dans quelles conditions et sous quelles conditions le processus de stéréotypisation se mobilise dans ce contexte. Cette question du contexte d'activation des stéréotypes souligne plusieurs autres interrogations fondamentales. Tout d'abord, la plupart des théories psychosociales sur les stéréotypes de sexe se situent dans une perspective de comprendre et d'identifier les mécanismes psychosociaux susceptibles de rendre compte d'inégalités de sexe, y compris en contexte scolaire [TOSTAIN, 2016]. Mais la question du changement du point de vue psychosocial est plus rarement posée et/ou étudiée. Les conditions de variation des stéréotypes selon les situations d'insertion des sujets et les variations entre sujets doivent être investiguées. Et ce, dans la perspective d'identifier des situations et conditions favorables à des pratiques scolaires, de formation, d'orientation plus égalitaires. À titre d'exemple, comme le montrent PLANTE, THÉORET et FAVREAU [2010], il semblerait que, hormis les garçons de 6^e année du primaire (Québec), les élèves n'entretiennent plus de stéréotypes traditionnels en mathématiques (selon lesquels les garçons seraient plus doués que les filles dans cette discipline). Selon l'auteure, un stéréotype inverse favorisant les filles en mathématiques semble même émerger chez les élèves. Cette prise en compte d'évolutions dans l'adhésion aux stéréotypes et/ou dans le contenu de ceux-ci sont des éléments importants pour penser les éventuels changements. « *Nous souhaiterions qu'une évolution similaire soit prise dans les études sur les relations entre sexes. Il nous semble que c'est en précisant les dynamiques de changement, les potentialités dont sont porteurs les acteurs, qu'on contribue autant, sinon plus, aux changements et à une évolution vers plus d'égalité* » [TOSTAIN, 2016, p. 357].

De même, les recherches sur les contre-stéréotypes que ce soit en tant que modèles ou en tant qu'informations contre-stéréotypées doivent être développées. De nombreux travaux s'intéressent d'une part, aux critères d'efficacité d'un modèle contre-stéréotypé et d'autre part, à leur utilisation pour contrer les effets réducteurs et enfermant des stéréotypes de sexe. À titre d'exemple, ces travaux s'intéressent très souvent aux modèles dans le cadre de performances dans des disciplines scolaires et la majorité des résultats montre un effet positif sur les filles, mais un effet réduit, voire inexistant, chez les garçons [BAGÈS et MARTINOT, 2011] illustrant toute la nécessité de poursuivre et d'approfondir les recherches. Par ailleurs, la question que l'on peut aussi se poser concerne l'efficacité d'une information contre-stéréotypique sur les personnes. Quel est son effet au niveau de la réduction des stéréotypes ? Que ce soit du point de vue de la cognition sociale ou des approches intergroupes dans l'étude des stéréotypes, la question de l'évolution des stéréotypes nécessite un approfondissement des recherches dans ce domaine. L'étude des contre-stéréotypes et de leurs effets doit être approfondie tant du point de vue des élèves, des supports et des processus de socialisation que du point de vue des enseignants, et acteurs principaux sur ces questions éducatives [MORIN-MESSABEL, FERRIÈRE *et alii*, 2017].

L'IDENTITÉ : POUR RENDRE COMPTE DES VARIATIONS ET DES EXPÉRIENCES INDIVIDUELLES

« *As Piaget and Vygotsky have argued, to understand something it is necessary to understand how it has been constructed* ».

DUVEEN et LLOYD, 2013, p. 169.

En effet, comprendre comment se développent les identités des personnes dans un contexte marqué par les rapports sociaux de sexe et les normes liées au genre constitue un enjeu central pour la progression de l'idéal égalitaire. Sur la base de modèles interactionnistes du développement de la personne [cf. DUVEEN, MALRIEU, VYGOTSKI ou WALLON], de nombreux travaux examinent la dialectique des rapports entre individu et société en analysant la construction des identités sociales et individuelles dans une perspective de développement tout au long de la vie [ROUYER, 2007, 2013 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. En psychologie sociale, DUVEEN [2013] a développé des travaux autour de l'identité sociale genrée. Il a ainsi allié la théorie des représentations sociales de Moscovici et la psychologie du développement, en prenant appui sur les travaux de PIAGET et VYGOTSKY, en les articulant dans une perspective constructiviste et socioculturelle [PSALTIS, DUVEEN, PERRET-CLERMONT, 2009]. Cette approche est très intéressante car elle insiste sur la complexité du processus de construction de cette identité dans une perspective interactionniste et constructiviste. Elle souligne aussi l'importance et la prégnance de la bicatégorisation sociale de sexe dans l'univers social en lien avec les représentations sociales genrées. Cette prégnante et précoce catégorisation a des conséquences en termes d'identité individuelle et sociale. Ce qui amène à souligner la complexité des processus en jeu dans la dynamique de reproduction d'une part et de variations interpersonnelle et intragroupe. Il devient alors important d'identifier à quels moments les personnes se pensent en termes de logiques sexuées ou non, et la nécessaire prise en compte de la variabilité intragroupe en contexte.

« *In this understanding sex and gender are reduced to a single dimension, and it is the difference between the categories of masculine and feminine which is emphasized, while differences within each of these categories are obscured* ».

DUVEEN, 2013, p. 188.

Dans le cadre du modèle de socialisation plurielle et active [BAUBION-BROYE, DUPUY, PRÊTEUR, 2013], un autre ensemble de travaux examinent dans une perspective de psychologie sociale du développement la façon dont les processus de socialisation de genre s'articulent de façon dialectique à la construction des identités des enfants, filles et garçons, comme celles des adultes, femmes et hommes [ROUYER, 2007 ; ROUYER, CROITY-BELZ, PRÊTEUR, 2010 ; MIEYAA, ROUYER, LE BLANC, 2012 ; MIEYAA et ROUYER, 2013 ; ROUYER, 2013 ; ROUYER et TROUPEL-CRÉMEL, 2013]. Le processus de socialisation de genre est conçu comme un processus complexe, en raison de son caractère multidimensionnel, pluriel et hétérogène : il s'actualise en effet au sein de différentes instances de socialisation (famille, lieux d'accueil de la petite enfance, écoles, centres de loisirs, médias, etc.) et de relations interpersonnelles multiples (adultes, enfants). Dans ce contexte, la rencontre de l'enfant, comme celle de l'adulte, avec une diversité des modèles, de comportements, de pratiques et de représentations amènent chacun d'eux nécessairement à un travail de signification et de construction de ses conduites singulières qui lui permet de se situer au sein de cette pluralité des possibles et d'élaborer son identité personnelle. Afin d'opérationnaliser ce modèle, les auteurs développent un ensemble d'études qui permettent d'appréhender le rapport au genre des enfants et des adultes, c'est-à-dire la façon dont ils vont signifier et articuler « *les différentes normes de genre dans la construction de leur identité ; les principales explications (biologique, sociale et/ou psychologique) des différences [et les similitudes] entre les sexes auxquelles ils sont confrontés et comment ils s'approprient ces explications ; [et] les différentes expériences de socialisation au regard de leurs*

multiples appartenances (sociale, ethnique, culturelle, générationnelle, etc.) » [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014, p. 122]. Par la prise en compte des perceptions et des justifications relatives aux inégalités entre les sexes des enfants comme des adultes, ces travaux apportent un éclairage original en documentant d'une part, les variabilités intra et interindividuelles et d'autre part, la participation, plus ou moins consciente, des personnes elles-mêmes, à la reproduction ou à l'évolution des rapports sociaux de sexe.

À titre d'exemple, ROUYER, CONSTANS et RÉGEON [2018], examinent les représentations liées au genre et les pratiques des enfants concernant les activités sportives et le rôle des expériences de socialisation (familiale, scolaire, groupe de pairs, etc.) dans le développement de celles-ci. Les résultats, qui montrent la pertinence de la prise en compte du point de vue de l'enfant dans l'étude des processus de construction identitaire, donnent à voir à la fois la richesse et la complexité de la construction des représentations liées au genre chez l'enfant, qui se positionne entre choix individuels et conformité au groupe. Des différences émergent entre ce que les enfants pensent et ce qu'ils font. En effet, un décalage apparaît entre les pratiques idéales déclarées et les pratiques réelles qui, pour certains enfants se réduisent à leur perception du champ des possibles au sein du groupe de pairs. Les expériences spécifiques des enfants en leur sein orientent pour une large part les représentations liées au genre et leurs pratiques des activités sportives, de même que les modèles véhiculés dans les médias. Ainsi, se dégagent des positionnements singuliers par rapport aux normes liées au genre que certains enfants interrogent de façon explicite dans leurs choix, et d'autres pas.

Dans le champ des loisirs, CONSTANS, GARDAIR et ROUYER [2016] s'intéressent à l'articulation entre les représentations et les pratiques des animateurs et animatrices et celles des enfants et des adolescentes et adolescents. Ces auteures montrent que le genre structure et particularise les représentations et les pratiques des professionnels, qui traduisent une organisation sexuée de ce groupe professionnel et la mise en œuvre, pas toujours consciente, d'une socialisation de genre par le biais d'une division sexuelle du type d'activité proposé aux filles et aux garçons en lien avec les stéréotypes de sexe. Les représentations des enfants et des adolescentes et adolescents, également différenciées selon le genre, font écho aux représentations des animateurs et animatrices et sont le reflet d'une construction des différences de genre, socialement situées, dans l'espace des loisirs [OCTOBRE, DÉTREZ *et alii*, 2010]. D'une part, parce que les filles et les garçons font des choix différents dans leurs pratiques de loisirs, la force des assignations qui s'y jouent étant d'autant plus prégnante que les loisirs sont librement choisis ; d'autre part, parce que le champ proposé par les adultes est différencié en fonction du genre de l'enfant ou du jeune, mais aussi de celui de l'adulte. La question du rôle des usagers dans l'évolution des pratiques professionnelles se pose ; en effet, ce changement se confronte aux représentations et aux pratiques des usagers qui ont des intérêts marqués. Ainsi, pour approfondir ces recherches sur les stéréotypes et leurs articulations avec les questions d'identité individuelle et sociale, et les contextes d'interaction, nous devons prendre en compte le point de vue des personnes. Il s'agit d'étudier comment les enfants interagissent, mobilisent ou non dans leurs discours, dans leurs conduites, dans leurs stratégies scolaires, des éléments stéréotypés, et ce dans quels contextes. De même, le discours des différents acteurs et actrices de l'éducation doit être approfondi : interroger les enseignants et les enseignantes, les parents d'élèves, les professionnels de l'éducation sur ces questions, mettre en correspondance, en confrontation, en résonance ces différents discours dans une perspective interactionniste [cf. ROUYER, 2013].

QUESTIONS DE RECHERCHES ET DE MÉTHODOLOGIES : QUELLES PISTES ?

Appréhender les enjeux d'égalité-inégalité filles-garçons dans les interactions scolaires, c'est donc s'intéresser aux aspects individuels et sociaux (intrinsèquement liés) ainsi qu'à ce qui intervient dans la construction de cette relation. Dans cette perspective, la pluriméthodologie est nécessaire pour la compréhension de certains processus en lien avec les logiques genrées en contexte scolaire et de leurs conséquences au niveau des apprentissages et/ou des interactions sociales. Ce choix est bien en lien avec « *une façon spécifique de penser le social* » [KALAMPALIKIS, 2003, p. 148]. Nous soulignons donc l'importance qu'il y a à développer des méthodes de recueil de données afin de préciser la dimension interactive entre discours, représentations et comportements. Cette pluriméthodologie doit porter sur les différentes populations concernées par ces questions éducatives, les enfants comme les adultes. De même, la lutte contre les inégalités et la promotion de l'égalité entre les sexes ne sauraient se faire en s'intéressant exclusivement aux filles, sous peine d'en rester à une conception de l'égalité « *à sens unique* » [ROUYER, 2007]. Il est essentiel de mener des recherches approfondies auprès des garçons, afin de saisir et de comprendre leurs stratégies identitaires. Cette conclusion rejoint les résultats de nombreux travaux autour des modèles d'identification et des contre-stéréotypes, à savoir une plus grande résistance des garçons aux propositions contre-stéréotypées [PICKERING et REPACHOLI, 2001 ; ROUYER, 2007] et une moindre sensibilité de leur part aux modèles contre-stéréotypés [BAGÈS et MARTINOT, 2011]. À l'heure actuelle, peu d'éléments permettent de comprendre comment sensibiliser les garçons aux contre-stéréotypes de sexe.

D'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre la façon dont les enfants et les adolescentes et adolescents construisent progressivement des représentations du masculin et du féminin au sein d'une pluralité d'instances de socialisation (famille, école, structure de loisirs, médias, etc.) et développent des conduites singulières liées ou pas aux normes de genre. Autrement dit, il s'agit de mieux appréhender la question des variabilités intraindividuelle et interindividuelle des conduites liées au genre des filles et des garçons dans différents contextes éducatifs [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014].

De même, il est essentiel de s'interroger sur les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants, mais aussi des futures enseignantes et futurs enseignants quant aux notions de stéréotype et contre-stéréotype, d'égalité, mais aussi de mixité (la coprésence ne suffisant pas à créer de la mixité). En effet, en s'intéressant à la médiation des stéréotypes liés au sexe par les enseignants, il apparaît pertinent d'interroger leurs représentations, au sens de perceptions, et leur compétence professionnelle dans l'éducation à l'égalité. Et logiquement, il est nécessaire d'étudier les réactions des enfants ; ce qu'ils disent par exemple de certains supports pédagogiques : albums, jouets, cours de récréation, nous apparaît fondamental. Les effets des formations auprès des enseignantes et enseignants, de ce qu'ils en retiennent, ce qu'elles et ils en pensent et ce qu'elles et ils en font dans leurs pratiques ultérieures nécessitent aussi d'être investigués.

Dans cette même perspective, il serait également pertinent de s'intéresser aux représentations et aux pratiques des animateurs et animatrices qui interviennent dans le cadre des activités périscolaires qui se déroulent souvent au sein même de l'école (pause méridienne, temps d'activités périscolaires, etc.) et qui peuvent être sources d'inégalités éducatives.

Enfin, dans le prolongement des travaux sur le rôle de la famille dans les processus de socialisation de genre et de construction identitaire [LEAPER, 2014 ; ROUYER, 2007], il est aussi nécessaire de mener des études auprès de parents d'élèves pour comprendre et étudier leurs représentations, leurs discours sur ces notions de stéréotypes, contre-stéréotypes de sexe, en particulier ceux en lien avec le champ scolaire. Davantage de recherches devraient aussi considérer les influences parentales afin d'étudier comment les contextes culturels contribuent aux rôles genrés au sein de la famille mais également comment ces influences peuvent aussi participer à une évolution de la socialisation des filles et des garçons.

CONCLUSION

Dans un premier temps, nous souhaitons insister sur le fait que la catégorisation de sexe contribue aux performances et aux stratégies des élèves filles et garçons. Ces régulations sociales sont bien présentes et vont jusqu'à affecter les performances des élèves. Ainsi, bien que l'on ne puisse pas dire que les jugements, la perception voire les performances soient systématiquement altérés par les stéréotypes de sexe [comme le précise TOSTAIN, 2016], nous ne pouvons affirmer le contraire, loin de là. Nous pensons qu'il est nécessaire : 1/ d'avoir conscience des conséquences en termes de construction identitaire de l'appartenance à une catégorie de sexe, catégorie asymétrique du point de vue social et cognitif ; 2/ de prendre en compte les multiples expériences sociales, dont les expériences scolaires, des élèves filles et garçons, qui ne renvoient pas nécessairement à la même expérience ; 3/ de développer des travaux sur la connaissance, l'adhésion aux stéréotypes et les variations chez les sujets en contexte ; 4/ de prendre en compte les variations intrasexes qui sont porteuses d'éléments de compréhension des dynamiques sexuées et des constructions identitaires ; 5/ de resituer les recherches dans une perspective socio-historiquement située et développementale tout au long de la vie.

D'autres études que nous menons actuellement visent à collecter des données comparatives internationales sur l'égalité filles-garçons en contexte scolaire. Ce qui, là aussi, nous apparaît comme incontournable afin de saisir des invariants mais aussi des spécificités de contexte culturel. Ensuite, considérant les différences notables de fonctionnement entre les filles et les garçons face aux contre-stéréotypes de sexe que nous avons pu observer, il nous semble important de poursuivre nos recherches afin de comprendre les mécanismes psychosociaux en œuvre chez les enfants et les adolescents, les filles comme les garçons, car elles et ils sont tout autant confrontés aux rapports sociaux de sexe tout au long de leur développement, et ceux-ci interviennent nécessairement dans la construction de leurs trajectoires scolaires.

Dès lors, l'ensemble de nos opérations de recherche et les phénomènes dont ils rendent compte soulignent l'intérêt de saisir les dynamiques psychosociales liées à la catégorisation de sexe en contexte scolaire dans leurs dimensions située, contextualisée, temporelle et historique. De même, nos résultats interrogent aussi la complexité des rapports sociaux de sexe au regard de la complexité des situations, des enjeux, des groupes et des personnes : « la pensée sociale en contexte ».

BIBLIOGRAPHIE

- BAGÈS C., MARTINOT D., 2011, "What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: a hardworking role model or a gifted role model ?", *British Journal of Social Psychology*, vol. 50, n° 3, p. 536-543.
- BOUSQUET D., VOUILLOT F., COLLET M., FOURTIC Y., 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, Paris, Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.
- CACQUAULT-BITAUD M., CHARLES F., 2011, *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ? Enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*, Paris, L'Harmattan.
- CHILAND C., 2003, *Le transsexualisme*, Paris, PUF.
- COHEN-SCALI V., MOLINER P., 2008, « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 4, p. 465-482.
- COMBAZ G., HOIBIAN O., 2008, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 20, p. 129-150.
- CONSTANS S., GARDAIR E., ROUYER V., 2016, « Loisirs et socialisation de genre : le jeu des représentations et des pratiques des animateurs et animatrices, des enfants et adolescent-e-s », Colloque « L'intervention sociale dans une perspective de genre », IUT de Bobigny et ETSUP, 19-29 mai.
- DESCHAMPS J.-C., MOLINER P., 2012, *L'identité en psychologie sociale*, Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT M., 2010, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 3, p. 197-212.
- DURU-BELLAT M., 2004, « École de garçons et école de filles... », *Diversité : Ville, École, Intégration*, n° 138, p. 65-72.
- DUVEEN G., 2013, "Representations, Identities, Resistances", in MOSCOVICI S., JOVCHELOVITCH S., WAGONER B., (Eds.), *Development as a social process : contributions of Gerard Duveen*, London, Routledge, p. 182-195.
- DUVEEN G., LLOYD B., 2013, "Social representations as a genetic theory", in MOSCOVICI S., JOVCHELOVITCH S., WAGONER B., (Eds.), *Development as a social process : contributions of Gerard Duveen*, p. 173-181, London, Routledge.
- ECKES T., TRAUTNER H.M., 2000, *The Developmental Social Psychology of Gender*, Mahwah (États-Unis), Lawrence Erlbaum Associates.
- FASSA F., FUEGER H., LAMAMRA N., CHAPONNIÈRE M., OLLAGNIER E., 2010, « Éducation et formation : enjeux de genre », *Nouvelles questions féministes*, vol. 29, n° 2, p. 4-16.
- FISKE S., 2015, « Autour de la psychologie des catégorisations sociales : stéréotypes, structures sociales et pouvoir », *Terrains/Théories* [en ligne], n° 3.
- GRÉSY B., GEORGES P., 2012, *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, Inspection générale des affaires sociales (RM2012-151P).
- JODELET D., 2013, « La rencontre des savoirs », *Papers on social representations*, n° 22, p. 9.1-9.20.
- KALAMPALIKIS N., 2003, « L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Paris, Érès, p. 147-163.
- LEAPER C., 2014, « L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants », in MARTIN C. L. (Ed.) *Genre : socialisation précoce*, Montréal, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, p. 7-11.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHÈNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, « L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements », Rapport n° 2013-041, Paris, MEN-IGEN.
- MANSOUR L., MORIN-MESSABEL C., 2011, « Quel cadre législatif ? », *Cahiers Pédagogiques*, CRAP, n° 487.
- MIEYAA Y., ROUYER V., 2013, « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée », *Psychologie française*, vol. 58, n° 2, p. 135-147.
- MIEYAA Y., ROUYER V., LE BLANC A., 2012, « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 1, p. 57-75.
- MORIN-MESSABEL C., 2016, « Questions psychosociales sur les stéréotypes et la formation des enseignant-es : 30 ans déjà ! », in LECHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 41-52.

MORIN-MESSABEL C., 2013, *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MORIN-MESSABEL C., FERRIÈRE S., MARTINEZ F., DEVIF J., REEB L., 2017, "Counter-stereotypes and images: an exploratory research and some questions", *Social psychology of education*, vol. 20, n° 1, p. 1-13.

MORIN-MESSABEL C., SALLE M., 2013, *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N., 2016, « Excellence et égalité. Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école », *Nouvelles questions féministes*, vol. 1, n° 35, p. 118-130.

MOSCONI N., 2014, « Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ? », in LAUFER L., ROCHEFORT F. (dir.), *Qu'est-ce que le genre ?*, Paris, Payot, p. 121-136.

MOSCONI N., 1998, *Différences des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses universitaires de France.

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

OCTOBRE S., DÉTREZ C., MERCKLÉ P., BERTHOMIER N., 2010, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La documentation Française.

PASQUIER G., 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles questions féministes*, vol. 29, n° 2, p. 60-71.

PICKERING S., REPACHOLI B., 2001, "Modifying children's gender-typed musical instrument preferences: The effects of gender and age", *Sex roles*, vol. 45, n° 9-10, p. 623-643.

PLANTE I., THÉORÈT M., FAVREAU O., 2010, « Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 389-419.

PSALTIS C., DUVEEN G., PERRET-CLERMONT A. N., 2009, "The social and the psychological: Structure and context in intellectual development", *Human development*, vol. 52, n° 5, p. 291-312.

ROGERS R., 2004, *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS éditions.

ROUYER V., 2013, *Socialisation de genre et développement de l'enfant et de la famille. Contributions à une psychologie sociale du développement tout au long de la vie* (tomes I et II), Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse 2 - Le Mirail.

ROUYER V., 2007, *La construction de l'identité sexuée*, Paris, Armand Colin.

ROUYER V., CONSTANS S., RÉGEON V., 2018, « Construction des rapports au genre dans l'enfance : les points de vue des filles et des garçons sur les activités sportives », *Le sujet dans la cité*, vol. 1, Actuels n° 7, p. 151-163.

ROUYER V., CROITY-BELZ S., PRÊTEUR Y., 2010, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse, Erès.

ROUYER V., MIEYAA Y., LE BLANC A., 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 187, p. 97-137.

ROUYER V., TROUPEL-CRÉMEL O., 2013, « Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation », in BAUBION-BROYE A., DUPUY R., PRÊTEUR Y. (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse, Erès, p. 99-111.

THÉBAUD F., ZANCARINI-FOURNEL M., 2003, *Coéducation et mixité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

TOSTAIN M., 2016, « Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? Revue de question critique sur les études psychosociales des relations entre sexes », *Bulletin de psychologie*, n° 3, p. 163-178.

VOUILLLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, p. 87-108.

ZAIDMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

ZANCARINI-FOURNEL M., 2004, « L'enseignement du genre en IUFM », in collectif, *Quelle mixité pour l'école ?*, Paris, Albin Michel, p. 117-121.

ZANCARINI-FOURNEL M., CACOUAULT-BITAUD M., COMBAZ G., 2012, « De l'histoire des femmes à la formation des enseignants au genre », *Recherche et formation*, n° 69, p. 95-98.

LES FEMMES DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE AU COLLÈGE

Programmes de 2015 et manuels de 2016

Catherine Chadeffaud¹,

Claire Desaint²

Réussir l'égalité femmes-hommes³

Nicole Fouché

CNRS/EHESS

Réussir l'égalité femmes-hommes

Cet article traite de l'égalité filles-garçons/femmes-hommes ainsi que de la présence des femmes dans la discipline scolaire : histoire. Il compare les programmes d'Histoire de 2015 (de la sixième à la troisième) publiés au B.O.E.N. et seize manuels scolaires qui en sont issus. Ce suivi montre que les rédactrices et les rédacteurs sont fidèles aux directives données par le Conseil supérieur des programmes, d'où son rôle décisif. Lorsque les instructions sont formelles, un effort de représentation des femmes est poursuivi. Lorsqu'elles sont inexistantes ou réduites à des vœux, les équipes des manuels ne prennent aucune initiative pour remédier à cette carence des programmes.

Des pans des programmes – de l'Antiquité au début du XXI^e siècle – ne tiennent pas compte des résultats de la recherche nationale et internationale qui s'évertue avec succès à dévoiler la présence des femmes dans l'histoire. De plus, depuis les années 1980, quantité de textes officiels, émanant des gouvernements successifs et de leurs ministères, accompagnent l'égalité filles-garçons et les développements de la recherche. Hélas, ils ne sont pas respectés.

L'article s'achève sur plusieurs pistes et propositions afin de remédier, dans le cadre des programmes actuels, à l'invisibilité des femmes. Nos propositions, à ce stade assez générales, pourront s'exemplifier, se singulariser et se concrétiser, au point de fournir aux enseignantes et aux enseignants, ainsi qu'aux élèves des modèles identificatoires, grâce à l'usage qu'elles et ils pourront faire des excellents dictionnaires biographiques et de diverses monographies consacrés aux femmes signalés dans notre bibliographie.

1. Professeure d'histoire en CPGE.

2. Conseillère en Égalité Femmes-Hommes.

3. Réussir l'égalité femmes-hommes : reussirlegalitefh.fr ; reussir.egalitefh@orange.fr

La question de la visibilité donnée aux femmes dans les programmes et dans les manuels scolaires est une question récurrente. Il est évident que les nombreuses études faites sur ce sujet, antérieures à cet article [RIGNAULT et RICHERT, 1997 ; FÉVRIER et ROUQUIER, 1999 ; THÉBAUD, 2004 ; WIEVIORKA, 2004 ; ZANCARINI-FOURNEL, 2004 ; BERTON-SCHMITT, 2005 ; BRUGEILLES et CROMER, 2005, 2008 ; LUCAS, 2009 ; RIOT-SARSEY, 2010 ; CACÉ-AN, 2012 ; TIN, 2015], n'ont pas été lues, ni entendues, ni prises en considération par les équipes qui conçoivent les programmes. En novembre 2015, le Conseil supérieur des programmes (CSP), celui mis en place par le gouvernement socialiste de François Hollande, rendait sa copie. Apparut alors l'étendue de l'incompréhension entre les décideurs (ministère de l'Éducation nationale et Conseil supérieur des programmes) et la partie informée de la société civile française – des historiennes et des historiens, et des enseignantes et des enseignants mais pas seulement – qui espérait enfin assister à l'épuisement de la sempiternelle vision androcentrée, et donc fausse de la discipline historique, telle qu'elle prospère encore dans le cadre de l'instruction obligatoire.

Dans le présent article, nous faisons uniquement l'analyse et la critique, du point de vue du genre  **Encadré 1**, des programmes officiels d'histoire de 2015 ainsi que celles de leur mise en œuvre dans les manuels scolaires d'histoire qui sont utilisés depuis la rentrée 2016 (années de collège, c'est-à-dire, dernière année du cycle 3 plus les trois années du cycle 4). Nous ferons également, sachant que les manuels ne sont pas toujours l'alpha et l'oméga des enseignantes et des enseignants, quelques propositions modestes susceptibles d'enrichir et de diversifier la question de la présence et du rôle des femmes dans l'histoire.

OÙ SONT LES FEMMES DANS LES PROGRAMMES ?

Pour s'informer sur les programmes officiels, les éditrices et éditeurs, les directrices et directeurs de collection, les rédactrices et les rédacteurs, les enseignantes et les enseignants, les lectrices et les lecteurs ont disposé, dès novembre 2015, d'un volume unique de 383 pages publiées [MENESR, 2015] par les services du ministère de l'Éducation nationale, mis sur le site du Ministère.

Nous nous concentrons sur les programmes d'histoire des classes de cinquième, quatrième et troisième. C'est-à-dire sur le cycle 4. Mais nous avons aussi questionné le programme de sixième. En effet, la classe de sixième, bien que désormais attachée au cycle 3 [CM1-CM2 du primaire plus sixième du collège], marque encore, du point de vue des lieux d'enseignement, du personnel éducatif, des savoirs enseignés et des pédagogies mises en œuvre, la classe d'initiation des années collège.

Cycle 3 : programme d'histoire de sixième

D'emblée, dans les enjeux de la discipline (sorte d'introduction générale au cycle 3), il est dit : « [...] *que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé* » [MENESR, 2015 p. 173].

Cette formulation est équivoque car elle laisse supposer, sur le long terme, une responsabilité partagée, entre hommes et femmes, pour justifier la situation actuelle, ce qui n'est pas le cas. Elle aurait gagné en transparence en étant libellée de la manière suivante : « *Les rôles des femmes et des hommes du passé* » qui n'aurait pas systématiquement impliqué l'impuissance ou l'infériorité des femmes mais qui aurait permis de les rendre visibles.

Encadré 1

LE CONCEPT DE GENRE

Le concept de « genre » est utilisé par la recherche scientifique. Françoise THÉBAUD [2007, p. 112], dans son livre fondateur *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, nous donne un aperçu de ce que doit être l'Histoire genrée :

« Pour changer la direction du regard historique, – tout autant qu'un récit masculin, l'histoire est un récit asexué –, la question majeure doit devenir celle de la différence des sexes, celle du rapport entre les sexes, compris comme un rapport social qui est à la fois effet et moteur de l'histoire, qui fonctionne à tous les niveaux de réalité et de représentation et dont on peut comprendre

les rouages et marquer les spécificités selon les systèmes historiques ».

Depuis les années 1990, le concept de genre a été adopté par la communauté scientifique internationale, ainsi que par de grands organismes comme l'Organisation des Nations unies (ONU), l'Union européenne (UE) et par la plupart des organisations non gouvernementales (ONG). Il est désormais un outil d'échange entre le monde de la recherche, les pouvoirs publics et la société civile bien informée. Il n'existe pas de « théorie du genre » mais des études scientifiques qui utilisent cet outil conceptuel.

Dans le programme proprement dit [*id.*, p. 177], balayant la longue durée, des migrations de la préhistoire à la route de la soie et à la Chine des Han, les femmes apparaissent dans le thème 1 intitulé « *La longue histoire de l'humanité et des migrations* » pour lequel il est précisé « [...] *que l'étude du néolithique interroge l'intervention des femmes et des hommes sur leur environnement* ». Il manque, entre autres choses, dans cet énoncé, la constatation que les activités des femmes et des hommes, dans la profondeur des millénaires, sont déjà très différenciées et que la distinction des sexes est à l'origine d'un rapport de domination en faveur du sexe masculin. Ensuite, dans les thèmes 2 et 3 et dans les approfondissements qui leur sont liés (thème 2 : Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant J.-C. ; thème 3 : L'Empire romain dans le monde antique), nous observons qu'il n'est plus jamais fait mention des femmes (voire d'une seule femme) dans les programmes : cette absence est bien la carence majeure des programmes.

En résumé, pour la classe de sixième, les femmes sont citées une fois comme ayant œuvré à la construction du passé, dans un rapport ambigu avec les hommes. Elles apparaissent à l'âge pré-historique de la « pierre polie ». Elles y auraient donc été actrices mais sans avoir un rôle égal à celui des hommes dans l'exercice du pouvoir. Elles disparaissent dès qu'on entre dans l'histoire. Il est choquant de le constater d'autant que le programme s'étire jusqu'à l'Empire romain.

Cycle 4. Généralités : une histoire mixte ?

Passons maintenant au cycle 4 [*id.*, p. 307-325]. Sous la rubrique « *histoire et géographie* » [*id.*, p. 307], nous trouvons une page de présentation axée sur la complémentarité des deux disciplines alors qu'il n'est jamais fait mention de la discipline de l'éducation morale et civique, tout autant complémentaire et qui mériterait une étude. Puis, une liste assez longue de compétences à travailler [*id.*, p. 308-309], et ensuite, comme pour le cycle 3, on revient au traitement disciplinaire séparé. Sous le titre *histoire*, on lit, sans surprise, une page d'instructions [*id.*, p. 310] précisant les ambitions de ce cycle et enfin les programmes imposés pour chaque niveau de classe : cinquième, quatrième et troisième [*id.*, p. 311-316].

Arrêtons-nous un instant sur les généralités du cycle 4 [*id.*, p. 310] qui, rappelons-le, concernent trois classes (cinquième, quatrième et troisième). Il convient – est-il dit – d’éclairer « [...] *la condition et l’action des femmes et des hommes à chaque moment historique étudié : c’est donc une histoire mixte qu’il convient d’enseigner* », et quelques lignes plus bas, l’exercice de l’histoire « *visé à susciter [...] chez les élèves, le plaisir né de la découverte de ce qu’ont fait et écrit les femmes et les hommes du passé* ».

Dans ces conseils dont la fin rappelle étrangement « *les femmes et les hommes du passé* » du néolithique de sixième, nous retiendrons surtout l’idée d’une histoire mixte. Le concept est très prometteur mais la suite est, elle, très décevante. Le problème est que le principe est juste cité mais sans être explicité ni exploité dans toute son ampleur, et encore moins dans toute sa profondeur théorique.

Dans *La place des femmes dans l’histoire* [DERMENJIAN, JAMI et alii, 2010], on trouve les premières tentatives de définition de l’histoire mixte. Il s’agit d’une discipline qui :

- a conscience que, dans le long terme des temps historiques, la dimension sexuée traverse tous les groupes, toutes les classes, toutes les communautés, tous les espaces ;
- révèle la présence des femmes dans la sphère publique (dans toutes ses composantes) ;
- donne une place à la sphère privée où les femmes sont majoritaires et agissantes ;
- s’intéresse aux assignations sociales tant à l’égard des femmes que des hommes ;
- est capable de réexaminer les césures chronologiques en fonction des évolutions du genre ;
- fournit des modèles d’identification (filles et garçons, femmes et hommes) ;
- traite de l’acquisition des nouveaux droits et des luttes sociales des femmes ;
- décrypte les mécanismes sociaux de construction des inégalités sexuées ;
- s’investit dans la conservation des mémoires sexuées.

Même s’il a évolué, ce concept reste aujourd’hui porteur d’une histoire exigeante qui mérite mieux qu’une simple mention au détour d’une ligne de consignes où il est réduit à un simple adjectif dénué de profondeur sémantique : le qualificatif « mixte » est peu explicite pour la majorité des éditrices et éditeurs, directrices et directeurs de collection, rédactrices et rédacteurs, comme nous le montrerons dans la deuxième partie de cet article consacrée à l’examen des manuels issus des programmes officiels.

Les programmes

Le programme d’histoire de cinquième (VI^e-XVII^e siècles)

Trois thèmes [MENESR, 2015 p. 311-312] sont mentionnés :

- Thème 1 : Chrétientés et Islam (VI^e-XIII^e siècles), des mondes en contact ;
- Thème 2 : Société, Église et pouvoir : politique dans l’Occident féodal (XI^e XV^e siècles) ;
- Thème 3 : Transformations de l’Europe et ouverture sur le monde (XVI^e XVII^e siècles).

Dans la colonne de droite où les thèmes sont approfondis et développés, on ne trouve pas de femmes. Tout au plus voit-on dans le thème 2, sous forme très indirecte et à condition d’y mettre beaucoup de bonne volonté, un retour sur le Néolithique de sixième : en abordant la conquête des terres, on envisage une nouvelle fois le lien entre « [...] *êtres humains* » et *environnement* ».

À part cette unique allusion, le bilan du programme d’histoire de cinquième, du point de vue de la présence des femmes dans l’histoire, est muet. C’est très surprenant après l’appel à l’histoire mixte de l’introduction. La « *longue durée* » (VI^e-XVII^e : soit onze siècles) est ici, bien involontairement, mise au service de l’invisibilité des femmes.

Le programme d'histoire de quatrième (XVIII^e-XIX^e siècles)

Trois thèmes [*id.*, p. 313-314] sont également mentionnés :

- Thème 1 : Le XVIII^e siècle. Expansion, Lumières et révolutions ;
- Thème 2 : L'Europe et le monde au XIX^e siècle ;
- Thème 3 : Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle.

On se demande comment éviter les femmes, en Europe, aux XVIII^e et XIX^e siècles, pour les thèmes 1 et 2. Comment éviter l'histoire mixte qui éclate aux yeux des observatrices et observateurs des sociétés, des spécialistes de l'esclavage, de la condition ouvrière, de la vie dans les campagnes, de l'histoire des sciences, de celle des idées, des arts, etc. ? Impossible. C'est pourtant ce qui arrive aux rédactrices et rédacteurs des thèmes 1 et 2 du programme de quatrième. Les femmes se sont volatilisées.

Avec le thème 3 [*id.*, p. 314], on revient sur le XIX^e siècle et l'on s'approche d'un sujet « femmes », mais sans le dire précisément : « *Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870* ». Traiter ce sujet permettrait en effet de marquer l'exclusion des femmes du droit de vote. L'expression suffrage universel est employée entre guillemets, ce qui laisse supposer que tout le monde comprend qu'il s'agit du suffrage universel masculin. On aurait apprécié, dans les programmes, un signalement plus clair de cet ostracisme injuste : la traduction au niveau des manuels, c'est qu'un seul d'entre eux prend la peine de le signaler.

Enfin, on débouche, dernier sous-thème/chapitre du thème 3 et dernière question de l'année – en espérant que, dans les classes, les enseignantes et enseignants arriveront jusque-là – sur le premier sujet, enfin clairement étiqueté « femmes » depuis l'entrée au collège : « *Conditions féminines dans une société en mutation* ». Les assignations de la colonne explicative sont plus précises : « *Quel statut, quelle place, quel nouveau rôle pour les femmes dans une société marquée par leur exclusion politique ? Femmes actives et ménagères, bourgeoises, paysannes ou ouvrières, quelles sont leurs conditions de vie et leurs revendications ?* »

C'est la toute première fois, au collège, qu'un point des programmes appelle explicitement – s'il est traité de façon documentée par les manuels scolaires et s'il est repris en classe – à parler de l'existence et de la place des femmes dans la société. Trois sujets très importants sont pointés : la question de l'exclusion du droit de vote des femmes (suite du chapitre « *Voter de 1815 à 1870* ») ; celle du travail des femmes françaises dans les deux derniers tiers du XIX^e siècle ; et enfin, la question non négligeable de leurs luttes.

En résumé, pour la première fois, en quatrième, les programmes scolaires font explicitement une ouverture marquée (un sous-thème entier) à la présence des femmes dans la société. La dimension de l'histoire mixte est complètement gommée : on tombe dans le travers de l'histoire des femmes.

Le programme d'histoire de troisième (XX^e siècle)

Le programme d'histoire de troisième est très lourd [*id.* p. 315-316]. La répartition est la suivante :

- Thème 1 : L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) ;
- Thème 2 : Le monde depuis 1945 ;
- Thème 3 [*id.* p. 316] : Français et Françaises dans une République repensée.

Les femmes sont absentes dans les deux premiers thèmes. En revanche dans le thème 3 (ci-dessus), il est précisé que « [...] *la République intègre politiquement les femmes* » ce qui

appelle une nouvelle intervention des années collège sur l'accès des femmes au droit de vote. Enfin, la dernière question de ce troisième thème est consacré aux « *femmes et hommes dans la société des années 1950 aux années 1980 : nouveaux enjeux sociaux et culturels, réponses politiques. [...] dans la seconde moitié du XX^e siècle, la société française connaît des transformations décisives : place des femmes, nouvelles aspirations de la jeunesse, développement de l'immigration, vieillissement de la population, montée du chômage. Ces changements font évoluer le modèle social républicain. L'étude de quelques exemples d'adaptation de la législation aux évolutions de la société offre l'occasion de comprendre certains enjeux du débat politique et les modalités de l'exercice de la citoyenneté au sein de la démocratie française* ».

Ces formulations laissent un petit interstice – parmi tellement d'autres sujets possibles – à la place des femmes et à l'évolution de leurs droits, si notables dans la période 1950-1980. L'anomalie est de ne pas voir que les femmes sont impliquées et concernées par chacun des sujets à explorer. Elles ne sont pas un sujet à part dans un domaine à part.

Conclusion : des programmes pusillanimes

À notre grand étonnement, quand on aborde le B.O.E.N. du 26 novembre 2015, on trouve des pages de discours et de considérations abstraites – souvent tautologiques – mais aucune trace explicite d'un quelconque intérêt, continu et permanent, pour le rôle des femmes dans les sociétés, de la préhistoire à nos jours. Ce refus de reconnaissance, cette indifférence, de la part des responsables des programmes, validé par le ministère de l'Éducation nationale, au XXI^e siècle, est véritablement la preuve que le patriarcat pèse toujours sur les esprits et sur les consciences de nos élites.

Quand on quitte les généralités et qu'on arrive enfin au cœur des sujets, c'est-à-dire aux programmes *stricto sensu*, on trouve, comme on l'a vu, des instructions squelettiques et allusives. Certes, des ouvertures sont possibles, mais il n'y a pas de prise en compte assumée d'une histoire continue – du Néolithique aux années 1980 – dans laquelle les filles et les femmes pourraient se reconnaître. Les sujets imposés de la sixième à la troisième concernent essentiellement l'histoire masculine : la domination, la puissance, l'autorité, les conflits. Les femmes n'y font que de très rares et très courtes apparitions, sans aucun rapport avec leur importance réelle, ou alors elles sont reléguées dans un ou deux sous-thèmes – en fin d'année scolaire – ce qui perpétue et aggrave leur marginalisation. À aucun moment, les rédactrices et rédacteurs des programmes ne pratiquent l'histoire sociale mixte qu'ils ont appelée en introduction du cycle 4.

Malgré une injonction initiale d'histoire mixte qui laisse à penser que le concept de genre a été idéologiquement écarté, les femmes sont vues comme des adjuvants et quand les programmes les abordent, c'est dans le cadre d'une histoire des femmes et pas du tout comme une histoire du masculin/féminin. L'institution s'est contentée de saupoudrer les programmes mais cette forme de synthèse ouatée et conservatrice a tout d'une réserve intellectuelle et scientifique. Le grand absent est en effet le genre, seul capable d'aborder les féminités, les masculinités et les rapports socio-culturels sexués. Le terme est banni, ostracisé du langage des programmes et édulcoré par la référence à l'égalité hommes-femmes et, en contrepoint, par la question des discriminations.

On pourrait comprendre cette prudence car les programmes d'histoire sont souvent accusés de vouloir transmettre par la voie de l'autorité et de la légitimité attachées à l'enseignement public, le récit national voire nationaliste dont les historiennes et les historiens professionnels veulent s'affranchir, et que beaucoup d'enseignantes et enseignants contestent également. Mais en

ce qui concerne les femmes, exclues du champ historique depuis des siècles, il est clair que rien ne peut advenir d'efficace si, dans les programmes, elles sont reléguées à un préambule, à un titre, à une allusion, à quelques lignes saupoudrées ici ou là, voire à un sous-thème, aussi bienveillant soit-il, abandonnées à l'initiative de telles enseignantes ou tels enseignants, sans que des directives aient été pensées et imposées. Et pire que tout, les rares fois où il est fait mention des 50 % féminins de l'humanité, les dossiers sont souvent renvoyés en fin d'année scolaire, sous le risque avéré et vérifié de ne jamais être traités en classe, car les programmes sont trop lourds. Les choix programmatiques du CSP qui perpétuent une vision inégalitaire et androcentrée de la société ne sont pas courageux. De plus, ils risquent d'être totalement contre-productifs, car l'enjeu n'est pas seulement de parler des femmes mais d'en parler autrement, en prouvant qu'il n'y a pas d'« *histoire sans elles* » [SOHN et THÉLAMON, 1998].

Dans la situation actuelle, les femmes, en tant qu'actrices de l'histoire, sont victimes de trois niveaux de discrimination sexiste. Premièrement, elles sont discriminées dans leur vécu, à chaque époque de l'histoire, par les systèmes très efficaces de la domination masculine et du patriarcat, dans lesquelles le sexe masculin, sous tous les cieux, a occupé l'essentiel de l'espace public « *des arts, des armes et des lois* ». Deuxièmement, elles ont été discriminées par des générations et des générations d'historiennes et d'historiens qui n'observèrent et ne représentèrent que la moitié émergée et masculine de l'iceberg tout en négligeant la moitié immergée : les femmes. Troisièmement, elles sont discriminées *hic et nunc*, par les derniers programmes officiels, conservateurs et frileux, qui ne tiennent pas compte des correctifs apportés par l'historiographie et l'épistémologie contemporaines à la question de l'invisibilité des femmes dans le champ historique.

Seule une volonté consciente, affirmée et courageuse des programmes d'histoire, d'intégrer les apports de la recherche scientifique sur les femmes – nationale et internationale – extrêmement riche, validée depuis près d'un demi-siècle (et que plusieurs pays ont incorporée à leur enseignement), eût été un progrès.

OÙ SONT LES FEMMES DANS LES MANUELS ?

Face à cette invisibilité pesante mais récurrente des femmes dans les programmes de collège – de la préhistoire au XX^e siècle – on peut légitimement s'interroger sur les manuels scolaires censés donner corps à ces textes. L'**encadré 2** p. 68 donne la liste des manuels analysés pour écrire cet article.

Nous nous sommes interrogées sur comment les éditrices et éditeurs, les directrices et directeurs de collection et leurs auteures et auteurs ont-ils profité et mis en œuvre les instructions des programmes ? Comment passer de la lettre des programmes aux manuels et pour quels résultats en ce qui concerne la visibilité des femmes ?

Nous précisons que nous n'analysons ici que les textes des cours et la documentation associée (dont l'iconographie). Ensemble, ils constituent la colonne vertébrale de l'enseignement de l'histoire.

Manuels de sixième

La réponse pour les manuels de sixième, est qu'en matière de genre, ils s'alignent sans état d'âme, très consciencieusement, sur la pauvreté des programmes. L'un des manuels a cependant

OUVRAGES ÉTUDIÉS (ÉDITION 2016)

Le nombre de pages attribuées à l'histoire dans les manuels (mentionné entre crochets) est mis en relation avec le nombre total de pages des manuels qui traitent également de la géographie et de l'enseignement moral et civique.

Cycle 3 Classe de sixième

CHAUDRON É., *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Belin. [histoire : 143 p. / 351 p.]

HENRY S., *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Bordas. [histoire : 137 p. / 287 p.]

PLAZA N. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Hachette [histoire : 143 p. / 334 p.]

IVERNEL M., VILLEMAGNE B., HUBAC J. (dir.), *Histoire Géographie*, Paris, Hatier. [histoire : 186 p. / 334 p.]

BLANCHARD É., MERCIER A. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Lyon, Le Livre scolaire. [histoire : 175 p. / 334 p.]

Cycle 4 Classe de cinquième

CHAUDRON É., ARIAS S., CHAUMARD F., REYNAUD C., *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Belin. [histoire : 161 p. / 366 p.]

PLAZA N. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Hachette. [histoire : 199 p. / 336 p.]

IVERNEL M., VILLEMAGNE B., HUBAC J. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Hatier. [histoire : 187 p. / 398 p.]

HAZARD-TOURILLON A.-M., FELLAHI A. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Nathan. [histoire : 184 p. / 314 p.]

Cycle 4 Classe de quatrième

CHAUDRON É., MARTINETTI F., ARIAS S. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Belin. [histoire : 165 p. / 366 p.]

LÉCUREUX C., PROST A. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Hachette. [histoire : 149 p. / 287 p.]

IVERNEL C., VILLEMAGNE B., HUBAC J. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Hatier. [histoire : 189 p. / 414 p.]

COTE S., *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Nathan. [histoire : 179 p. / 403 p.]

Cycle 4 Classe de troisième

CHAUDRON É., MARTINETTI F. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Belin. [histoire : 209 p. / 448 p.]

LÉCUREUX C., PROST A. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Paris, Hachette. [histoire : 187 p. / 349 p.]

HAZARD-TOURILLON A.-M., FELLAHI A. (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique*, Cycle 4, classe de 3^e, Paris, Nathan. [histoire : 209 p. / 368 p.]

osé une définition du terme « civilisation » : « *société organisée, composée d'hommes et de femmes qui partagent des caractéristiques communes [...]* ». Cette audace ne va pas plus loin.

Qu'il s'agisse des textes de cours, de la documentation ou des illustrations, les manuels de sixième interrogés sur la question du genre en histoire démontrent qu'il y a un consensus sur cette problématique : les femmes ne sont pas invitées dans les textes de cours de sixième. Du Néolithique à l'histoire du Proche-Orient – dont le monde de la Bible – à l'Égypte, nous avons observé que dans les « populations » concernées, il est toujours question de l'*Homo sapiens* et de l'homme : aucune trace des femmes, par exemple, dans le processus de sédentarisation. Lorsque l'on aborde l'Antiquité, le monde grec par exemple, il n'est question que de guerres et d'architecture : pas même de déesse ; pas de femmes non plus dans les domaines économique et politique. On peut lire quelques mots aimables (!) et non contredits de Xénophon (*L'Économique*) sur la femme : « *Les dieux ont adapté la nature de la femme aux travaux et aux soins de l'intérieur. Toi qui es une femme, tu devras rester au logis. Tu élèveras les enfants* ». La lecture des chapitres consacrés au monde romain parlent de la naissance de Rome : la vestale Rhéa Sylvia est au rendez-vous, mais seulement comme mère. Les conquêtes romaines, l'armée romaine et l'organisation des villes et du commerce ne nécessitent, il est vrai, aucune occasion d'imaginer l'existence et les activités des femmes. Les quelques passages sur la villa gallo-romaine et son fonctionnement ignorent le rôle des femmes. Les chapitres consacrés au judaïsme puis au christianisme dans l'Antiquité ne sont guère plus explicites : les Hébreux et les chrétiens sont des populations masculines. Il sera difficile aux élèves – filles et garçons – d'apprendre que l'Ancien et le Nouveau Testament s'adressent aux deux sexes. La dernière section des manuels, conformément au programme, aborde les relations de la Chine avec le monde romain à travers l'histoire des routes de la soie et des caravanes. Il s'agit de marchands et de voyageurs, exit les femmes une nouvelle fois.

Quelques exemples d'illustrations stéréotypées parmi les dizaines que nous pourrions citer : dans quelques scènes reconstituées d'après les fouilles de sites préhistoriques, une femme prépare un repas, écrase du grain à la meule, travaille au tannage des peaux de bêtes ou s'occupe des enfants. En cherchant très attentivement, on aperçoit la femme grecque dans le gynécée : un bas-relief montre une femme rangeant du linge dans un coffre ; ou encore, on comprend que les Romains ont enlevé les Sabines mais il n'est pas précisé que c'est pour s'approprier le corps des femmes. Sur l'image d'un bas-relief de l'Autel de la Paix d'Auguste, une allégorie féminine figure la prospérité : une femme allaitant deux enfants.

Manuels de cinquième

En classe de cinquième, aucun des trois thèmes du programme ne fait directement allusion aux femmes. Dans les manuels analysés, la présentation de Byzance et de l'empire carolingien est le plus souvent réduite à la société des hommes : des *missi dominici*, des évêques et des moines. L'Islam comporte essentiellement les cavaliers de Mahomet aspirant à la conquête des terres. Le terme de musulman ne paraît s'appliquer qu'à des hommes ; quant à la pratique de la polygamie (*Coran*, sourate IV), elle ne suscite ni commentaire ni explication. Les chapitres dédiés aux villes et au commerce ne mentionnent presque jamais les activités ni le travail des femmes dans l'artisanat. De toute l'époque médiévale survivent au mieux deux femmes : la mère de Louis IX, Blanche de Castille et, pour la guerre de Cent Ans, Jeanne d'Arc, qui occupa rappelons-le, une fonction militaire habituellement assignée aux hommes. Les exposés sur l'époque des Grandes Découvertes ne font pas allusion au rôle des femmes

ni à leurs activités quotidiennes. Les chapitres traitant de l'Humanisme, de la Réforme et de la Renaissance évacuent même les femmes cultivées de la cour de France. Pour la présentation du XVII^e siècle et de la monarchie, Louis XIV est à Versailles, pas les femmes.

Dans l'iconographie des ouvrages de cinquième, on peut voir un médecin musulman faisant une césarienne, mais c'est pour montrer que les hommes sont instruits et habiles. Une miniature est proposée pour figurer une famille de paysans pauvres : on aperçoit à l'arrière-plan une femme allaitant son enfant. Dans une scène d'adoubement d'un chevalier, deux femmes sont à peine visibles dans le lointain. Une femme apparaît lors de la célébration d'un baptême : c'est la marraine. Pour repérer quelques femmes on peut aussi regarder la reproduction du tableau de François Dubois : *Le Massacre de la Saint-Barthélemy* (1572) : quelques corps féminins déchiquetés. Et toujours cette absence de commentaire et d'analyse qui empêche de lever l'ambivalence de cette imagerie, laquelle, si elle est prise à la lettre, donne une vision partielle et fautive de la condition féminine.

Conclusion sur les manuels de sixième et de cinquième

Dans le cas des manuels de sixième et de cinquième étudiés, force est de constater, que les rédactrices et rédacteurs des textes de cours se sont strictement conformés à la lettre androcentrée des programmes d'histoire et qu'ils n'ont fait aucun pas de côté. Les parties iconographiques et documentaires sont un peu plus représentatives d'une société sexuée que les parties cours : c'est là que des femmes sont effectivement cantonnées, presque toujours dans des attitudes ou des activités pensées comme féminines – stéréotypées – sans qu'aucun commentaire critique ne vienne équilibrer le message véhiculé par l'image. Les légendes ne sont pas signifiantes : le plus souvent, elles sont courtes et tout juste descriptives. Cet usage de l'iconographie et de la documentation – qui fait des femmes des accessoires de décoration ou une information accessoire – est problématique et à l'opposé de l'histoire mixte qui consiste à montrer, comme c'est le cas dans la réalité sociale, que les femmes, bien que prisonnières et infériorisées dans des rôles sociaux assignés, ont quand même réussi à être actrices de l'histoire.

Manuels de quatrième

On note un effort visible, relatif à la présence des femmes, dans les manuels de quatrième. Femmes de négociants ou de propriétaires, esclaves féminines font une très timide apparition dans la section « *Bourgeoisie, Commerce, traite et esclavage* ». En revanche, les Lumières ignorent de façon quasi unanime le rôle considérable des salons de femmes et les activités littéraires ou scientifiques qui y furent menées. Trop rares sont les évocations du couple formé par Antoine et Marie-Anne de Lavoisier. Émilie du Châtelet n'a pas non plus la place qu'elle mérite. Révolution et Empire : on apprécie la présence d'Olympe de Gouges (*Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* de septembre 1791) et on regrette l'absence de Nicolas de Condorcet. Le Code Napoléon (1804) qui soumet la femme dans le mariage civil et confirme son incapacité juridique est cité sans explications. Quelques allusions à Madame de Staël puis à Flora Tristan. La Révolution industrielle du XIX^e siècle occulte le travail des femmes dans l'industrie et l'agriculture. Rien sur leur rôle dans la révolution de 1848 ni sur le fait que malgré leur engagement elles n'obtiennent pas le droit de vote (mention des revendications de Jeanne Deroin). Quant au chapitre « *Conquêtes et sociétés coloniales* », il est entièrement traité au mode masculin.

La section « *Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle* » est, conformément au programme, le point d'insertion d'un minimum d'histoire sexuée : accès possible des filles à l'école secondaire (loi de Camille Sée, juriste et député, de 1880) ; instruction primaire devenue obligatoire pour tous et toutes à partir de 1881-1882 (Jules Ferry).

Le dernier dossier relatif à ce thème – imposé par les nouveaux programmes – porte spécifiquement sur « *Les Conditions féminines au XIX^e siècle* ». Il est frappant de constater que, fidèles aux instructions du CSP, tous les manuels sans exception incluent un chapitre sur ce sujet. Globalement, ils osent enfin évoquer des figures féminines et leur implication dans l'émancipation des femmes : écrivaines, journalistes, militantes pour le droit de vote (George Sand, Eugénie Niboyet, Maria Deraisme, Hubertine Auclert). La contribution des femmes au monde économique est soulignée (textile, industrie alimentaire, mines, domesticité et services) : « *Les femmes travaillent dans les campagnes depuis toujours* » nous est-il dit. Allusion est faite à la participation des femmes aux grèves et aux luttes pour les droits sociaux. La servitude des femmes bourgeoises est citée (gestion contrainte de leur patrimoine par leur père ou par leur époux). Manifestement, les manuels traitent le programme.

Dans l'iconographie de l'ensemble des chapitres, peu d'images sont consacrées aux femmes. Comme pour les manuels de sixième et de cinquième, leurs légendes – squelettiques et insignifiantes – ne sont jamais explicites du point de vue des rapports sociaux de sexe. Si les enseignantes et enseignants n'y prennent garde, les femmes demeureront invisibles sauf sous forme allégorique (exemple de Marianne symbole de la République).

En revanche, les images du chapitre dédié à l'étude des « *Conditions féminines au XIX^e siècle* » sont correctement choisies. Elles évoquent la diversité des situations. Force est de regretter que les légendes ne fassent pas réfléchir les élèves sur les fortes inégalités sociales et culturelles dont les femmes sont alors victimes. À défaut, il reste difficile de faire comprendre la violence et l'acharnement des combats de femmes pour l'accès à la citoyenneté.

Manuels de troisième

Les chapitres relatifs aux deux guerres mondiales donnent à penser que les femmes ont eu une place réduite pendant ces conflits. Les guerres sont affaires d'hommes... évidemment. Le travail des femmes à l'arrière, leur rôle crucial pour faire fonctionner l'économie et la société ne sont pas soulignés : les femmes de soldats ou les veuves – brutalement devenues « cheffes de famille » – ne sont pas citées. Les femmes doivent se dévouer à la patrie, soigner les blessés : les rédactrices et rédacteurs des manuels n'ont pas échappé à ce poncif. Les illustrations sont réduites aux rôles secondaires de munitionnettes et de veuves. Une exception rare pour l'espionne de guerre française : Louise de Bettignies.

Dans l'entre-deux-guerres, il n'y a rien sur le renvoi dans leurs foyers des femmes précédemment actives dans l'économie de guerre ; rien sur la continuation du combat pour leurs droits. Sait-on que le Front Populaire nomma trois femmes (bien que non électrices et non éligibles) au gouvernement de Léon Blum ? Dans le monde soviétique, femmes et hommes sont associés en héros du communisme. Les chapitres consacrés à la Seconde Guerre mondiale citent le plus souvent au masculin le génocide des juifs. Les textes sur la mobilisation des populations évoquent la main-d'œuvre féminine, mais seulement pour les États-Unis et l'URSS. La propagande de Vichy est présente dans les illustrations montrant l'assignation des femmes à leur rôle de mères et de gardiennes du foyer. L'action courageuse des femmes dans la Résistance n'est évoquée qu'à travers quelques cas vraiment incontournables.

Les femmes sont totalement absentes des textes qui ont trait à l'indépendance des pays colonisés. Lorsqu'il est question de l'ONU et des relations internationales, la participation des femmes est ignorée. Leurs droits bafoués et les violences qu'elles subissent dans les conflits et les migrations ne font l'objet d'aucun signalement.

Dans le chapitre sur « *Français et Françaises dans la République* », le droit de vote des femmes (1944), est abusivement présenté comme un « *élargissement du droit de vote* ». Il aurait nécessité un développement solide sur les mentalités françaises. Quant aux femmes actrices dans le monde social et politique après 1945, les exemples traités sont bien trop brefs. Les luttes pour l'accès à la contraception et le droit à l'avortement auraient mérité des explications sur la loi Neuwirth, le *Manifeste des 343* et la loi Veil. À la rubrique « *Vie quotidienne* », les élèves devront se contenter d'une photo du mouvement des étudiants en mai 1968, en Sorbonne ou à Nanterre, où on ne voit que quelques rares jeunes femmes sans plus d'explication.

Pendant les Trente Glorieuses, il est curieux de remarquer que le travail à la chaîne dans les usines ne concerne que les hommes. Au sujet des loisirs, une affiche publicitaire se contente d'affirmer « *Moulinex libère la femme* » (1961). On en reste aux stéréotypes sur les tâches ménagères des femmes. Quant aux allégories, on mentionnera la curieuse affiche célébrant la création de l'Euratom en 1957 : six jeunes femmes vêtues de jupes aux couleurs nationales représentant les six pays signataires.

Certains manuels tentent cependant une chronologie récapitulative de 1900 à 2000, relative aux conquêtes des droits des femmes dans le monde du travail ainsi qu'à la mixité des métiers en France. Si les avancées des droits des femmes dans la seconde partie du XX^e siècle sont évoquées, c'est sans en analyser les conséquences pour l'ensemble de la société.

Conclusion sur les manuels de quatrième et de troisième

Dans ces manuels, les acteurs de l'histoire sont des hommes, qu'il s'agisse des guerres, de la construction de l'Europe, de la vie sociale, politique et économique. Tout se passe entre frères amis ou ennemis [SÉNAC, 2015]. Les femmes apparaissent en pointillé, surtout confinées dans des rôles traditionnels, lorsqu'on veut bien leur accorder un rôle. Un chapitre à part leur est consacré en quatrième, sous la contrainte des programmes, mais il ne répond pas aux exigences d'une histoire mixte transversale et intégrée à tous les domaines de l'histoire.

Conclusion générale sur les manuels

Les manuels suivent scrupuleusement les programmes donc c'est bien aux conceptrices et concepteurs des programmes, et donc au CSP, de prendre ses responsabilités en matière d'enseignement de l'histoire mixte. Tant que les CSP successifs, n'incluant pas les actrices et les acteurs de terrain, resteront sur des positions androcentrées, tant qu'ils se comporteront de manière passiste, rien n'évoluera. Il n'y a pas à espérer une quelconque autonomie des directrices et directeurs de collection, ni des rédactrices et rédacteurs de manuels. Quant au fait que certaines enseignantes et certains enseignants puissent – dans l'espace de liberté pédagogique qui leur est en principe laissé – trouver des occasions et des moyens de rétablir l'histoire mixte, il est vérifié, par quelques exemples très heureux sur le terrain, dans toutes les académies. Mais les conditions sont tellement aléatoires qu'on ne peut, sur cette seule hypothèse, fonder un enseignement national. Et les doutes s'enracinent quand on connaît les difficultés et les freins actuels pour introduire des enseignements consistants et objets

d'évaluation sérieuse sur l'égalité filles-garçons/femmes-hommes dans la formation des enseignantes et enseignants dans les ESPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation) [HCE, 2016].

Par ailleurs, les manuels souffrent tous, ce qui est très dommageable pour l'identification des filles à l'histoire, d'une masculinisation générale et abusive de la langue : le masculin tenant lieu de neutre aux dépens du féminin ➤ **Encadré 3** p. 74.

SORTONS LES FEMMES DES « SILENCES DE L'HISTOIRE »

Appliquons la loi

Pour étayer nos propositions (**tableaux 1** et **2** p. 77 et 78) nous nous référons et nous appuyons sur un corpus de textes législatifs qui ont été ratifiés ou produits par nos gouvernements, depuis des années, et qui sont à la disposition de tout un chacun (LÉGIFRANCE : legifrance.gouv.fr ; ÉDUSCOL : eduscol.education.fr).

Ces textes expliquent très justement que l'école doit jouer un rôle central pour construire une culture et une société égalitaires (filles-garçons et femmes-hommes).

Faut-il rappeler que l'article 10 de la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (CEDEF) de l'Organisation des Nations unies [FOUCHÉ et CHADEFAUD, 2013] – officiellement ratifiée par la France en 1983 – engage « *les États parties à éliminer toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme, à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement [...] en particulier en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques* ».

La Convention d'Istanbul ratifiée le 4 juillet 2014 par la France [ONU Femmes, *Convention d'Istanbul* : unwomen.org/fr/news/stories/2013/3/the-istanbul-convention-strengthening-the-response-to-ending-violence-against-women] ne stipule-t-elle pas aussi que les États parties doivent rendre des comptes sur les « *mesures préventives prises pour promouvoir des changements dans les modes de comportement socioculturels des femmes et des hommes afin d'éradiquer les préjugés, notamment en prenant des mesures pour inclure du matériel d'enseignement dans les programmes officiels [...]* » ?

D'autre part, un très vaste dispositif de politiques publiques – impliquant différents échelons de l'État (lois, décrets, circulaires, conventions, enquêtes et rapports) – a été mis en place, particulièrement dans les sphères de l'Éducation nationale et de la Recherche, lieux par excellence de la construction de la société de demain. Ces politiques exigent la prise en compte de l'égalité filles-garçons, femmes-hommes, tant dans les contenus scolaires que dans les méthodes pédagogiques. Elles sont listées dans l'**encadré 4** p. 75.

De toute évidence, les membres du CSP, les éditrices et éditeurs, les directrices et directeurs de collection et les rédactrices et rédacteurs n'ont pas pris la mesure de ces interpellations. Elles et ils se sont tenus à distance et à l'écart de l'évolution des mentalités que traduisent la plupart des textes officiels de la République française qui, eux-mêmes, répondent à la demande sociale, elle-même en symbiose totale avec le corpus actuel de connaissances issu de la recherche scientifique française et étrangère qui se diffuse et fait évoluer la société.

MASCULINISATION ABUSIVE DE LA LANGUE

« L'invisibilité des femmes passe aussi par l'utilisation du masculin comme catégorie universelle : les femmes sont exclues de la langue [...] ». CENTRE HUBERTINE AUCLERT, 2015, *Et si on apprenait l'égalité*.

Dans les manuels scolaires d'Histoire étudiés (de la sixième à la troisième), les textes sont rédigés essentiellement au masculin – noms, adjectifs et accords – créant ainsi une impression d'ensemble de sociétés masculines, ce qui renforce l'invisibilité et l'exclusion des femmes [VIENNOT, 2014]. Les rédactrices et rédacteurs ne semblent pas connaître le Guide pour une communication publique sans stéréotype de sexe du Haut conseil à l'égalité femmes-hommes. Le HCE a travaillé en parallèle avec le CSP et le guide du HCE est sorti en même temps que les programmes (tout à fait à temps pour les manuels) : il est surprenant qu'éditrices et éditeurs n'en appliquent pas les recommandations.

haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hcefh_guide_pratique_com_sans_stereo-vf-2015_11_05.pdf.

Le nom « homme » est employé systématiquement pour désigner l'humanité, pas avec une majuscule mais avec une minuscule. Il en va de même pour la « Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ». Les peuples sont des hommes : les Grecs, les Assyriens, les Égyptiens, les Hébreux, les Romains, les Chinois, les Européens, les Arméniens, les Juifs, les Américains, les Allemands, les Indiens, les Occidentaux, etc. De même que les groupes : les habitants, les chrétiens, les spectateurs, les

civils, les citoyens, les travailleurs, etc. Les êtres humains de la préhistoire sont des chasseurs-cueilleurs, des pêcheurs, des chasseurs, des éleveurs, ils fabriquent des outils. Quelques très rares formules citent ensemble hommes et femmes. Au long des textes, nous rencontrons des marchands, négociants, habitants, acteurs, ouvriers, salariés, chômeurs, manifestants, navigateurs, matelots, citoyens, émigrés, déportés, délégués, adolescents, blessés, morts, prisonniers, survivants, vainqueurs, héritiers, réfugiés, travailleurs, employeurs, électeurs, immigrés, étrangers. Et l'historien reste un homme.

La féminisation n'est appliquée (pas systématiquement) que dans le chapitre sur le vote des femmes et, exceptionnellement, dans l'expression utilisée par le Général de Gaulle « *Françaises et Français* ». Les mots « *féminisation* » et « *féminisme* » apparaissent parfois dans le dernier chapitre sur la société française des années 1950 à 1980.

Dans les exercices, la langue est aussi au masculin renforçant l'idée fausse que le masculin remplirait la fonction d'un « neutre » qui n'existe pas en français : des historiens, des préhistoriens, des professeurs, des chercheurs. Il est demandé à l'élève de se projeter comme étant : un étranger, un assistant du conservateur, un étudiant, un enquêteur, un journaliste, un réalisateur de télévision, un lecteur, un délégué syndical ; il a un camarade, un voisin. Même chose pour les enseignantes et enseignants : seul le masculin « professeur » est employé. Où sont les filles et les femmes ? Toujours invisibilisées. Dans le récit historique comme dans le milieu scolaire où celui-ci se diffuse.

TEXTES OFFICIELS

↳ 1984, 1989, 2000, 2006 et 2013 : Conventions Interministérielles « Pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ».

↳ 1997 : Rapport au Premier Ministre sur « La représentation des femmes et des hommes dans les livres scolaires », Paris, La Documentation française.

↳ 2000, 2 novembre : Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial « De l'égalité à la mixité ».

↳ 2012, 27 janvier : Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation, Assemblée nationale, *Les Manuels scolaires*, rapport d'information.

↳ 2013 : Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale, « L'Égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements ».

↳ 2013 : Loi du 8 juillet « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ».

↳ 2013, 2014, 2015 et 2016 : Feuilles de route du MENESR pour « L'égalité entre les femmes et les hommes ».

↳ 2014 : Loi du 4 août « Pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes ».

↳ 2014, 2 juillet : *Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité*, rapport de la Délégation du droit des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes, Sénat.

↳ 2014, juillet : Plan d'action pour l'éducation à l'égalité filles-garçons à l'école.

↳ 2015, 20 janvier : Circulaire relative à la « Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ».

Restons au plus près de la recherche scientifique

En effet, en France et à l'international, depuis des décennies, les études de genre ont fait irruption dans le champ de la recherche scientifique historique. Ces recherches prouvent que les femmes, bien qu'isolées, pas ou mal scolarisées, discriminées, marginalisées, oubliées, spoliées, violentées, se sont toujours et malgré tout, invitées dans l'histoire même là où on ne les attendait pas, par exemple, dans les sciences [OGILVIE et HARVEY, 2000], et pas seulement au XXI^e siècle.

Le déni des recherches nationales et internationales et de leurs apports critiques et théoriques – ainsi que la méconnaissance des évolutions historiographiques (qu'on ne pardonnerait pas à des élèves) – de la part des conceptrices et des concepteurs des programmes d'histoire, avait déjà été signalé, avec beaucoup de netteté et de force, par une historienne [ZANCARINI-FOURNEL, 2004], dans une revue scientifique : *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. Dans ce texte, qui a plus de dix ans mais qui reste d'une étonnante actualité, l'auteure convoquait la série de recherches et de publications qui avaient permis la constitution d'un champ scientifique fécond en études de genre et elle avait synthétisé un atelier du colloque de 2002, centré sur le sujet : « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école » [HAGNERELLE, 2004]. Depuis, comme le montre la bibliographie de notre article, de nombreuses recherches ont été finalisées et publiées et de nombreux actes de colloques ont été édités. Tous et toutes confirment, d'une part, le déni scientifique dans lequel s'embourbent les actrices et les acteurs de la chaîne du manuel scolaire français [BERTON-SCHMITT, 2005 ; BRUGELLES et CROMER, 2008 ; LUCAS, 2009 ;

CENTRE HUBERTINE AUCLERT, 2011, 2014a, 2014b] et, d'autre part, elles et ils évoquent le développement exponentiel des études de genre dans les universités françaises et étrangères.

En effet, dans les années 1970 et après, l'histoire du genre s'est démultipliée. Des travaux scientifiques fécondent en permanence ce champ de recherches qui a déjà produit de grandes synthèses interprétatives [DUBY et PERROT, 1991 ; HÉRITIER, 1996, 2002, 2010 ; THÉBAUD, 1998, 2007 ; DIDIER, FOUQUE, CALLE-GRUBER, 2013 ; BARD et CHAPERON, 2017]. En outre, rappelons l'ouvrage *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, exemple remarquable d'histoire mixte coédité par l'Association Mnémosyne et les éditions Belin [DERMENJIAN, JAMI *et alii*, 2010].

De plus, nous renvoyons les lecteurs, intéressés par un état des lieux des recherches sur le genre en France, à l'étude produite, en 2013, par le MENSUR, *Égalité entre les femmes et les hommes : orientations stratégiques pour les recherches sur le genre*. Cet opuscule remarquablement documenté rappelle, entre autres, l'existence de l'association MNÉMOSYNE⁴, celle de la revue *Clio. Femmes, genre, histoire*⁵, du *Recensement national des recherches sur le genre et/ou les femmes* (RNRG), réalisé par la très officielle Mission pour la place des femmes du CNRS⁶. Cette banque de données individuelles, actualisée régulièrement, donne de la visibilité aux chercheuses et chercheurs qui, en France, travaillent sur le genre. Quant à l'Institut Émilie du Châtelet, soutenu par le Conseil régional d'Île-de-France⁷, il a joué, pendant dix ans, un rôle majeur dans le financement de bourses d'études et dans la production de travaux universitaires sur le genre.

L'accès aux ressources est facile. Les outils existent et sont à la disposition de tout le monde, sans exclusive. Quant au milieu universitaire expert (femmes et hommes), il est accessible et réactif : la création et le financement, en 2012, de l'Institut du genre⁸, ont eu pour fonction de réunir trente-et-un partenaires institutionnels et de constituer un lieu de coordination, de référence et d'accueil scientifique pour les recherches sur le genre et les sexualités.

Bien évidemment tous les travaux scientifiques menés dans le cadre de ces institutions participent à l'internationalisation de la recherche.

Comme certains intellectuels et universitaires, nous nous interrogeons sur « l'indépendance » affichée de l'institution « Conseil supérieur des programmes » (CSP) quand celle-ci est synonyme d'isolement. La communication et les interactions sociales du CSP sont à l'arrêt : aucun dialogue n'est possible [COLLET, 2017, p 48-49]. Les discussions et débats en interne n'ont pas suffi pour faire entrer l'institution dans la réalité sociale contemporaine. On s'interroge également sur l'État qui, d'un côté, finance la recherche – enfin : les contribuables – mais, de l'autre, laisse filer l'enseignement de la recherche, dans une sorte de double jeu opaque et confus.

4. mnemosyne.asso.fr/

5. clio.revues.org/

6. recherche.genre.cnrs.fr/fiche/index.php?reset

7. institutemilieduchatelet.org/presentation-iec

8. institut-du-genre.fr/

Quelques pistes

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de refaire de façon systématique deux ans de travail assidu du CSP, en y incluant les femmes à la hauteur de leur poids réel dans l'histoire. Tout au plus, allons-nous ouvrir quelques pistes qui devraient être discutées mais qui permettront de rétablir rapidement un plus juste équilibre entre filles et garçons/femmes et hommes, au regard des exigences scientifiques de l'histoire mixte.

Les collègues pourront s'en saisir très simplement. Pour faciliter leur repérage, nous avons conservé la présentation en tableau, telle qu'elle apparaît dans le BOEN, mais nous avons ouvert une nouvelle colonne, « Et les femmes », et suggéré des réponses et des sujets à traiter en classe ➤ **Tableaux 1 et 2** p. 77 et 78. Enfin, nous proposons de faire entrer les femmes dans les EPI ➤ **Encadré 5** p. 80.

➤ Tableau 1 Propositions pour le cycle 3

Thèmes du B.E.O.N (novembre 2015)	Contenus d'enseignement où on pourrait facilement inclure les femmes	Questions : Et les femmes ?
CM1		
1. Et avant la France ?	Les traces d'occupation du territoire dans l'Antiquité. De Clovis à Charlemagne dont la venue des peuples de l'Est (les « invasions »).	Le travail des femmes (nomades et sédentaires) ; les violences subies.
2. Le temps des rois	Louis IX au XIII ^e s. François I ^{er} protecteur des arts et des lettres. Henri IV et l'Édit de Nantes. Louis XIV, Roi-Soleil à Versailles.	Figures féminines : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis. Le travail des femmes (villes et campagnes). Les femmes de lettres. Fondation de monastères par des femmes et leur gestion.
3. Le temps de la Révolution et de l'Empire	1789 : Louis XVI et la Nation. La Révolution ses conséquences. Napoléon Bonaparte.	Les revendications des femmes (Olympe de Gouges). Les femmes dans le Code civil de 1804.
CM2		
1. Le temps de la République (des origines à la V ^e incluse)	Le centenaire en 1892. Les symboles de la République : l'école primaire de Jules Ferry ; les libertés, le droit de vote et ses étapes.	Les écoles primaires : préciser le statut de l'enseignement des filles ; la naissance des lycées de jeunes filles. Le refus du droit de vote aux femmes jusqu'en 1944 : expliciter les contextes.
2. L'âge industriel en France	Énergie. Travail à la mine, à l'usine ; grands magasins.	Exposer les métiers des femmes et les conditions de vie des ouvrières ; les paysannes et leur labeur.
3. La France des guerres mondiales (1914 et 1939) à l'Union européenne	Exposer les métiers des femmes et les conditions de vie des ouvrières ; les paysannes et leur labeur.	Le rôle économique des femmes pendant la guerre de 1914. Les revendications en 1936. Les femmes dans la Résistance (1939-1945). L'accès au droit de vote en 1944.
Sixième		
1. La longue histoire de l'Humanité et des migrations	Le Néolithique et l'intervention des femmes et des hommes ; sédentarisation et activités / agriculture et élevage. Les écritures en Mésopotamie et en Égypte.	Le travail des femmes (nomades et sédentaires). Les femmes exclues de l'accès à l'écriture et du pouvoir.
2. Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I ^{er} millénaire	Confrontation Mythe et Histoire. Athènes, Rome, Jérusalem. Contacts livres/textes/histoire. Patrimoine commun.	Les femmes dans les mythes. Les divinités de la fécondité. Les femmes dans les pratiques religieuses (les oracles). Les femmes exclues de la vie politique ; exceptions connues : femmes de pouvoir (Cléopâtre), femmes cultivées (Hypatie, Alexandrie).
3. L'Empire romain dans le monde antique. Conquête et Paix romaine. Des chrétiens dans l'Empire. Relations de Rome avec la Chine des Han et route de la soie.	Romanisation. Urbanisation. Christianisme issu du judaïsme. Commerce et route de la soie.	Le travail des femmes dans le monde rural et le monde urbain ; les métiers. Les femmes agissantes dans le christianisme et chez les martyrs. Les femmes et l'esclavage.

Tableaux 2 Propositions pour le cycle 4

Thèmes du B.E.O.N. (Novembre 2015)	Contenus d'enseignement	Questions : Et les femmes ?
Cinquième		
1. Chrétienté et Islam (VI ^e -XIII ^e s.), des mondes en contact	Naissance et évolution des empires. La religion/ facteur explicatif. Relations des pouvoirs politiques, militaires et religieux. Les contacts entre les puissances dans les pays méditerranéens (marins, guerriers, marchands).	Le travail des femmes, dans le monde rural et dans le monde urbain. Les pouvoirs religieux face aux femmes (l'Eglise, le monde musulman). Le rôle des femmes dans le commerce.
2. Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI ^e XV ^e s.)	La société féodale. Les campagnes, la conquête des terres. Urbanisation et économie marchande.	Le travail des femmes et leur rôle social. Le personnage de Jeanne d'Arc et son engagement. Les violences.
3. Transformation de l'Europe et ouverture sur le monde (XVI ^e et XVII ^e s.)	L'Europe et les grandes découvertes. Le monde au temps de Charles-Quint et de Soliman le Magnifique. Humanisme et conflits religieux. La France, de la Renaissance aux rois absolus (François I ^{er} , Henri IV, Louis XIV).	Les femmes dans la société rurale et urbaine. Femmes et culture à l'époque de l'humanisme et de la Renaissance. Les protectrices des artistes.
Quatrième		
1. Le XVIII ^e s. Expansion, Lumières, Révolution(s)	Identifier les acteurs des changements sans réduire cette analyse aux seuls personnages politiques. La traite négrière. Le développement de l'esprit scientifique.	Les femmes des Lumières, les salons littéraires, les écrivaines, les scientifiques. Les changements dans l'éducation des filles. Les contraintes. L'impossible émancipation économique. Les contraintes masculines sur la vie sexuelle des femmes. Les violences.
2. L'Europe et le monde au XIX ^e s.	Révolution industrielle (salarial, condition ouvrière). Conquêtes et sociétés coloniales.	Le travail des femmes à la campagne et dans l'espace urbain. Les conditions de vie des paysannes, des artisanes, des ouvrières des usines. La famille et les enfants. Les femmes et la bourgeoisie.
3. Société, culture et politique dans la France du XIX ^e s.	De 1815 à 1870, les Français votent. Qui vote ? L'apprentissage du suffrage universel (1848). Connaissance du monde. Science et vision religieuse. Les conditions féminines dans une société en mutation.	Quel statut pour les femmes ? Quel nouveau rôle ? Revendications et conditions de vie. Nécessité d'approfondir cette réflexion et de donner aux élèves davantage de documents pour réfléchir à cette lutte des femmes et aux violences engendrées par leurs revendications.
Troisième		
1. L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales. 1914 & 1945	Civils et militaires. Après le traité de Versailles. Seconde Guerre mondiale et formes de violence.	Le rôle économique des femmes pendant la guerre de 1914. Le refus du droit de vote après 1919. Les mouvements des suffragettes. Les femmes dans la Résistance. L'attitude du régime de Vichy (1940-1944).
2. Le monde depuis 1948	Enjeux des indépendances. La reconstruction. Le projet de la C.E.E. Enjeux et conflits après 1989.	Le travail des femmes dans le monde. Les enjeux de la natalité et des politiques natalistes. Les femmes et l'ONU. Les femmes et la construction de l'Europe.
3. Françaises et Français dans une république recomposée	Refonder la démocratie (la IV ^e République). La Ve République gaullienne puis la cohabitation. Femmes et hommes dans la société, de 1950 à 1980.	Nouvelles transformations sociales : droits des femmes à la contraception et à l'avortement. Les femmes dans le monde du travail et les inégalités de salaires. La famille et la garde des enfants. Les métiers. Les femmes artistes. La crise économique et la paupérisation des familles monoparentales (en majorité des femmes). L'intégration des femmes de l'immigration.

Ces quelques propositions, volontairement modestes permettent juste de terminer sur une note optimiste. Faire rentrer les femmes dans l'histoire est possible et simple. Les exemples de femmes et les histoires de cas indispensables à l'illustration de l'histoire mixte sont à trouver dans la production de dictionnaires biographiques – très en vogue dans le monde de l'édition – et dans celle, non moins dense, des monographies centrées sur une seule femme ou sur un groupe d'entre elles. Le choix est immense : SICHESMAN, GREEN *et alii* 1980 ; ADAMSON, 1999 ; OGILVIE et HARVEY, 2000 ; LAUNAY, 2006 ; DIEBOLT, 2009 ; BOERHINGER et SÉBILLOTTE-CUCHET, 2011 ; DIDIER, FOUQUE et CALLE-GRUBER, 2013 ; VILLATOUX, 2013 ; DUPRAT, 2016 ; JACQUEMOND, 2016 ; SOFIO, 2016 ; FAYOLLE, 2017 ; BARD et CHAPEROND, 2017.

CONCLUSION GÉNÉRALE

C'est à l'école, au collège et au lycée que les filles et les garçons peuvent apprendre l'égalité entre les êtres humains, mais aussi l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes qui, en 2017, n'est pas encore réalisée. C'est pourquoi beaucoup d'obligations pèsent sur l'éducation et les formations. Ces obligations sont très clairement formulées et définies par tout l'éventail de textes officiels que les gouvernements ont utilisés pour se faire entendre. Or, on s'aperçoit que les ressources législatives dont bénéficient les responsables des programmes et membres du CSP, au même titre que toutes et tous les autres citoyennes et citoyens, ne sont pas connues et encore moins respectées. Pas plus que ne le sont les résultats de la recherche, on l'a bien noté. Est-ce une interprétation erronée, par le CSP lui-même, de son « indépendance » ? Indépendance vis-à-vis des gouvernements ? Indépendance vis-à-vis des experts ? Indépendance vis-à-vis de la recherche scientifique ? Toutes ces questions restent ouvertes.

Ce qui est certain c'est que ses instructions sont normatives ; et que les professionnels et acteurs de la chaîne des manuels scolaires (bien sûr, très intéressés par la poursuite de cette activité économique) les appliquent à la lettre. Nous suggérons ici au Conseil supérieur des programmes et aux éditrices et éditeurs de manuels d'histoire de diversifier le recrutement de leurs collaboratrices et de leurs collaborateurs et d'associer des spécialistes de l'histoire mixte à leurs équipes. L'histoire ne s'écrit pas sans les femmes.

Les manuels actuels ne traitent pas d'histoire mixte, celle qui interrogerait les femmes dans toutes les dimensions du développement historique, en interrelations, certes inégales, avec les hommes ; nous faisons l'hypothèse que l'expression « histoire mixte », bien qu'utilisée par le CSP, n'a pas été comprise. Les filles qui étudient dans les manuels de 2016 n'ont quasiment aucun modèle, aucune héroïne pour se projeter : ni dans les luttes d'émancipation des femmes, ni dans les engagements citoyens.

Voudrait-on continuer à priver les filles de toute ambition d'accéder à l'autonomisation et à la vie sociale, publique et politique de notre pays qu'on ne ferait pas autrement.

SUGGESTIONS : DES FEMMES DANS LES « EPI »*

Huit thèmes transversaux et quelques propositions à discuter pour intégrer des sujets sur les femmes et leur rôle à travers le temps et l'espace

N° 1 : Culture et création artistique

Femmes artistes (peintres, sculptrices, architectes, musiciennes, écrivaines...) à travers les siècles et les civilisations.

N° 2 : Langues et cultures de l'Antiquité

Femmes dans l'expression culturelle (ex/ le théâtre grec : Antigone). Le travail des femmes dans la société rurale et urbaine. Femmes dans le monde romain. La place des femmes dans les religions et les cultes.

N° 3 : Langues et cultures étrangères ou régionales

Des exemples dans la transmission des folklores et des traditions régionales au XIX^e siècle (foires, métiers, chants, costumes, cuisine, etc.). Choix d'écrivaines dans les langues vivantes étudiées ; leur contexte historique et politique...

N° 4 : Information, communication, citoyenneté

Droit, Code civil, accès des filles à l'école et aux diplômes. Accès des femmes au droit de vote. Naissance des mouvements féministes du XIX^e siècle. Actuellement, les femmes et l'accès au numérique.

N° 5 : Monde économique et professionnel.

Des femmes dans divers métiers, lutte contre les choix stéréotypés. Femmes dans les professions commerciales.

N° 6 : Sciences, technologies et société

Des femmes actives dans la recherche et dans les découvertes scientifiques et leurs applications, par exemple le numérique. Imaginer, se former, être reconnue.

N° 7 : Transition écologique et développement durable

De nos jours, le rôle des femmes dans l'agriculture, l'élevage, l'agroforesterie, les métiers de protection du littoral, les parcs naturels, la protection de la montagne... Les femmes et les choix énergétiques au quotidien.

N° 8 Corps, santé, bien-être et sécurité

Les femmes dans les métiers de la médecine et de la recherche (écologie, environnement, *care*, etc.) Femmes et diététique. Femmes et sport. Femmes dans l'espace public.

** Les collègues ne trouveront dans nos propositions que des sujets susceptibles de traitements transversaux et mixtes. Les cas particuliers et les exemples de femmes sont à chercher dans la vague de dictionnaires biographiques de femmes et dans les très riches monographies mises à notre disposition par la recherche (voir la bibliographie du paragraphe « Quelques pistes »).*

BIBLIOGRAPHIE

ADAMSON L. G., 1999, *Notable Women in American History: a Guide to Recommended Biographies and Autobiographies*, Westport (Conn.), Greenwood Press.

ARCHIVES DU FÉMINISME, 2006, *Bibliographie du féminisme français*, archivesdufeminisme.fr/ressources-en-ligne/bibliographies/guide-des-sources-de-lhistoire-du-feminisme-christine-bard/

BADINTER É., 2003, *Fausse route*, Paris, Odile Jacob.

BARD C., CHAPERON S., 2017, *Dictionnaire des féministes. France, XVII^e-XX^e siècles*, Paris, PUF.

BERTON-SCHMITT A., 2017, *Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique ?*, coll. « Étude », Paris, Centre Hubertine Auclert.

BERTON-SCHMITT A., 2005, *La Place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*, Grenoble, Observatoire de la parité, IEP de Grenoble.

BOEHRINGER S., SÉBILLLOTTE-CUCHET V. (dir.), 2011, *Hommes et femmes dans l'Antiquité. Le genre : méthodes et documents*, Paris, Armand Colin.

BRUGELLES C., CROMER S., 2008, *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, Paris, Unesco.

BRUGELLES, C., CROMER S., 2005, *Analyser les représentations du féminin et du masculin dans les manuels scolaires*, coll. « Les collections du CEPED », Paris, Université Paris-Descartes/IRD.

CENTRE HUBERTINE AUCLERT, 2014a, *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité femmes-hommes. Guide pratique*, Paris, CHA.

CENTRE HUBERTINE AUCLERT, 2014b, *Manuels scolaires, genre et égalité*, actes du colloque du 2 juillet 2014, Paris, CHA.

CENTRE HUBERTINE AUCLERT, 2011, *Histoire et égalité femmes-hommes : peut mieux faire. La représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP*, Paris, CHA.

COLLET I., 2017, *L'École apprend-elle l'égalité des sexes ?*, Paris, Belin.

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 2013-2018, 2013, Chap. 1er : « Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes », Paris, République française, 25 p., p. 4-6, education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018

DERMENJIAN G., JAMI I., ROUQUIER A., THÉBAUD F. (dir.), 2010, *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Mnemosyne / Belin.

DIDIER B., FOUQUE A., CALLE-GRUBER M. (dir.), 2013, *Le Dictionnaire universel des femmes créatrices*, 3 vol., Paris, Des Femmes / Belin.

DIEBOLT É. (dir.), 2009, *Dictionnaire biographique. Militer au XX^e siècle. Femmes, féminismes, Églises et société*, Paris, Michel Houdiard.

DUBY G., PERROT M. (dir.), 1991, *Histoire des femmes en occident*, 5 volumes, Paris, Plon.

DUPRAT A., 2016, « Les affaires d'État sont mes affaires de cœur ». *Lettres de Rosalie Jullien, une femme dans la Révolution, 1775-1810*, Paris, Belin.

DURU-BELLAT M., 1990, *L'École des filles : quelle formation, pour quels rôles sociaux*, Paris, L'Harmattan.

FAURÉ C., 2010, *Nouvelle Encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, Les Belles-Lettres.

FAYOLLE C., 2017, *La Femme nouvelle, genre, éducation, Révolutions (1789-1830)*, Paris, CTHS.

FÉVRIER C., ROUQUIER A., 1999, « La part des femmes dans l'histoire enseignée », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 372, « Filles et Femmes à l'école », p. 48-52.

FOUCHÉ N., CHADEFAUD C., 2013, *2013 : trentième anniversaire de la ratification par la France de la Convention pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes (CEDEF)*, mnemosyne.asso.fr/mnemosyne/30e-anniversaire-de-la-ratification-par-la-france-de-la-convention-pour-lelimination-des-discriminations-a-legard-des-femmes-cedef/

HAGNERELLE M. (dir.), 2004, *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, CRDP de l'Académie de Versailles.

Haut Conseil à l'Égalité, 2016, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, rapport n° 2016-12-12-STER-025, Paris, HCE.

HÉRITIER F., 2010, *Femmes-hommes, construction de la différence*, Paris, Le Pommier.

HÉRITIER F., 2002, *Masculin/ féminin II, Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob.

HÉRITIER F., 1996, *Masculin/ féminin I, La Pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

JACQUEMOND L.-P., 2016, *L'Espoir brisé - 1936, les femmes et le Front populaire*, Paris, Belin.

LAUFER J., ROCHEFORT F., 2014, *Qu'est-ce que le genre ?*, Paris, Payot.

LAUNAY F., 2006, *Les Compositrices en France au XIX^e siècle*, Paris, Fayard.

LUCAS N., 2009, *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*, coll. « Débat d'école », Paris, Armand Colin.

MENESR, 2015, *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*, Paris, Journaux officiels de la République française.

MOSCONI N., 1998, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.

OFFEN K., 2000, *European Feminisms, 1700-1950: A Political History*, Stanford, Stanford University Press.

OGILVIE M., HARVEY J., 2000, *The Biographical Dictionary of Women in Science: Pioneering Lives From Ancient Times to the Mid-20th Century*, New York and London., Routledge.

PERROT M., 1998, *Les Femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion.

PEYRE E., WIELS J., 2015, *Mon corps a-t-il un sexe ? Sur le genre, dialogues entre biologie et sciences sociales*, Paris, La Découverte.

RENNES J. (dir.), 2016, *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte.

RIGNAULT S., RICHERT P., 1997, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : rapport au Premier ministre*, coll. « Collection des rapports officiels », Paris, La Documentation française.

RIOT-SARCEY M. (dir.), 2010, *De la différence des sexes. Le genre en histoire*, coll. « Bibliothèque historique Larousse », Paris, Larousse.

SÉNAC R., 2015, *L'Égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Paris, Presses de Sciences Po.

SICHERMAN B., GREEN C.H., KANTROV I., WALKER H. (eds.), 1980, *Notable American Women: the Modern Period: a Biographical Dictionary*, Cambridge (Mass.), Belknap Press of Harvard University Press.

SOFIO S., 2016, *Artistes femmes. La parenthèse enchantée XVIII^e-XIX^e siècle*, coll. « Culture et société », Paris, CNRS.

SOHN A.-M., THÉLAMON F. (dir), 1998, *Une histoire sans les femmes est-elle possible ? Actes du colloque de Rouen, 27-29 novembre 1997*, Paris, Perrin.

THÉBAUD F., 2007, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, 2^e éd. revue et augmentée de la 1^{re} éd. (1998), Lyon, ENS.

THÉBAUD F. (dir.), 2004, *Pas d'histoire sans elles. Ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire des femmes et du genre*, Orléans, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre, Mnémosyne, SCEREN-CRDP de l'Académie d'Orléans-Tours.

TIN L.-G. (dir.), 2015, *Guide pratique à l'usage des auteurs de manuels scolaires. Quelques orientations pour penser la diversité*, Paris, Syndicat national de l'édition. allodoxia.blog.lemonde.fr/files/2015/01/201403-Guide-pratique-%C3%A0-lusage-des-r%C3%A9dacteurs-de-manuels-scolaires.pdf

TISSERANT P., WAGNER A.-L. (dir.), 2008, *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, Rapport pour la HALDE.

VERDELHAN-BOURGADE M., BAKHOUCHE B., BOUTAN P., ÉTIENNE R., 2008, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation*, Paris, L'Harmattan.

VIDAL C., 2012, *Hommes, Femmes, avons-nous le même cerveau ?*, Paris, Le Pommier.

VIENNOT É., 2014, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin. Petite histoire des résistances de la langue française*, coll. « xx-y-z », Donnemarie-Dontilly, Éditions iXe.

VILLATOUX M.-C., 2013, « Femmes et pilotes militaires dans l'armée de l'Air. Une longue quête », *Revue historique des armées*, n° 272, p. 12-23.

WIEVIORKA A., 2004, *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*, coll. « Avis et rapports du Conseil économique et social », Paris, Les éditions des Journaux officiels de la République française.

ZANCARINI-FOURNEL M., CACOUAULT-BITAUD M., COMBAZ G., 2012, « De L'histoire des femmes à la formation des enseignants au genre », *Recherche et formation*, n° 69, p. 95-98.

ZANCARINI-FOURNEL M., 2004, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », in « Enseigner l'histoire au présent », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, Paris, Association Paul-Langevin, n° 93, p. 63-78.



DISCIPLINES DU DIPLÔME DE MASTER ET INSERTION PROFESSIONNELLE SELON LE GENRE

Louis-Alexandre Erb

MENESR-SIES (lors de la rédaction de cet article),
Laboratoire ERUDITE, université Paris Est

Pendant leur parcours scolaire et universitaire, femmes et hommes ne s'orientent pas de la même façon. Les étudiantes et étudiants se répartissent différemment au sein d'une organisation tubulaire composée de diplômes, de disciplines et de spécialisations. Au niveau master, cette ségrégation a des conséquences significatives sur l'insertion professionnelle des femmes et leurs conditions d'emploi, donnant à l'orientation universitaire un poids déterminant dans la re/production des inégalités de genre.

Les femmes, pourtant plus nombreuses à être diplômées, s'insèrent plus difficilement que les hommes sur le marché du travail. S'appuyant sur une collecte annuelle et exhaustive, l'enquête Insertion professionnelle des diplômés de l'université permet de produire des analyses de données au niveau des disciplines fines du diplôme de master. Les étudiantes sont majoritaires parmi les disciplines donnant accès à des métiers du secteur public, associatif et social où les conditions d'emploi sont plus dégradées que dans les autres secteurs.

La ségrégation disciplinaire explique à elle-seule la moitié des écarts de genre pour l'accès aux emplois stables et plus d'un quart des écarts d'accès aux emplois de catégorie cadre. Si les inégalités d'accès aux emplois les plus rémunérateurs ne trouvent pas d'explication dans les modélisations par discipline, les écarts de répartition selon le genre permettent de poser un regard différent sur l'influence de l'orientation dans les trajectoires d'insertion professionnelle.

En 2017, une étude publiée par l'Insee annonçait que pour la première fois, les femmes avaient atteint la même part d'emploi de catégorie cadre que les hommes, trois ans après leur sortie d'études. Ce constat, dû pour partie à la sur-diplomation des femmes aux niveaux d'études les plus élevés, cache la persistance d'inégalités socio-économiques sur le marché du travail au détriment des femmes [DI PAOLA, DUPRAY *et alii*, 2017].

À l'occasion de la 9^e Conférence européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'enseignement supérieur et la recherche, le service statistique ministériel en charge de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a présenté le rapport *Vers l'égalité femmes-hommes ? Chiffres clés* [KABLA-LANGLAIS et NISSE, 2016]. Les inégales conditions d'emploi entre femmes et hommes après un diplôme de master [ERB, 2016] ont également été évoquées. Le salaire net mensuel médian des femmes y était inférieur de 240 euros à celui des hommes. Le présent article s'inscrit en prolongement de ces résultats. Il tentera d'expliquer la persistance des écarts d'insertion professionnelle une fois prise en compte la spécialisation disciplinaire et la trajectoire d'entrée dans la vie active.

Ici, l'objectif est d'articuler les écarts de répartition selon le genre, d'un côté au sein des disciplines, de l'autre au sein de la structure des emplois. Cela permettra de mesurer leur participation respective au mécanisme de reproduction des inégalités de genre. L'insertion professionnelle est un processus d'entrée dans la vie active qui ne se limite pas à un estimateur unique. On s'intéressera à de multiples dimensions de la qualité des emplois : statut et contrat de travail, quotité, niveaux de l'emploi et salaires.

Nous nous appuyons sur les données de la huitième enquête nationale portant sur les diplômés de l'université en 2013. Pilotée et coordonnée par le service statistique ministériel de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, cette enquête exhaustive, menée dans chaque établissement, permet d'analyser l'insertion professionnelle différenciée des femmes et des hommes selon leur origine disciplinaire.

Près de 107 000 étudiants sont sortis diplômés des 72 universités françaises en 2013, dont 58 % de femmes. Ces derniers étaient répartis parmi quatre domaines disciplinaires, divisés en 51 disciplines comprenant plus de 3 000 intitulés de spécialité. Cette structuration tubulaire sera interrogée niveau par niveau, pour comprendre comment le diplôme oriente « la position socio-professionnelle future de l'individu » [MAUNAYE, 2013].

Le salaire des femmes en France est inférieur de 25,7 % à celui des hommes au sein du secteur privé non agricole et des entreprises publiques [CHAMKHI et TOUTLEMONDE, 2015]. Outre des discriminations directes, une part importante des inégalités salariales entre femmes et hommes s'explique par les positions et la structure des emplois [GOBILLON, MEURS, ROUX, 2015]. Cependant, même lorsque les femmes et les hommes travaillent dans les mêmes familles professionnelles, elles et ils sont rarement employés dans les mêmes conditions [DUPRAY et MOULLET, 2015].

La ségrégation occupationnelle ("*occupational segregation*") est un terme issu des théories d'analyse des discriminations¹ pour définir la répartition différenciée au sein des métiers [ZELLNER, 1972]. Les femmes sont présentes sur un nombre réduit de familles professionnelles. En 2011, seuls 20 métiers sur 76 regroupés en famille professionnelle étaient considérés comme mixtes, tandis que 34 se caractérisaient par une dominance masculine [CHAMKHI et TOUTLEMONDE, 2015].

Carrières et métiers sont liés au niveau et à la discipline de formation. La ségrégation en emploi peut être d'origine éducative comme l'ont montré les décompositions de BORGHANS et GROOT [1999]. Plusieurs travaux se sont intéressés au rôle de la spécialisation scolaire dans l'entrée dans la vie active, où les intitulés de diplôme sont des signaux vers le marché de l'emploi

1. Pour une revue de la littérature complète voir HAVET et SOFER [2002].

[LUNDBERG, 1989] et jouent en France un rôle déterminant lors du recrutement [BRUYÈRE et LEMISTRE, 2009 ; DELÈS, 2013]. Les conditions d'emploi peuvent avoir une origine commune en intégrant le parcours de formation initial. Dans cet article, nous faisons l'hypothèse que la discipline de formation est un élément significatif dans la compréhension des inégalités professionnelles subies par les femmes.

Lors du processus d'orientation, les étudiantes et les étudiants effectuent des choix différents et ne se répartissent pas de manière uniforme ou neutre dans les disciplines et spécialités de formation. Celles-ci se distinguent par leur degré de ségrégation genrée, c'est-à-dire par une répartition fortement différenciée entre femmes et hommes [MERLE, 2012]. Les pays de l'OCDE se caractérisent par des formations universitaires fortement sexuées. Ainsi 12 % des diplômés du secondaire en *ingénierie, manufacture et construction* sont des femmes contre 82 % en *santé et social* (respectivement 10 % et 91 % en France) [OCDE, 2017].

Des recherches en sociologie de l'éducation ont décrit et analysé ce phénomène [DURU-BELLAT, 2004 ; VOUILLOT, 2011]. Si « *la division sexuée des disciplines se manifeste dès l'école primaire* » [PETROVIC, 2004], l'orientation universitaire, par le biais de la filiarisation et de la ségrégation disciplinaire, est déterminante dans la production des inégalités d'insertion. Alors qu'ils réussissent moins bien à l'école [MEN-DEPP, 2018], les hommes prédominent dans les filières permettant l'accès aux emplois les plus valorisés socialement. À l'inverse, les femmes se concentrent sur un nombre limité de filières considérées comme « *moins prestigieuses* » [VOUILLOT, 2007], c'est-à-dire qui ne permettent pas d'accéder aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés [BARGEOT, 2004 ; BREDA, 2014].

Les publications du centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) mettent en exergue les différences d'emploi entre femmes et hommes pour un même niveau de formation [Céreq, 2017]. En parallèle, les enquêtes du service statistique du ministère de l'Éducation nationale portant sur les formations professionnelles du secondaire [Insertion dans la vie active (IVA) et Insertion professionnelle des apprentis (IPA)] ont fourni des données comparatives selon le genre et la filière d'études. L'accès aux emplois stables reste ainsi plus faible pour les femmes après prise en compte de la spécialité de formation [LE RHUN, 2017]. Des recherches internationales attestent de l'importance de la filière de formation lors de l'entrée dans la vie active [BIGGERI, BINI, GRILLI, 2001]. Parmi l'ensemble des filières universitaires américaines, 80 % des écarts de salaire d'embauche entre femmes et hommes proviennent des différences de répartition genrée dans les filières d'études [McDONALD et THORNTON, 2015].

En France, les disciplines universitaires ont fait l'objet de moins d'attention. Les analyses de ségrégation en emploi s'appuient principalement sur les nomenclatures de métiers comme la catégorie socio-professionnelle (CSP) ou la famille professionnelle (FAP) auquel il est difficile d'ajouter le niveau de diplôme et la spécialité de formation. En focalisant l'objet sur l'unique diplôme de master, il est possible de prendre en compte les disciplines détaillées et de mesurer leur impact sur la reproduction des inégalités de genre.

Cet article étudiera d'abord les conditions d'emplois des femmes et des hommes diplômés de master, en fonction de leurs différentes répartitions parmi les disciplines. La discipline est associée à un milieu professionnel. Nous verrons que celui-ci structure et définit pour partie les conditions d'embauche. Enfin, les inégalités d'insertion professionnelle entre femmes et hommes seront décomposées afin de rendre compte de l'influence de la ségrégation disciplinaire sur les écarts d'insertion professionnelle.

APRÈS UN MASTER, DES CONDITIONS D'EMPLOI PLUS DIFFICILES POUR LES FEMMES

Des inégalités entre femmes et hommes lors de l'insertion professionnelle

En 2013, 107 000 étudiants ont obtenu un diplôme de master auprès de leur université d'inscription (hors master enseignement). L'objectif de l'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université est de donner un éclairage sur leur situation 30 mois après leur entrée dans la vie active ↘ **Annexe 1** p. 106. Afin de construire une population homogène centrée sur l'entrée dans la vie active des jeunes titulaires de master, le champ de l'enquête correspond à 38 % des diplômés ↘ **Encadré 1**.

Le taux d'insertion professionnelle à 30 mois atteint 90 %. Parmi celles et ceux en emploi, 73 % ont un emploi stable ↘ **Tableau 1**. Les emplois sont dans plus de 9 cas sur 10 à temps plein. Une majorité sont de catégorie cadre et le salaire net médian à temps plein est de 1 900 euros. Les écarts salariaux sont importants. Un quart perçoit un revenu inférieur de 1 580 euros tandis qu'un quart touche une rémunération supérieure à 2 300 euros. Ces valeurs sont relativement stables sur les huit précédentes promotions².

Qu'en est-il de la situation des femmes et des hommes ? Le taux d'insertion professionnelle est plus élevé pour les hommes (92 %) que pour les femmes (90 %) 30 mois après l'obtention du diplôme. La situation en emploi est caractérisée par de fortes inégalités femmes-hommes. L'accès à un emploi à temps plein présente un écart de 5 points en faveur des hommes, tout comme l'exercice d'un emploi stable (écart de 10 points en faveur des hommes). L'obtention du statut de cadre est plus faible pour les femmes (écart de 15 points). Plus le niveau des salaires augmente, plus les écarts femmes-hommes sont forts.

↘ **Tableau 1** L'insertion professionnelle et les conditions d'emploi selon le genre

		Master disciplinaire				
		Ensemble	Femmes	Hommes	Ecart F/H	
Taux de poursuite d'études (en %)		37	37	37	0	
Entrée dans la vie active	Taux d'insertion (en %)		90	90	92	- 2
	En emploi	Part d'emploi stable (en %)	73	71	81	- 10
		Part d'emploi à temps plein (en %)	93	92	97	- 5
		Part d'emploi de catégorie cadre (en %)	60	57	72	- 15
		1 ^{er} quartile du salaire net (en €)	1 580	1 500	1 700	- 200
		Salaire net médian (en €)	1 900	1 840	2 100	- 260
		3 ^e quartile du salaire net (en €)	2 300	2 170	2 470	- 300
		Emploi de haute valeur ajoutée (en %)	19	13	27	- 14
		Emploi à forte précarité (en %)	13	16	8	8

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : parmi les diplômés en emploi, 73 % ont un emploi stable, un taux plus élevé pour les hommes (81 %) que pour les femmes (71 %).

Champ : diplômés de master disciplinaire (hors enseignement), situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

². L'ensemble des résultats de l'enquête par discipline et par établissement de formation sont téléchargeables sur le site internet dédié : data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/insertion_professionnelle ou sur la plateforme Open-Data du MESRI.

DÉFINITIONS

Champ d'enquête : cinq critères sont retenus, les inscrits en formation initiale, n'ayant pas repris ou poursuivi leurs études, de moins de 30 ans et de nationalité française.

Taux d'insertion professionnelle : rapporte le nombre de diplômés en emploi au nombre de diplômés en activité, c'est-à-dire en emploi ou en recherche d'emploi. Il correspond à l'inverse du taux de chômage.

Emploi stable : CDI, fonctionnaires et professions libérales ou indépendantes.

Catégorie socio-professionnelle (PCS) : Catégorie socio-professionnelle (PCS) : déclaration du diplômé parmi sept modalités. La

nomenclature correspond à l'emboîtement entre groupes socio-professionnels et métiers.

À chaque diplôme de master correspond une série d'imbrications qui renseigne du degré de spécialisation. En 2013, ces derniers étaient répartis en :

- 4 domaines, cadrés nationalement par arrêté, ils sont le premier jalon de l'intitulé de formation ;
- 51 disciplines : elles correspondent aux champs disciplinaires en lien avec la recherche académique. Elles sont déterminées par les établissements et les responsables de formation selon la classification du ministère ;
- 3 045 spécialités : elles sont définies localement et renvoient à la spécialisation la plus précise entre des axes de la recherche universitaire et d'autres plus professionnalisants.

Ces différences de conditions d'emploi peuvent être cumulatives. Pour cela, il est possible de spécifier les emplois « à forte valeur ajoutée » [INAN et VOURC'H, 2017]. Cette catégorie comprend des emplois stables, à temps plein, de niveau cadre et dotés de salaires élevés (supérieurs au montant du 3^e quartile). Si 19 % des emplois relèvent de cette catégorie, cette part atteint 27 % parmi les hommes contre 13 % pour les femmes.

Inversement, d'autres diplômés, femmes et hommes, bien qu'en emploi peuvent cumuler des facteurs de précarité. Ces « emplois à forte précarité » sont définis par un salaire plus faible (inférieur au montant du 1^{er} quartile) et cumulent deux des trois critères suivants : emploi de catégorie ouvrier/employé ou intermédiaire, contrat non-stable et emploi à temps partiel. Plus d'un emploi sur 10 entre dans cette définition. Cette part est plus marquée parmi les femmes (16 %) que parmi les hommes (8 %). On trouve une polarisation des emplois, fortement hiérarchisés, entre ceux à haute valeur ajoutée, dominés par les hommes, et ceux bien plus précaires et fortement féminisés.

Les femmes plus nombreuses dans les disciplines où l'insertion est plus difficile

Le processus de ségrégation débute tôt dans les études supérieures avec une série de filtres à chaque étape du parcours universitaire. La filiarisation commençait dès les vœux sur la plateforme admission post-bac³ [APB] : 9 candidats sur 10 dans les spécialités de *sciences sanitaires et sociales*, *sciences du langage* et de *sciences de l'éducation* sont des femmes. Elles sont moins de 15 % dans les mentions de *génie civil*, *électronique*, et *informatique* [INAN, 2016]. L'orientation scolaire porte un rôle déterminant dans la place que chacun et chacune occupera dans la société. En effet, l'insertion professionnelle générale masque des conditions d'emploi disparates pour des publics différents de diplômés [ERB, 2015 ; ERB, 2016]

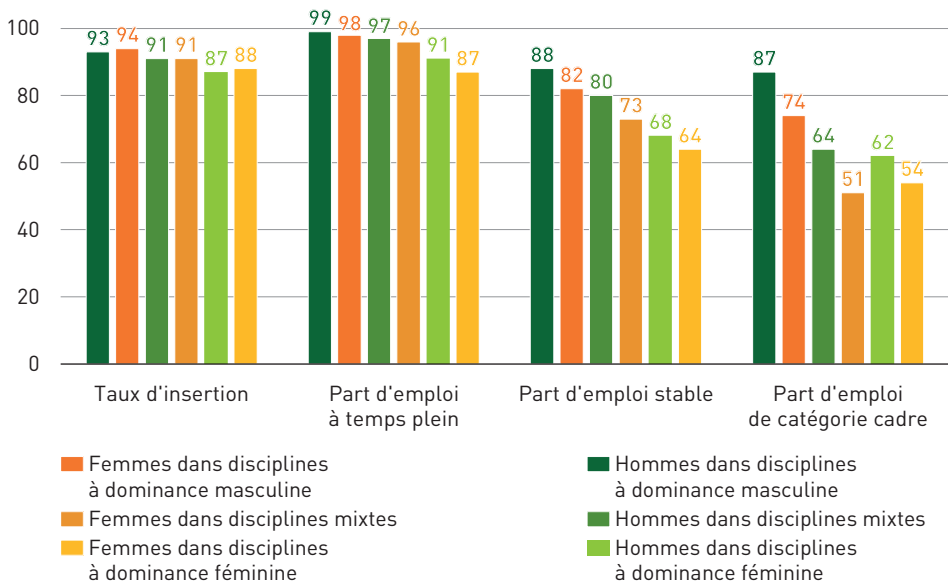
3. Admission post-bac au moment où l'enquête a été réalisée. Pacoursup a ensuite été mis en place pour la rentrée 2018.

Le taux de féminisation varie selon les domaines de master : 79 % en Lettres-Langues-Arts (LLA), 71 % en Sciences humaines et sociales (SHS), 60 % en Droit-Économie-Gestion (DEG) et 39 % en Sciences-Technologies-Santé (STS). Parmi les disciplines, la part de femmes oscille de façon encore plus significative de 10 % en *électronique* à 89 % en *psychologie*.

Il est possible de distinguer les disciplines selon leur degré de féminisation/masculinisation. Plusieurs constructions d'agrégats se fondent sur un partage arbitraire de la population cible. La population est dite « mixte » quand la part des femmes est comprise entre 30 à 70 % [DUPRAY et MOULLET, 2015] ou entre 40 % à 60 % selon les auteurs. L'article privilégie ce dernier seuil. Nous avons construit trois groupes de disciplines selon leur degré de mixité : à prédominance masculine (– 40 % de femmes), mixtes (de 40 à 60 %) et à prédominance féminine (+ de 60 % de femmes). Le groupe à prédominance masculine réunit 12 disciplines issues de l'unique domaine STS : *informatique, sciences et technologies industrielles (STI), génie civil*, etc. Les 11 disciplines mixtes recoupent 3 domaines (DEG, SHS et STS) telles que *sciences de gestion, aménagement, sciences de l'univers, Staps*. Enfin, le groupe à prédominance féminine est composé de 28 disciplines issues des quatre domaines disciplinaires (*sciences juridiques, sciences de la vie, information et communication, psychologie, arts*, etc.).

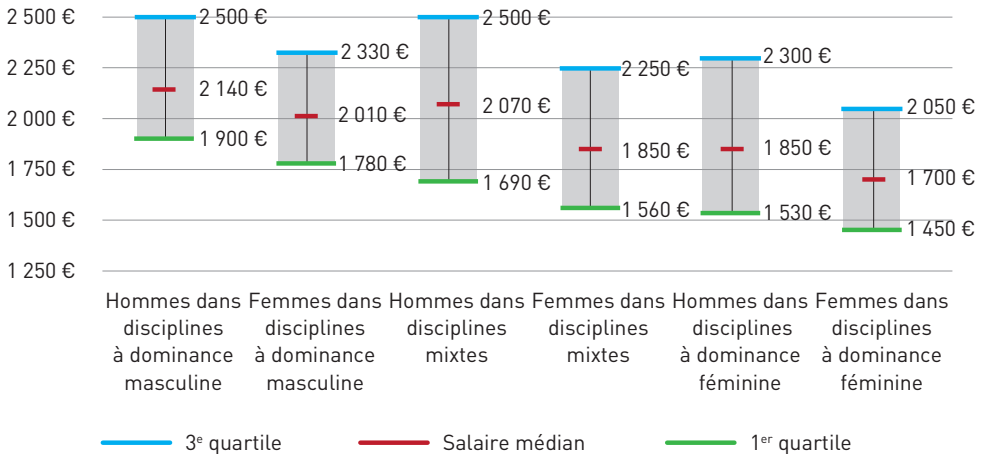
Les conditions d'insertion sont plus difficiles pour les diplômés de disciplines plus féminisées ▽ **Figure 1**. En distinguant la situation des femmes et des hommes, on remarque que cet effet n'est pas propre à la surreprésentation d'un genre ou l'autre dans des types d'emplois plus ou moins précaires, mais concerne l'ensemble du groupe, femmes et hommes, issus de ces formations. Les hommes issus de disciplines à prédominance masculine présentent un taux d'insertion supérieur de 6 points à celui des hommes issus de disciplines à prédominance féminine (idem pour les femmes). Les meilleures conditions d'emploi sont en faveur du groupe non-mixte masculin, pour les hommes comme pour les femmes. Un résultat que l'on retrouve dans les données de l'enquête Génération 98 du Céreq [*ibid.*].

▽ **Figure 1** L'insertion professionnelle selon le degré de mixité des disciplines (en %)



Le salaire médian à temps plein du groupe à prédominance masculine est de 20 % supérieur à celui du groupe à prédominance féminisée ↘ **Figure 2**. Ce phénomène est accentué parmi les femmes, la moitié d'entre elles perçoivent plus de 2 000 euros par mois contre seulement un quart parmi celles de disciplines féminisées. Les disciplines mixtes semblent occuper une position intermédiaire dans la hiérarchie de l'insertion professionnelle. La catégorie mixte se situe dans une moyenne intermédiaire aux deux autres groupes, sauf pour la part d'emploi de catégorie cadre où elle reste très proche du groupe à prédominance féminine.

↘ **Figure 2** Le niveau salarial selon le degré de mixité des disciplines (en %)



Éducation & Formations n° 98 © DEPP

Lecture : diplômés d'une discipline à dominance masculine, les hommes en activité sont 93 % en emploi.

Parmi eux, 99 % travaillent à temps plein et leur salaire net médian se situe à 2 140 euros par mois.

Champ : diplômés de master, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

Par discipline, des perspectives d'emploi plus précaires pour les femmes

La spécialisation de formation est organisée dans un système universitaire tubulaire. Se rapprocher du niveau le plus fin apporte une meilleure compréhension des conditions d'emploi lors de l'entrée dans la vie active ↘ **Encadré 2** p. 92. Un premier niveau de précision est apporté par la subdivision la plus généraliste en quatre grands domaines de formation. Les Lettres-Langues-Arts (LLA) et Sciences-Humaines et Sociales (SHS), domaines plus féminisés, présentent un accès à l'emploi puis des conditions d'exercice de ces emplois moins favorables que les domaines de Droit-Économie-Gestion (DEG) et Sciences-Technologies-Santé (STS) ↘ **Tableau 2** p. 92. Pour la qualité de l'emploi, les diplômés de DEG et STS sont plus fréquemment en emploi stable et à temps plein. L'accès à un emploi relevant de la catégorie cadre est la norme pour 72 % des sortants de STS tandis que cette part reste comprise entre 46 % et 58 % dans les trois autres domaines.

Le taux d'insertion professionnelle des femmes est inférieur aux hommes pour deux domaines (DEG et STS), équivalent en SHS et même supérieur en LLA. En revanche, les femmes présentent systématiquement, pour tous les domaines, des conditions en emploi inférieures aux hommes pour chacun des indicateurs retenus.

Au niveau des disciplines, les résultats sont plus nuancés ↘ **Figure 3** p. 95. La représentation en nuage de points du croisement entre la part des emplois de forte précarité et celle à haute valeur ajoutée semble décroissante et convexe. Quelques disciplines se distinguent par une

📊 **Tableau 2** Les écarts d'insertion professionnelle selon le genre et par domaine disciplinaire, 30 mois après un master

		Droit-Economie-Gestion (DEG)			
		Ensemble	Femmes	Hommes	Ecart F/H
Taux d'insertion (en %)		92	91	93	- 2
En emploi	Part d'emploi stable (en %)	79	77	83	- 6
	Part d'emploi à temps plein (en %)	97	96	98	- 2
	Part d'emploi de catégorie cadre (en %)	58	52	66	- 14
	1 ^{er} quartile du salaire net (en €)	1 640	1 600	1 780	- 180
	Salaire net médian (en €)	2 000	1 900	2 150	- 250
	3 ^e quartile du salaire net (en €)	2 400	2 280	2 560	- 280
	Emploi haute valeur ajoutée (en %)	24	18	32	- 14
	Emploi forte précarité (en %)	9	10	6	4
Poids (en %)		42			
Part de femmes (en %)		59			
Nombre de disciplines		7			

Lecture : le taux d'insertion des diplômés du domaine Droit-Économie-Gestion est de 92 %.

Champ : diplômés de master, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

forte proportion d'emplois très précaires. Cette part dépasse 30 % pour des disciplines de SHS (*archéologie, ethnologie et histoire*) et de LLA (*arts, plurilettres-SHS et plurilettres-arts*). Inversement, neuf disciplines de STS et DEG, comprennent plus d'un tiers d'emploi de haute valeur ajoutée pour moins d'un emploi sur dix à forte précarité. Toutefois, la majorité des disciplines intègrent les deux types d'emploi dans des rapports analogues à la moyenne du diplôme de master (13 % d'emploi à forte précarité et 19 % d'emploi de haute valeur ajoutée).

Les différences par domaine ne sauraient rendre compte des diversités de trajectoire d'entrée dans la vie active. La discipline s'inscrit généralement en continuité de la licence. Elle fait partie du processus de spécialisation, dans le cadre du cursus de master en deux ans. Elle renvoie à une grille de lecture académique évoluant avec sa hiérarchie interne et ses représentations populaires associées [RENISIO, 2015]. Les disciplines universitaires reflètent un spectre plus riche que le seul domaine. Elles constituent un second niveau, essentiel à la compréhension des disparités d'insertion professionnelle.

Encadré 2

LE NIVEAU LE PLUS FIN : LA SPÉCIALITÉ

Les milliers de spécialités ne font pas l'objet d'une nomenclature nationale, il est toutefois possible de les identifier. Le propos sera illustré par la discipline de Sciences de gestion, qui regroupe l'effectif le plus important soit 19 % des diplômés de master 📊 **Tableau 3**. Elle est subdivisée en 393 spécialités qui sont simplifiées

en huit spécialités pour les besoins de l'étude. On procède à une exploration par mots clés et par regroupements d'intitulés. Dans la suite de l'article, la division des Sciences de gestion est conservée afin de produire une classification plus détaillée nommée « disciplines fines », en 54 modalités [disciplines et spécialités de sciences de gestion].

Lettres-Langues-Arts (LLA)				Sciences Humaines et Sociales (SHS)				Sciences-Technologies-Santé (STS)			
Ensemble	Femmes	Hommes	Ecart F/H	Ensemble	Femmes	Hommes	Ecart F/H	Ensemble	Femmes	Hommes	Ecart F/H
87	88	84	4	86	86	86	0	90	89	91	- 2
66	65	70	- 5	57	56	60	- 4	78	68	82	- 14
84	85	83	2	83	81	88	- 7	97	95	98	- 3
46	45	51	- 6	56	55	57	- 2	72	61	79	- 18
1 400	1 390	1 450	- 60	1 430	1 410	1 490	- 80	1 650	1 540	1 750	- 210
1 680	1 660	1 780	- 120	1 670	1 630	1 750	- 120	2 000	1 830	2 060	- 230
1 970	1 950	2 020	- 70	2 000	1 940	2 100	- 160	2 360	2 200	2 450	- 250
6	6	7	- 1	7	6	11	- 5	23	15	29	- 14
24	25	18	7	23	24	20	4	9	14	5	9
10				20				28			
79				72				40			
12				11				21			

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Tableau 3 Le système tubulaire : l'exemple en Sciences de gestion

Diplôme	Domaine	Discipline	Spécialité
Master disciplinaire (hors ens.)	Droit-Economie-Gestion (DEG)	Sciences de gestion	Management public
			Commerce international
			Marketing et vente
			Ressources humaines
			Comptabilité, contrôle, audit
			Finance, banque, assurance, gestion du patrimoine
			Management des entreprises
			Management des systèmes d'information
		Administration économique et sociale (AES)	...
		Pluri droit - sciences politiques	...
		Pluri sciences économiques et gestion	...
		Sciences politiques	...
		Sciences juridiques	...
		Sciences économiques	...
	Lettres-Langues-Arts (LLA)	...	...
	Sciences Humaines et Sociales (SHS)	...	...
	Sciences-Technologies-Santé (STS)	...	...

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : le domaine Droit-Économie-Gestion comprend sept disciplines dont celle de sciences de gestion, elle-même divisée en huit spécialités.

Champ : diplômés de master disciplinaire (hors enseignement), situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

LA RELATION ENTRE STRUCTURES DES EMPLOIS ET CONDITIONS D'EMPLOI

De la spécialisation de master aux débouchés professionnels

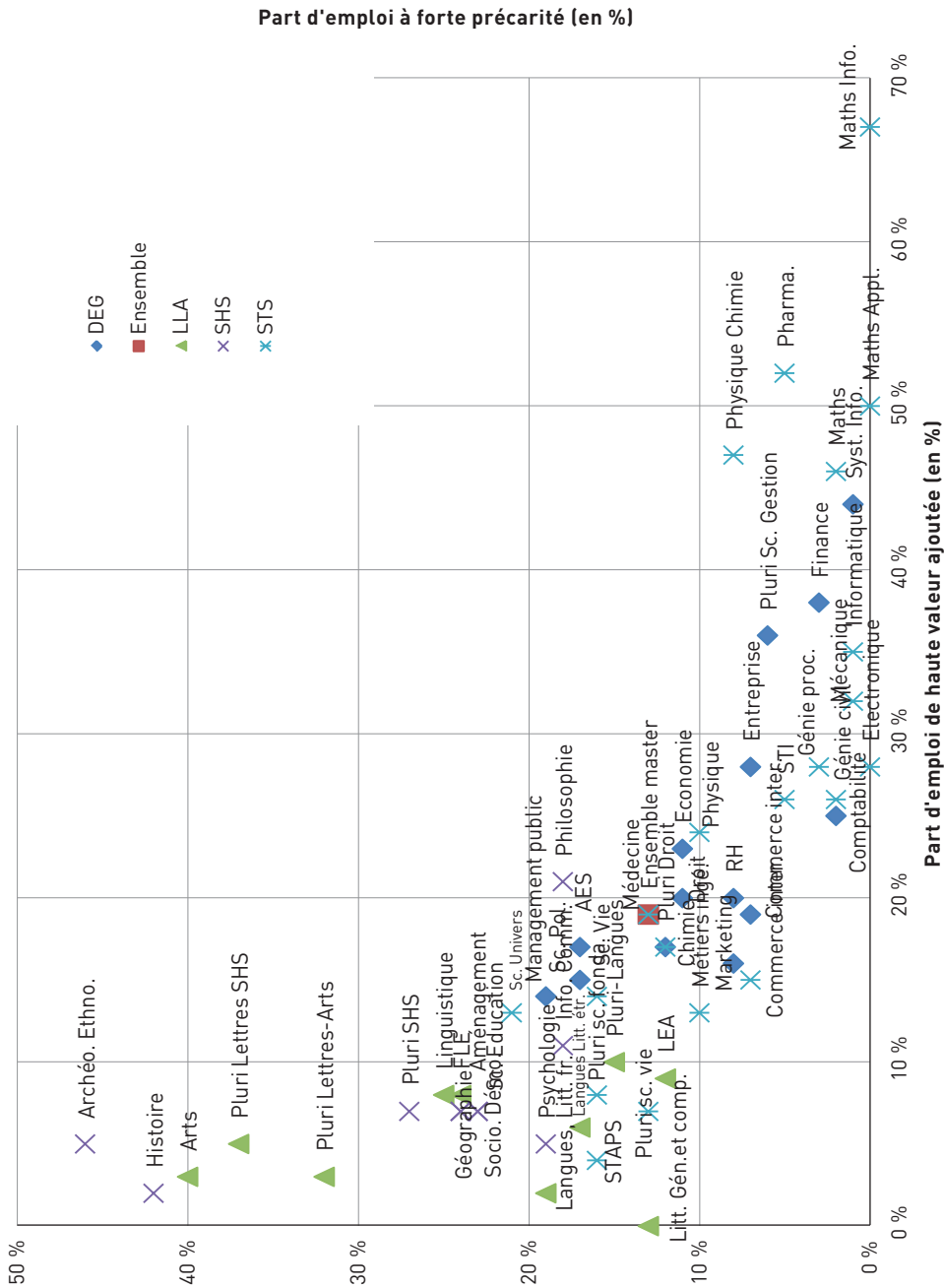
Le processus de spécialisation en master se construit tout au long du parcours de l'étudiant. Il ou elle choisit lors de son inscription en master une mention de formation et souvent une spécialité, soit dès la première année (master 1), soit lors de la deuxième année (master 2). Les *spécialités*, c'est-à-dire des sous-groupes disciplinaires généralement professionnalisants, sont masquées par les disciplines qui sont surtout une classification académique ↘ **Annexe 2** p. 107. La plupart des recherches sur ces populations utilisent des variables disciplinaires très agrégées, semblables au domaine disciplinaire, pour des questions de significativité statistique. Or les spécialités apportent une information supplémentaire, car le contenu de la formation et les débouchés professionnels varient fortement.

Il existe un effet nomenclature à ne pas sous-estimer. Certaines disciplines rares ont une existence propre, alors qu'elles ne réunissent que quelques diplômés. Inversement, d'autres sont massives et réunissent une diversité de champ. La discipline *plurisciences-humaines et sociales* (540 diplômés) regroupe les spécialités *patrimoine et musées*, *études européennes*, *études sur le genre* ou encore *tourisme*. Des spécialités qui présentent un contenu de formation similaire peuvent être ventilées au sein de disciplines différentes. Par exemple, des intitulés de la spécialité *finance, banque, assurance, gestion du patrimoine* issus de la discipline *Sciences de gestion* se retrouvent au sein de la discipline *Sciences économiques*. La nomenclature de formation se base sur l'existant tout en étant une construction statistique et sociale. Elle détermine la représentation des phénomènes et les codifie [AMOSSÉ, 2004]. Les disciplines sont le fruit de compromis socio-historiques et de rapports de force internes pour la revendication de leur identité et de leur spécificité.

La discipline de *Sciences de gestion* est en apparence mixte, avec 56 % de femmes. Mais la part des femmes varie fortement d'une spécialité à l'autre ↘ **Figures 4 et 5** p. 96. Seulement une parmi huit est à prédominance masculine, quatre sont mixtes, et trois autres sont à prédominance féminine. La spécialité en *management des systèmes d'information* est à prédominance masculine avec 26 % de femmes. Les conditions d'emploi ressemblent à celles de la discipline *informatique* (14 % de femmes). La part d'emploi cadre en *management des systèmes d'information* atteint 90 % pour 92 % en *informatique*. De nombreux métiers sont communs : analyste développeur, ingénieur d'études, consultant décisionnel, etc.

À chaque spécialité est associée des connaissances, des compétences et des savoir-faire : « les employeurs ne rémunèrent pas seulement la correspondance avec la spécialité d'emploi, ils hiérarchisent également les spécialités de formation qui signalent donc une adaptabilité à des emplois d'autres spécialités » [BRUYÈRE et LEMISTRE, 2009]. La ségrégation n'est donc pas qu'un processus disciplinaire, c'est-à-dire académique, reproduisant l'orientation du lycée ou de la licence. Elle se construit dans une logique d'orientation professionnelle [MAUNAYE, 2013]. Elle préfigure de la ségrégation des métiers à venir.

📌 **Figure 3** La part d'emploi très précaire selon la part d'emploi de haute valeur ajoutée par discipline (en %)



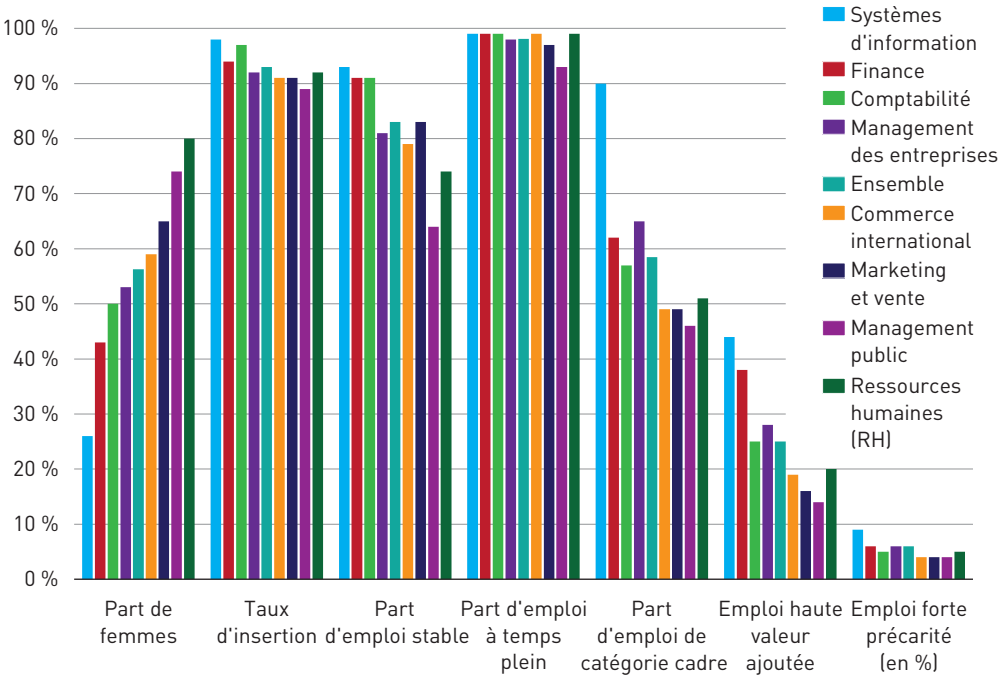
Éducation & Formations n° 98 © DEPP

Lecture : parmi les titulaires de master Histoire en emploi, 2 % sont des emplois de haute valeur ajoutée et 42 % des emplois très précaires.

Champ : diplômés de master en emploi, situation 30 mois après leur diplomation.

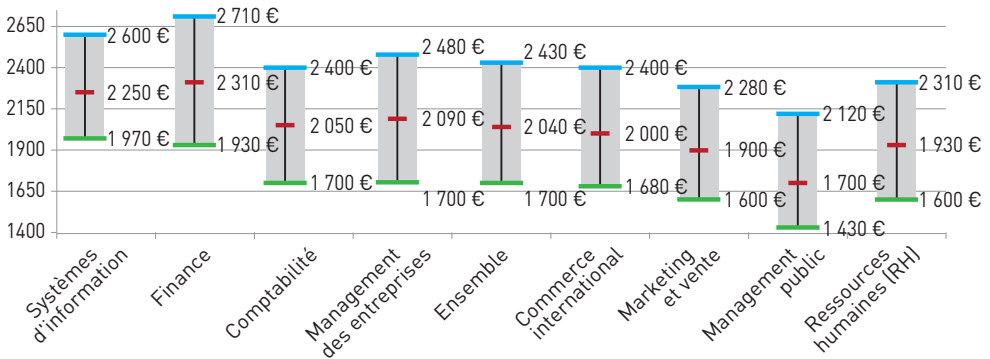
Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

► **Figure 4** L'insertion professionnelle selon la spécialité de Sciences de gestion



Éducation & formations n° 98 © DEPP

► **Figure 5** La répartition salariale selon la spécialité de Sciences de gestion



Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : en management des systèmes d'information, 90 % des diplômés en emploi sont de catégorie cadre.

Champ : diplômés de master en sciences de gestion, en emploi, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

Les métiers sont hiérarchisés notamment selon le genre

Les écarts observés illustrent les spécialisations professionnelles, c'est-à-dire des trajectoires d'orientation universitaire vers des secteurs professionnels traditionnellement genrés où les métiers les plus féminisés sont peu valorisés. À un emploi est associé un métier, lui-même intégré à un contexte professionnel dotés de ses propres caractéristiques (PCS, employeur, secteur d'activité, etc.). Ces trois variables sont disponibles dans l'enquête sur

Insertion professionnelle des diplômés de l'université. Les différences de conditions d'emploi sont à mettre en regard du degré de féminisation. Pour les statistiques descriptives, la variable PCS en sept modalités a été simplifiée entre trois catégories cadre/technicien/ouvrier. De même, le type d'employeur (sept modalités) est agrégé en trois grandes catégories et le secteur d'activité a été regroupé en neuf divisions parmi les 13 modalités collectées lors de l'enquête.

Les branches professionnelles dans les entreprises définissent par convention et accord-cadre des modalités de carrière comme le salaire minimal ou les classifications. Les agents de la fonction publique sont pour leur part répartis par corps et grade, auxquels correspondent des conditions d'exercice et d'emploi, et des grilles indiciaires indiquant le traitement salarial hors prime. Pour les emplois de catégorie cadre, composés à 51 % de femmes, le salaire net médian est de 2 100 euros tandis qu'il n'est que de 1 500 euros pour les emplois de catégorie ouvrière ou employée dont 71 % sont des femmes ➤ **Tableau 4**. La catégorie socio-professionnelle influe sur plusieurs dimensions des conditions d'emploi et hiérarchise les emplois.

Les emplois de catégories cadre sont-ils réservés à un public disciplinaire spécifique ? Les disciplines de formation sont évaluées les unes par rapport aux autres au regard des résultats de leur insertion professionnelle. Leurs effectifs sont pourtant très variables, de quelques dizaines de diplômés en *physique-chimie* à plusieurs milliers en *sciences de gestion*. Comparer des populations si disparates masque des trajectoires d'insertion professionnelle [RENSISIO, 2015]. Il est possible de représenter à la fois le poids respectif des disciplines tout en croisant la part des femmes et celle d'emploi de catégorie cadre ➤ **Figure 6** p. 98. Les effets de volume sont mieux appréhendés par la représentation en poids, où trois sous-groupes distincts apparaissent :

- des disciplines de Sciences et Techniques à prédominance masculine qui donnent accès en sortie à des emplois très qualifiés (+ 70 % de cadres) ;
- des disciplines mixtes ou plutôt féminisées, dans des domaines variés, qui ouvrent vers des emplois de bonne qualité (de 50 % à 70% de cadres). La grande majorité des entrants dans la vie active appartiennent à ce groupe ;
- des disciplines très féminisées de SHS ou LLA qui donnent accès à des emplois moins qualifiés ou reconnus (de 30 % à 50 % de cadres).

➤ **Tableau 4** Les conditions d'emploi selon la PCS occupée

Variables		Poids (en %)	Part de femmes (en %)	Part d'emploi stable (en %)	Part d'emploi à temps plein (en %)	Part d'emploi de catégorie cadre (en %)	1 ^{er} quartile du salaire net (en €)	Salaire net médian (en €)	3 ^{ème} quartile du salaire net (en €)	Emploi haute valeur ajoutée (en %)	Emploi forte précarité (en %)
PCS	Catégorie cadre et professions intellectuelles supérieures	61	51	79	95	/	1 800	2 100	2 500	31	2
	Catégorie intermédiaire et techniciens	25	65	66	94	/	1 460	1 660	1 930	0	24
	Catégorie employés et ouvriers	14	71	61	85	/	1 300	1 500	1 770	0	38

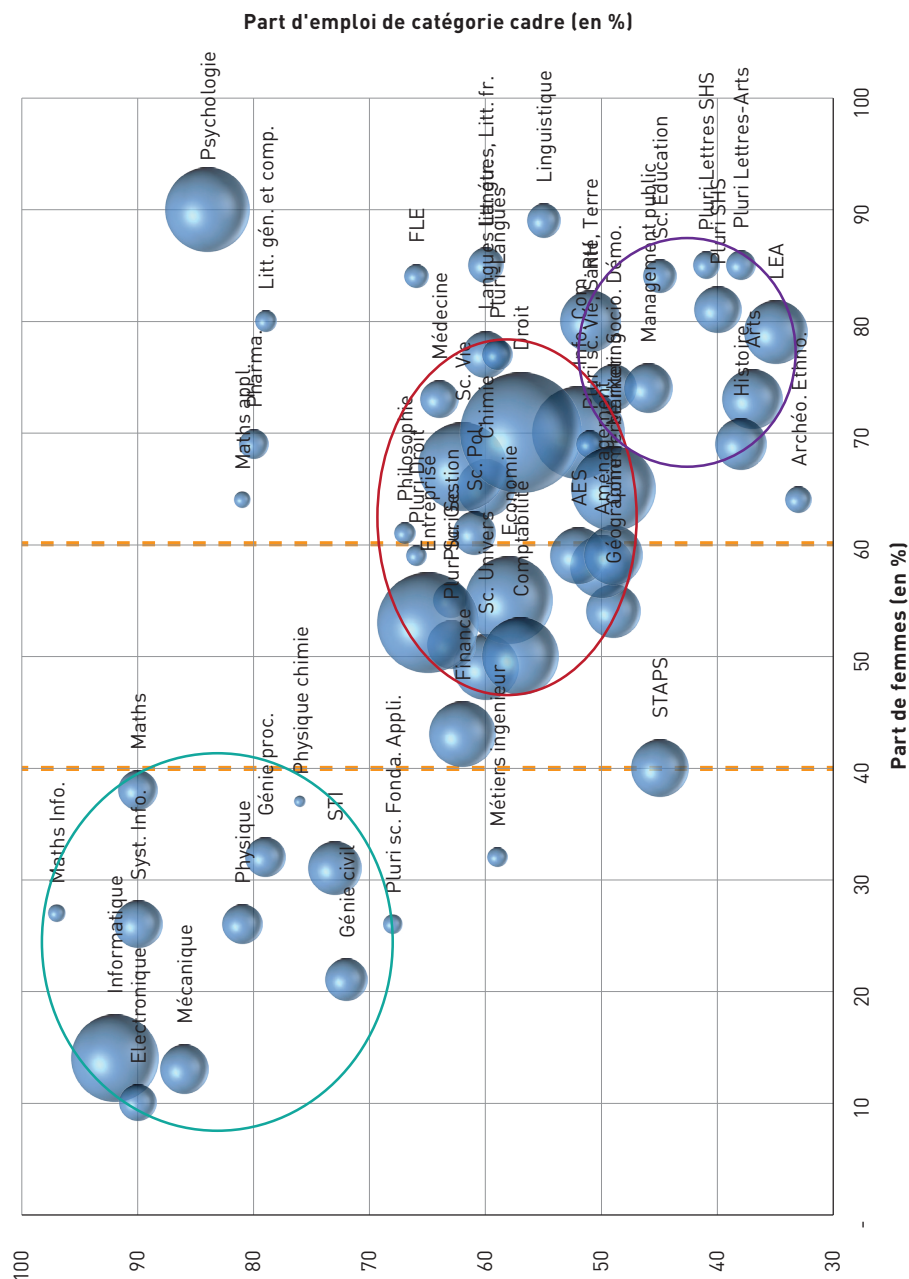
Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : la catégorie employés et ouvriers est composée à 71 % de femmes et 85 % des emplois sont à temps plein.

Champ : diplômés de master en emploi, situation 30 mois après leur diplomation

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

➤ **Figure 6** La part d'emploi de catégorie cadre selon la part de femmes par discipline et poids disciplinaire



Lecture : en psychologie, la part de femmes diplômées est de 90 %. Parmi celles et ceux en emploi, 84 % se déclarent de catégorie cadre.

Champ : diplômés de master en emploi, situation 30 mois après leur diplôme.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

Deux disciplines dotées d'effectifs importants font exception. Les *sciences et techniques des activités physiques et sportives* (Staps), intégrées au domaine STS, se caractérisent par une pluridisciplinarité accrue. La proportion d'emploi à temps plein, de catégorie cadre et les niveaux de salaire sont en dessous de la moyenne de leur domaine. La proportion d'emplois publics et associatifs y est plus forte. La *psychologie* ressort également. Alors que son taux de féminisation est le plus élevé (90 %), le statut de psychologue confère une forte reconnaissance professionnelle en catégorie cadre. Toutefois, la part d'emploi à temps plein y est la plus faible de toutes les disciplines (64 %).

La structure de l'emploi détermine les conditions d'emploi

Les employeurs privés proposent en majorité des emplois stables, à temps plein et de catégorie cadre ↘ **Tableau 5** p. 100. La fonction publique se caractérise par une part d'emploi stable bien plus faible (39 % soit 44 points de moins que pour le privé). Seule une minorité réussit en effet un concours de la fonction publique. Les associations présentent les conditions d'emploi les plus faibles pour la part d'emploi à temps plein et celle de catégorie cadre (44 % soit 18 points inférieur au privé). Les salaires des emplois de la fonction publique et des associations sont assez proches (écart de 3 % au maximum pour les trois quartiles). En revanche, le salaire net au sein du secteur privé est bien plus élevé : de plus de 250 € pour le 1^{er} quartile à plus de 450 € pour le dernier quartile. Les femmes se retrouvent surreprésentées dans des structures d'emploi moins favorables. Elles sont davantage présentes que les hommes dans le secteur public (+ 8 points) et associatif (+ 7 points). À l'inverse, les hommes sont surreprésentés auprès des entreprises privées (+ 14 points).

Le secteur d'activité le plus féminisé est celui des administrations publiques, de l'enseignement, de la santé humaine et de l'action sociale (72 % de femmes). Il présente la part d'emploi stable la plus faible (53 %) et les niveaux de salaires par quartile les plus bas. Les secteurs mixtes ou masculinisés ont des conditions d'emploi plus favorables. En revanche, les conditions d'emploi des secteurs mixtes ne sont pas mécaniquement inférieures à ceux à majorité masculine. Les niveaux de salaire en *activités financières* et en *industrie* sont par exemple plus élevés qu'en *construction* et en *information-communication*.

Intéressons-nous à la discipline d'*histoire* afin de mieux comprendre la structuration interne du parcours d'insertion professionnelle. Les diplômés d'*histoire* présentent la part d'emploi très précaire la plus élevée (42 %) alors que leur part d'emploi de haute valeur ajoutée est très faible (2 %) ↘ **Figure 3** p. 95. En croisant type d'employeur et type de contrat en cours, on constate que 7 diplômés en emploi sur 10 travaillent au sein de la fonction publique (58 %) ou d'associations (12 %). Parmi ces employeurs, moins de 40 % ont obtenu un emploi stable. Tandis que parmi les employeurs privés (3 emplois sur 10), la part d'emploi stable atteint 57 %. Les caractéristiques des emplois dépendent fortement de la structure de l'emploi dans laquelle vont s'insérer les diplômés.

Le diplôme et la spécialisation disciplinaire attestent vis-à-vis de l'employeur de l'acquisition d'un niveau de connaissances et de compétences inscrites sur le *curriculum vitae*. L'intégration professionnelle se fait sur un segment – ou marché interne – plus ou moins cloisonné. Dit autrement, ce n'est pas le master *histoire* qui génère les conditions d'emploi précaires. Ce sont les métiers et emplois des filières professionnelles associées (dans le cas présent parmi les employeurs associatifs ou la fonction publique) qui présentent davantage de facteurs de précarité [DUPRAY et MOULLET, 2015]. On assiste à une disqualification de nombre de secteurs féminisés [CACOUAULT-BITAUD, 2001].

📊 **Tableau 5 Les conditions d'emploi selon le type d'employeur et le secteur d'activité**

Variables	Poids (en %)	Part de femmes (en %)	Part d'emploi stable (en %)	Part d'emploi à temps plein (en %)	Part d'emploi de catégorie cadre (en %)	1 ^{er} quartile du salaire net (en €)	Salaire net médian (en €)	3 ^e quartile du salaire net (en €)	Emploi haute valeur ajoutée (en %)	Emploi forte précarité (en %)
Type d'employeur										
Employeurs privés	72	53	83	96	62	1 680	2 000	2 400	24	7
Fonction publique	19	68	39	88	60	1 420	1 650	1 900	5	26
Associations	9	76	62	80	44	1 400	1 600	1 950	5	26
Secteur d'activité										
Construction	3	38	87	99	70	1 820	2 090	2 380	27	4
Information et communication	9	45	85	97	75	1 700	2 000	2 300	23	6
Activités spécialisées, scientifiques et techniques et activités de services administratifs et de soutien	16	51	78	98	70	1 600	1 930	2 280	20	7
Activités financières et d'assurance	10	52	88	99	58	1 850	2 260	2 650	36	4
Industries (manufacturières, extractives et autres)	11	52	79	100	69	1 830	2 170	2 530	31	5
Agriculture, sylviculture et pêche	2	59	70	96	46	1 450	1 700	2 000	8	18
Commerce, transports, hébergement et restauration	11	60	81	94	41	1 520	1 870	2 280	17	13
Autres activités de services	14	63	71	88	49	1 480	1 790	2 170	15	20
Administration publique, enseignement, santé humaine et action sociale	25	72	53	85	61	1 440	1 690	1 990	7	22

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : parmi celles et ceux travaillant au sein de la fonction publique, 39 % sont en emploi stable.

Champ : diplômés de master en emploi, situation 30 mois après leur diplôme.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

LA SÉGRÉGATION UNIVERSITAIRE EST UN MÉCANISME DE REPRODUCTION DES INÉGALITÉS PROFESSIONNELLES

Les écarts d'emploi femmes-hommes liés à la ségrégation éducative

Comment mesurer l'influence de l'effet inter-disciplinaire sur les écarts d'insertion professionnelle entre femmes et hommes ? Plutôt que d'intégrer des tableaux descriptifs complexes, il est possible d'utiliser des méthodes plus systématiques. On fera tout d'abord

l'hypothèse d'absence d'effets d'interaction entre genre et discipline à partir d'un modèle de régression logistique. Dans ce modèle, le fait d'être une femme ou un homme joue de façon similaire quelle que soit la discipline. Par la suite, cette hypothèse sera levée, grâce à la méthode de décomposition dite de Blinder-Oaxaca présente chez CHAMKHI et TOUTLEMONDE [2015].

La première estimation est produite par un modèle de régression logistique et de calcul d'effets marginaux. L'exercice du calcul des effets marginaux *via* la régression logistique est reproduit sur la même population afin de saisir l'influence des variables explicatives selon les deux nomenclatures : disciplines (réunies en 47 modalités) et disciplines fines ➤ **Tableau 6**. La même opération est appliquée à chaque indicateur d'emploi binaire. Nous avons vu que les conditions d'emploi pouvaient être corrélées entre elles. Afin d'éviter de possibles biais de corrélation, deux indicateurs sont ajoutés : la part d'emploi de catégorie cadre est pris uniquement parmi les emplois stables et à temps plein, et la part de salaire élevé (supérieur au 3^e quartile) est calculée parmi les emplois stables, à temps plein et de de catégorie cadre. L'effet marginal est calculé comme suit [AFSA, 2016]:

$$\Delta = G(\beta_0 + \beta_1 + \beta_2 D_2 + \dots + \beta_{54} D_{54}) - G(\beta_0 + \beta_2 D_2 + \dots + \beta_{54} D_{54})$$

Où $G(I) = 1 / [1 + e^{-I\beta}]$ est la fonction de répartition de la loi logistique. $\beta_0, \beta_1, \beta_{54}$ sont les coefficients estimés et $D_2, \dots, D_{54}$ sont les indicatrices des disciplines.

Les disciplines expliquent moins des deux tiers des écarts d'accès aux emplois à temps plein et la moitié des écarts d'accès aux emplois stables. Elles déterminent moins d'un tiers des écarts d'accès aux emplois de catégorie cadre ou à forte valeur ajoutée. En revanche, elles n'expliquent que 22 % des écarts d'accès aux salaires élevés et seulement 13 % parmi les emplois de structure équivalente. Cependant, la discipline fine améliore la part expliquée pour tous les indicateurs étudiés. De fait, 38 % des écarts femmes-hommes pour la variable d'emploi à forte valeur ajoutée s'explique par la discipline fine (contre 30 % avec la nomenclature discipline).

➤ **Tableau 6** Le pouvoir explicatif des écarts femmes-hommes à chaque degré d'analyse (écart des effets marginaux)

Variable d'intérêt	Ecart initial (H-F, en pts)	Part de l'effet marginal (en %)	
		Variables : discipline (43 modalités)	Variables : discipline fine (54 modalités)
Emploi à temps plein	- 5,2	64%	67%
Emploi stable	- 10,5	48%	58%
Emploi cadre	- 15,7	28%	35%
Emploi cadre (parmi les emplois à temps plein, stable)	- 16,6	33%	41%
Salaire élevé	- 14,4	22%	29%
Salaire élevé (parmi les emplois stables, à temps plein et de catégorie cadre)	- 11,3	13%	17%
Emploi à forte valeur ajoutée	- 13,9	30%	38%
Emploi très précaire	+ 8,1	43%	48%

Éducation & Informations n° 98 © DEPP

Lecture : les femmes ont une part d'emploi à temps plein inférieure aux hommes de 5,2 points, ce qui s'explique pour 67 % par l'effet de la discipline fine. Tous les résultats sont significatifs au seuil de 1%.

Champ : diplômés de master en emploi, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

Ces résultats sont similaires à ceux précédemment obtenus sur la promotion de 2012 selon la même méthode [ERB, 2016]. Ils rejoignent aussi ceux mesurés pour le diplôme de licence professionnelle, bien que ce diplôme de niveau bac + 3 propose une offre de formation différente et qu'il soit majoritairement masculin (55 % d'hommes) ➤ **Annexe 3** p. 108. Cela relativise les possibles effets d'essentialisation sur une unique promotion de référence ou encore une éventuelle spécificité du diplôme de master.

Relâchons cette hypothèse d'effet d'interaction et poursuivons avec les disciplines fines. Le modèle de Blinder-Oaxaca, distingue l'effet interdisciplinaire, dû aux écarts de répartition femmes-hommes, du reste c'est-à-dire intradisciplinaire. Ce modèle suppose que les différences de caractéristiques individuelles sont exogènes. Important pour ce type de mesure, le niveau de référence est calculé selon trois normes : la situation moyenne des hommes, celle des femmes et la moyenne du groupe [OAXACA et RANSOM, 1994]. La référence « femmes » est moins habituelle dans ce type de décomposition, elle est ajoutée pour prendre en considération l'ensemble des possibilités de correction ➤ **Tableau 7**. La décomposition de l'écart femmes-hommes Blinder-Oaxaca correspond pour la référence « hommes » à :

$$\frac{I^F - I^H}{I^H} = \frac{1}{I^H} \sum_d [I_d^H (\alpha_d - \beta_d) + \alpha_d (I_d^F - I_d^H)]$$

où I_d^F est la moyenne de la variable d'emploi des femmes issues de la discipline d , I_d^H est la moyenne de la variable d'emploi des hommes issus de la discipline d . β_d et α_d sont respectivement la part des femmes et la part des hommes qui ont été diplômés de la discipline d .

Ces résultats semblent solides, car le comportement de la décomposition Blinder-Oaxaca est relativement proche pour les trois références. De 64 % à 74 % des écarts femmes-hommes de quotité de travail sont attribuables à des différences de répartition entre femmes et hommes au sein des disciplines fines. Si les femmes et les hommes étaient répartis de la même manière dans les disciplines fines, les écarts de quotité de travail seraient réduits de 64 %, d'emploi très précaire de 46 % et d'emploi à forte valeur ajoutée de 48 % (réf. = H). La

➤ **Tableau 7** La décomposition des écarts de Blinder-Oaxaca selon trois références

Variables d'analyse	Ecart initial (F-H, en pts)	Part d'origine interdisciplinaire (en %)		
		Réf. = hommes	Réf. = femmes	Réf. = ensemble
Emploi à temps plein	- 5,2	64%	74%	74%
Emploi stable	- 10,5	58%	59%	63%
Emploi cadre	- 15,7	38%	37%	43%
Emploi cadre (parmi les emplois à temps plein, stables)	- 16,6	42%	45%	50%
Salaire élevé	- 14,4	36%	22%	41%
Salaire élevé (parmi les emplois stables, à temps plein et de catégorie cadre)	- 11,3	28%	9%	33%
Emploi à forte valeur ajoutée	- 13,9	46%	28%	47%
Emploi très précaire	+ 8,1	48%	54%	58%

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : d'après la décomposition de Blinder-Oaxaca, 64 % des écarts de genre de l'emploi à temps plein sont liés à la répartition différente des femmes et des hommes dans les disciplines fines. Tous les résultats sont significatifs au seuil de 1%.

Champ : diplômés de master en emploi, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

décomposition de l'écart salarial, montre que la partie attribuée aux différences de discipline fine y est plus faible (de 9 % à 33 % selon la référence) mais reste non négligeable.

Les résultats sont concordants avec ceux obtenus par régression logistique. Quand les conditions d'emploi sont fortement expliquées par calcul des effets marginaux (par exemple 67 % des écarts d'emploi à temps plein), la décomposition Blinder-Oaxaca rend compte de 64 % à 74 % des écarts femmes-hommes par des écarts de répartition sur les disciplines fines. Dans le cas d'une influence faible, vue par les effets marginaux, par exemple pour rendre compte des écarts de salaire élevé parmi les emplois à temps plein, stables et de catégorie cadre (17 % d'expliqué), on trouve également des valeurs faibles pour l'origine de la composition genrée des disciplines fines de 9 % à 33 %.

Les écarts liés à la ségrégation professionnelle

Malgré la prise en compte de la discipline fine, la part non-expliquée d'inégalités d'emploi en défaveur des femmes reste forte, particulièrement pour les écarts salariaux. À discipline équivalente, une répartition genrée sur le marché de l'emploi peut être un autre facteur d'intervention. Comme nous l'avons vu, l'employeur et le secteur interviennent dans la définition de la rémunération. À chaque filière professionnelle est associée des conditions d'emploi particulières. Cela s'apparente aux distinctions faites sur les métiers entre une ségrégation d'origine éducative et une ségrégation d'origine professionnelle [COUPPIÉ et EPIPHANE, 2006].

La régression logistique ayant produit des résultats concordants avec la décomposition de Blinder-Oaxaca, les calculs des effets marginaux sont effectués sur les variables de contrôle de la structure de l'emploi (employeur + secteur d'activité). Ces résultats sont par la suite comparés avec un dernier modèle (discipline fine + employeur + secteur d'activité) ➤ **Tableau 8**.

➤ **Tableau 8** Le pouvoir explicatif des écarts femmes-hommes selon trois régressions (écarts des effets marginaux)

Variable d'intérêt	Ecart initial (H-F, en pts)	Part de l'effet marginal (en %)		
		Variables : spécialité (54 modalités)	Variables : employeur (7 modalités) + secteur d'activité (13 modalités)	Variables : spécialité (54 modalités) + employeur (7 modalités) + secteur d'activité (13 modalités)
Emploi à temps plein	- 5,2	67%	49%	78%
Emploi stable	- 10,5	58%	50%	74%
Emploi cadre	- 15,7	35%	16%	43%
Emploi cadre (parmi les emplois à temps plein, stable)	- 16,6	41%	14%	46%
Salaire élevé	- 14,4	29%	24%	38%
Salaire élevé (parmi les emplois stables, à temps plein et de catégorie cadre)	- 11,3	17%	24%	19%
Emploi à forte valeur ajoutée	- 13,9	38%	28%	44%
Emploi très précaire	+ 8,1	48%	41%	62%

Éducation & Informations n° 98 © DEPP

Lecture : Les femmes ont une part d'emploi stable inférieure aux hommes de 10,5 points, ce qui s'explique pour 58 % par l'effet de la discipline fine. Tous les résultats sont significatifs au seuil de 1%.

Champ : diplômés de master en emploi, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

Le pouvoir explicatif de la discipline fine est plus important pour toutes les variables étudiées que l'association de l'employeur et du secteur d'activité, à l'exception du salaire élevé (parmi les emplois stables, de catégorie cadre et à temps plein) qui est plus faible. La discipline fine explique deux tiers des écarts de temps plein, tandis que l'employeur et le secteur d'activité rendent compte de la moitié des écarts femmes-hommes. L'addition de la discipline fine, de l'employeur et du secteur d'activité améliore les résultats du pouvoir explicatif, qui atteint par exemple 78 % pour les écarts femmes-hommes de temps plein. Lorsqu'elles sont combinées, la ségrégation disciplinaire se recoupe avec la ségrégation en emploi. Cela atteste d'une coexistence des sphères éducatives et professionnelles.

D'autres variables de structure d'emploi (telles que la taille de l'entreprise, sa localisation, le métier codifié, etc.) pourraient avoir une influence significative. Cependant, celles-ci ne sont pas disponibles dans les données de l'enquête. Enfin, des explications complémentaires et non prises en compte sont à rechercher du côté de la population diplômée (caractéristiques individuelles, projet professionnel, autocensure, évitement) et auprès des employeurs (discriminations, cooptations, accords professionnels).

CONCLUSION

Une fois insérées sur le marché du travail, les femmes ont des conditions d'emploi bien inférieures à celles des hommes. La ségrégation disciplinaire au sein des masters universitaires induit une forte concentration des femmes dans les disciplines aux conditions d'emploi les plus défavorables. La ségrégation explique deux tiers des écarts de genre pour l'accès aux emplois à temps plein et plus d'un tiers des écarts d'accès aux emplois de catégorie cadre.

Au sein de chaque discipline, des spécialités différentes peuvent rendre compte d'inégalités persistantes. Pour cela, il est possible de se baser sur les intitulés de formation afin de construire une nomenclature plus détaillée. Plus le niveau d'analyse s'affine, plus la ségrégation est mise en évidence et rend compte des inégalités subies par les femmes lors de leur entrée dans la vie active.

La ségrégation est un élément majeur dans la génération des inégalités d'insertion professionnelle. Elle est certainement plus élevée que les statistiques actuelles ne le donnent à voir, avec un ensemble de niveaux imbriqués entre le diplôme et la spécialisation finale. La discipline fine reflète davantage les orientations professionnelles, elle dépasse le cadre académique pour englober les dynamiques socio-économiques du marché du travail. Sa représentation ouvre de nouvelles grilles d'analyse des relations entre emploi et spécialité [BRUYÈRE et LEMISTRE, 2009].

Ces réflexions par discipline mériteraient d'être étendues à d'autres diplômes du supérieur long (les grandes écoles par exemple). L'approche inter et intradisciplinaire, basée sur l'exploitation d'enquêtes exhaustives et de données issues des systèmes d'information relevant du scolaire et de l'enseignement supérieur, sont un tremplin pour de nouvelles perspectives de recherche, complémentaires des travaux de la période récente sur l'articulation formation-emploi [CHIRACHE, 2014].

En outre, l'insertion professionnelle dépend de facteurs socio-économiques parfois non pris en compte dans les données recueillies. En effet, plus de la moitié des écarts d'accès aux

emplois de catégorie cadre et aux salaires élevés ne trouvent pas de justification dans nos modèles. Un questionnaire enrichi sur le modèle des enquêtes de l'Insee ou du Céreq pourrait fournir davantage de certitudes méthodologiques.

Les attentes de placement sur le marché du travail sont fortes dans un contexte où les discriminations subies par les femmes persistent [ARGOUARC'H et CALAVREZO, 2013 ; COUPPIÉ et EPIPHANE, 2016]. Le diplôme et le système éducatif ne sauraient corriger ni l'état de l'emploi structurel des filières professionnelles, ni les différentes formes de discriminations directes ou indirectes. Les politiques visant à lutter contre les stéréotypes produisant une répartition disciplinaire différenciée ne peuvent être que complémentaires à celles relatives à la lutte contre les discriminations ou à la reconnaissance des qualifications, des compétences, et des métiers à prédominance féminine.

Annexe 1

L'ENQUÊTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS DE L'UNIVERSITÉ

En 2007, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) ajoute l'insertion professionnelle comme troisième mission aux universités, en complément de la recherche et de la formation. Elle précise l'obligation pour les établissements de fournir des statistiques et des indicateurs d'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants (article L. 612-1 modifié du code de l'éducation). Depuis 2013, les établissements sont tenus de publier les statistiques d'insertion professionnelle à un an et à deux ans après l'obtention du diplôme (article L. 611-5 modifié du code de l'éducation).

L'enquête annuelle se déroule selon une procédure normée. Il s'agit d'une enquête exhaustive, qui concerne l'ensemble des universités de France métropolitaine et des DOM. La base d'interrogation est construite à partir des données collectées auprès des établissements par le système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE). Trois sous-populations d'une même année de promotion sont étudiées : les titulaires de diplôme universitaire de technologie (DUT), de licence professionnelle (LP) et de master.

Ce dispositif d'enquête a été construit en partenariat avec les universités. Une charte lie chaque établissement au ministère et fixe le calendrier, le champ, le questionnaire et les règles de collecte. Du fait de la grande population à enquêter, la collecte est décentralisée auprès des établissements, en général auprès des Observatoires de la vie étudiante (OVE). Le taux de réponse moyen des 71 universités était de 71 % en 2015-2016 et varie selon l'établissement de 50 à 93 %. Le service statistique ministériel a en charge la coordination et la supervision du dispositif de collecte. Il réalise les traitements, les redressements et les publications sur la plateforme Open-Data du ministère.

Annexe 2**UNE AUTRE VOIE : LA POURSUITE D'ÉTUDES**

Une fois leur diplôme obtenu, les titulaires de master effectuent un arbitrage entre une poursuite d'études et une entrée sur le marché du travail. Parfois, elles ou ils peuvent même opter pour des voies alternatives : inactivité, année de césure, préparation à un concours, etc. Cette décision dépend du projet professionnel et personnel ainsi que des conditions matérielles de réalisation. Loin d'être un phénomène anecdotique, 36 % des diplômés de master inscrits en formation initiale ont poursuivi des études en 2013. La poursuite d'études peut traduire différentes ambitions. Elle correspond au prolongement du parcours d'études en continuité du master (la préparation des concours de la fonction publique, inscription en doctorat, dans un autre master ou auprès d'une grande école) ou traduire d'autres trajectoires : réorientation, anticipation d'insertion professionnelle difficile, etc. [BÉDUWÉ, CASSETTE, LEMISTRE, 2014]. Des disciplines ont des taux de poursuite très élevés (69 % en philosophie, 64 % en sciences juridiques) et d'autres très faibles (14 % en sciences de gestion, 15 % en langues étrangères appliquées (LEA).

Si le taux moyen de poursuite d'études est égal entre femmes et hommes, des écarts de genre importants apparaissent au sein de chaque domaine disciplinaire, de 9 points de plus pour les hommes que pour les femmes en SHS à 2 points de moins en STS  **Tableau 1** p. 88. Ces écarts de comportement peuvent créer un biais d'endogénéité. Les finalités des formations ne sont pas les mêmes et les publics sortants n'obéissent pas aux mêmes logiques motivationnelles et professionnelles.

Annexe 3

LES INÉGALITÉS D'INSERTION PROFESSIONNELLE APRÈS UNE LICENCE PROFESSIONNELLE

L'enquête insertion professionnelle des diplômées et diplômés de l'université porte également sur le diplôme de licence professionnelle. Parmi les 47 000 titulaires, repartis au sein de 39 disciplines en 2013, 50 % étaient dans le champ de l'enquête du ministère et ont été interrogés selon la même méthodologie, 30 mois après leur sortie. Le taux de réponse a été similaire à celui de l'enquête master (69 %).

Cependant la répartition femmes-hommes et la ventilation par discipline sont différentes du master. En licence professionnelle, les femmes représentent 45 % de l'effectif diplômé. Le domaine Sciences-Technologies-Santé représente à lui seul plus de 40 % des effectifs de diplômés, où la part des femmes n'est que de 27 %. Par contre, pour les trois autres domaines disciplinaires, les femmes sont majoritaires (de 66 à 75 %), comme en master.

L'insertion professionnelle des femmes est moins favorable que celle de leurs homologues masculins (- 2 points) ↘ **Tableau 9**. Les écarts de conditions d'emploi sont très marqués : 8 points d'écart d'emploi stable, 4 points d'écart d'emploi à temps plein et jusqu'à 23 points d'écart pour l'accès aux emplois de catégorie cadre ou professions intermédiaires. Cela se traduit par un écart de salaire net médian de 13 %. Les disciplines les plus féminisées donnent accès aux conditions d'emploi les plus défavorables.

La régression logistique a été appliquée aux diplômés de licence professionnelle sur le même modèle que pour les masters (après regroupement pour certaines disciplines du fait de la faiblesse de certains effectifs). Les disciplines expliquent 37 % des écarts de temps plein entre femmes et hommes, 30 % des écarts d'emploi stable et 45 % des écarts de catégorie cadre ou profession intermédiaire. Comme en master, le modèle ne réussit pas à expliquer les écarts d'accès aux salaires élevés.

📄 **Tableau 9 Les écarts d'insertion professionnelle après une licence professionnelle selon le genre et les écarts marginaux**

	Licence professionnelle				Part de l'effet marginal (en %)
	Ensemble	Femmes	Hommes	Ecart initial (H-F)	Réf. : discipline (30 modalités)
En emploi					
Part d'emploi stable (en %)	78	74	82	- 8,4	29%
Part d'emploi à temps plein (en %)	96	94	98	- 3,89	36%
Part d'emploi de catégorie cadre ou profession intermédiaire (en %)	71	58	81	- 22,8	46%
1 ^{er} quartile du salaire net (en €)	1 400	1 330	1 500	- 170	/
Salaire net médian (en €)	1 600	1 500	1 690	- 190	
3 ^e quartile du salaire net (en €)	1 870	1 730	1 970	- 240	
Part de salaire élevé (en %)	25	16	32	- 15,5	2%
Emploi de haute valeur ajoutée (en %)	5	2	6	- 4	5%
Emploi à forte précarité (en %)	11	17	7	- 10,1	33%

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Lecture : les femmes ont une part d'emploi stable inférieure aux hommes de 8,4 points, ce qui s'explique pour 29 % par l'effet de la discipline. Tous les résultats sont significatifs au seuil de 1%.

Champ : diplômés de licence professionnelle, situation à 30 mois.

Source : MENESR, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université en 2013.

▣ BIBLIOGRAPHIE

AFSA C., 2016, « Le modèle Logit : Théorie et Application », *Documents de travail*, n° M2016/01, Insee, 112 p.

AMOSSI T., 2004, « Professions au féminin. Représentations statistiques, construction sociale », *Travail, genre et sociétés*, vol. 11, n° 1, p. 31-46.

ARGOUARC'H J., CALAVREZO O., 2013, « La répartition des hommes et des femmes par métiers. Une baisse de la ségrégation depuis 30 ans », *Dares Analyses*, n° 79.

BARGEOT M., 2004, « Les emplois des filles et des garçons de l'enseignement agricole : quelles différences quand leur formation est commune ? », *Relief*, n° 4, Genre et données longitudinales, Cereq, p. 179-188.

BÉDUWÉ C., CASSETTE M., LEMISTRE P., 2014, « Parcours de formation des étudiants de master. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) », *Relief*, n° 46, Cereq, 148 p.

BIGGERI L., BINI M., GRILLI L., 2001 "The transition from university to work: a multilevel approach to the analysis of the time to obtain the first job", *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, vol. 164, n° 2, p. 293-305.

BORGHANS L., GROOT L., 1999, "Educational Presorting as a Cause of Occupational Segregation", *Labour Economics*, vol. 6, n° 3, p. 375-395.

BREDA T., 2014, « Pourquoi y a-t-il si peu de femmes en science ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 15, n° 2, p. 99-116.

BRUYERE M., LEMISTRE P., 2009, « Spécialités de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance », *Net. Doc*, n° 52, Céreq, 23 p.

CACQUAULT-BITAUD M., 2001, « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 5, n° 1 p. 91-115.

Céreq, 2017, *Quand l'école est finie – Premiers pas dans la vie active de la génération 2013*, in HENRARD V. et ILARDI V. (dir.), 76 p.

CHIRACHE S., 2014, « Éléments de synthèse sur la relation formation-emploi », *Éducation & formations*, n° 85, p. 85-99.

CHAMKHI A., TOUTLEMONDE F., 2015, « Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes-hommes », *Dares Analyses*, n° 82, 12 p.

COUPPIÉ T., EPIPHANE D., 2016, « Les débuts de carrières des femmes diplômées des filières scientifiques - "Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme" ? », *Net. Doc*, n° 155, 25 p.

COUPPIÉ T., EPIPHANE D., 2006, « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation emploi*, n° 93, p. 11-27.

DELÈS R., 2013, « Le niveau des diplômes est-il toujours une garantie ? L'insertion professionnelle des étudiants par niveaux et spécialités de diplômes », *Agora débats/jeunesses*, vol. 65, n° 3, p. 37-50.

DEPP-MEN, 2018, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris, MEN, 40 p.

DI PAOLA V., DUPRAY A., EPIPHANE D., MOULLET S., 2017, « Accès des femmes et des hommes aux positions de cadres en début de vie active : une convergence en marche ? », *INSEE Références*, p. 31-37.

DUPRAY A., MOULLET S., 2015, « Le salaire moindre des femmes : une question d'individu ou de profession ? », *Travail et emploi*, vol. 144, n° 4, p. 81-107.

DURU-BELLAT M., 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

ERB L.-A., 2016, « Les inégalités femmes/hommes dans l'insertion professionnelle des diplômé.e.s de master », *Note d'Information* (Enseignement supérieur et Recherche), n° 16.06, MENESR-SIES.

ERB L.-A., 2015, « Malgré la crise, les diplômés de l'université s'insèrent rapidement sur le marché du travail », *Note Flash* (Enseignement supérieur et Recherche) n° 6, MENESR-SIES.

GOBILLON L., MEURS D., ROUX S., 2015, "Estimating Gender Differences in Access to Jobs", *Journal of Labor Economics*, vol. 33, n° 2, p. 317-363.

HAVET N., SOFER C., 2002, « Les nouvelles théories économiques de la discrimination », *Travail, genre et sociétés*, vol. 7, n° 1, p. 83-115.

INAN C. et VOUREC H. R., 2017, « La situation des docteurs sur le marché du travail », *Note d'Information* (Enseignement supérieur et Recherche), n° 17.03, MENESR-SIES.

INAN C., 2016, « Orientation dans l'enseignement supérieur : vœux formulés pour la rentrée 2016 », *Note Flash* (Enseignement supérieur et Recherche), n° 8, MENESR-SIES.

KABLA-LANGLOIS I., NISSE C.-V. (dir.), 2016, *Vers l'égalité Femmes-Hommes ? Chiffres clés*, Paris, MENESR-SIES.

LE RHUN B., 2017, « Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens. Comparaison sur le champ de spécialités communes », *Éducation & formations*, n° 94, p. 117-148.

LUNDBERG S., 1989, "Equality and Efficiency : Antidiscrimination Policies in the Labor Market", *Contemporary Policy Issues*, vol. 7, n° 1, p. 75-94.

MCDONALD J. A., THORNTON R. J., 2015, "The Gender Gap in Starting Salaries for New College Graduates", in POLACHEK S., TATSIRAMOS K., ZIMMERMANN K. F. (ed.), *Gender in the Labor Market, Research in Labor Economics*, vol. 42, p. 205-229.

MERLE P., 2012, *La ségrégation scolaire*, coll. « Repères », Paris, La Découverte, 128 p.

MAUNAYE E., 2013, « Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se "placer" et se "trouver" », *Formation emploi*, n° 124, p. 7-22.

OAXACA R., RANSOM M., 1994, "On discrimination and the decomposition of wage differentials", *Journal of Econometrics*, vol. 61, n° 1, p. 5-21.

OCDE, 2017, *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, 478 p.

PETROVIC C., 2004, « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (Deuxième partie) », *Carrefours de l'éducation*, vol. 18, n° 2, p. 146-175.

RENISIO Y., 2015, « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 210, n° 5, p. 10-27.

VOUILLOT F., 2011, *Orientation scolaire et discrimination : Quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La documentation française, 136 p.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.

ZELLNER H., 1972, "Discrimination Against Women, Occupational Segregation, and the Relative Wage". *American Economic Review*, vol. 62, n° 2, p. 157-160.



LES ÉPREUVES D'ENTRÉE DANS LES CARRIÈRES UNIVERSITAIRES

Un chemin défavorable aux femmes ?

Julien Calmand

Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq)

Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation (IREDU ; EA 7318),
université de Bourgogne

Laboratoire en économie sociologie du travail (LEST ; UMR 7317), CNRS, Aix Marseille Université

En France, les femmes sont moins représentées que les hommes dans les emplois les plus prestigieux de la recherche académique (maîtres de conférences (MCF), professeurs des universités (PU), présidents d'université etc.). Les travaux sur ce sujet, aussi bien qualitatifs que quantitatifs, démontrent qu'il existe un plafond de verre qui affecte les carrières universitaires des femmes, un fonctionnement sexué des disciplines et enfin des stéréotypes de genre lors des recrutements. À l'université, les femmes n'auraient pas les mêmes carrières que les hommes. En partant du concept d'épreuves lors du processus de transition de la thèse à l'emploi et à partir de données issues d'une enquête sur le devenir professionnel des jeunes, nous examinons les différences hommes-femmes relatives aux déterminants d'accès aux premiers emplois de titulaires à l'université. Nos résultats montrent que les femmes ne seraient pas désavantagées durant la thèse, c'est lorsqu'elles entrent sur le marché du travail que tout se joue.

En 2013, un rapport du Haut Conseil sur les Carrières Scientifiques [2013], commandité par le Premier ministre de l'époque, mettait en évidence le manque d'intérêt des jeunes et notamment des plus diplômés à s'engager dans les carrières scientifiques. Ce document pointait les difficultés des filles à embrasser ce type de trajectoires professionnelles. Ainsi, BONNARD et GIRET [2014] expliquent : « *plus diplômées que les hommes dans l'enseignement supérieur, elles accèdent beaucoup plus rarement aux principaux métiers scientifiques, à l'exception des métiers de la santé* ». Les causes de ce phénomène se trouvent du côté de l'orientation tout au long du parcours scolaire [ESTABLET, 1988 ; DURU-BELLAT, 1990] mais aussi du côté du marché du travail où il existe des mécanismes de ségrégation [MARRY, 2004 ; COUPPIÉ et EPIPHANE, 2009, 2016].

Les femmes accèdent plus difficilement que les hommes aux professions supérieures et d'un point de vue historique, les « *barrières à l'entrée des femmes dans les professions supérieures se sont levées, des verrous historiques ont sauté* » [BUSCATTO et MARRY, 2009] tout au long du XX^e siècle. Jusqu'au XIX^e siècle, à l'université, les professions ont longtemps été interdites aux femmes [MUSSELIN et PIGEYRE, 2008]. Dans l'enseignement, de nos jours, les femmes sont plus représentées que les hommes dans le primaire et le secondaire, elles le sont moins dans l'enseignement supérieur [BONNARD et GIRET, 2014]. À l'université, sur la période 2003-2012, les données collectées à partir de la banque centrale de pilotage montrent que les femmes sont moins représentées parmi les diplômés de doctorat alors qu'elles sont majoritaires dans l'enseignement supérieur ↘ **Annexe 1** p. 128. La domination des hommes se poursuit jusque dans les métiers de l'enseignement supérieur : en 2013, elles ne représentent que 34 % des chercheurs au CNRS (Centre national de la recherche scientifique) et 35 % des chercheurs dans les universités sous tutelle du MENESR (ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). Les données des différents rapports relatifs aux corps des enseignants-chercheurs montrent qu'elles sont minoritaires aussi bien parmi les nouveaux recrutés et les personnels en postes ↘ **Annexe 1** p. 128. Cependant l'avantage en faveur des hommes est beaucoup plus élevé chez les professeurs des universités (PU) que chez les maîtres de conférences (MCF).

En France, la question de l'inégal accès des femmes aux métiers académiques est abordée aux travers de travaux quantitatifs et qualitatifs. Les travaux de CHENU et MARTIN [2016] à partir de données administratives, analysent les différences de réussite entre les hommes et les femmes lors des étapes qui mènent à la titularisation aux professions d'enseignants-chercheurs en sociologie et démographie. Leurs résultats suggèrent un léger avantage pour les femmes au moment du recrutement aux postes de MCF, ce n'est plus le cas au moment du passage de MCF à PU. Ce passage est le plus problématique pour les femmes, il est aussi le plus scruté dans les travaux qualitatifs et quantitatifs.

Un rapport de 2006 [CARRÈRE, LOUVEL *et alii*, 2006], sur le passage du statut de MCF à PU dans trois disciplines apporte de nombreux éclairages sur ce phénomène. Ces travaux comme ceux de MARRY [2008] renforcent l'idée selon laquelle il existe des types de carrières sexuées (les femmes seraient moins enclines à prendre des responsabilités de direction ou d'encadrement), des formes de discrimination indirectes basées sur des critères scientifiques (moindre participation à des projets internationaux, plus faibles mobilités à l'international). CHENU et MARTIN [*op. cit.*] identifient deux domaines où s'exercent des différences, la productivité scientifique et l'engagement dans la gestion et l'expertise. L'ensemble de ces travaux démontrent que c'est au début de la carrière que les différences se font. Ce retard se répercute tout au long du parcours professionnel à l'université.

Nous nous intéressons aux différences femmes-hommes qui s'instaurent lors des débuts de carrières à l'université, c'est-à-dire au moment de la transition de la thèse et l'emploi. En considérant le rôle des conditions de réalisation de la thèse dans cette transition, nous questionnons les différences femmes-hommes lors de ce processus. Nous faisons l'hypothèse que l'inégal accès au premier grade du corps des enseignants-chercheurs s'expliquerait par ce qui se déroule entre l'inscription en thèse et l'entrée sur le marché du travail.

Les épreuves menant les doctorants aux emplois de MCF

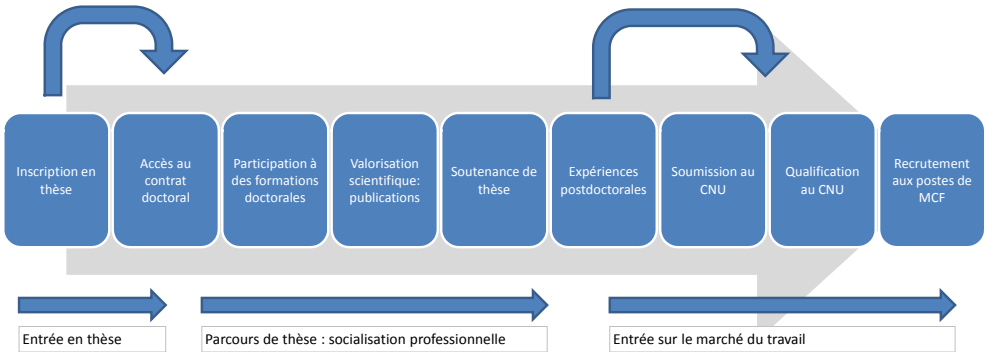
De manière générale, trois principes fondamentaux caractérisent le processus de transition de la thèse à l'emploi. En premier lieu, il ne peut pas être qualifié d'« insertion ». En considérant l'« insertion » comme le processus d'accès à l'emploi permanent de jeunes n'ayant jamais appartenu à la population active [VERNIÈRES, 1997], cette définition s'applique difficilement aux docteurs. En effet, plus âgés, ayant déjà appartenu à la population active, certains docteurs sont rémunérés pour réaliser leur thèse¹ [GIRET, 2011], ils accèdent plus lentement aux emplois stables dans les premières années qui suivent la fin de leur formation [CALMAND, 2015]. Cette dernière caractéristique tient principalement à la spécificité des modes de régulation et des processus de recrutement dans la recherche publique, débouché traditionnel et historique des docteurs. En second lieu, l'abondante littérature sur le sujet met en lumière le rôle décisif des conditions de réalisation de la thèse sur les trajectoires professionnelles des docteurs. Ces conditions se répartissent de manière hétérogène au sein de la population des docteurs, la discipline de thèse jouant fortement. La troisième caractéristique découle de la seconde : le processus de transition de la thèse à l'emploi revêt un caractère irréversible : les choix entrepris durant la thèse sont déterminants sur les débuts de carrière [MANGEMATIN, MANDRAN, CROZET, 2000 ; DUHAUTOIS et MAUBLANC, 2005 ; BONNARD, CALMAND, GIRET, 2016]. Ceci est permis, en France, par une forte segmentation du marché du travail entre emplois de la recherche publique et les autres. En conséquence, les différents *outputs* de la thèse (publications, socialisation à différents métiers, etc.) ne se valorisent pas de la même manière sur les différents segments du marché du travail. Par exemple, les publications scientifiques se valorisent plus dans les carrières académiques tandis que la participation à des projets de recherche, à la création d'un brevet durant la thèse sont privilégiés au moment des recrutements dans les entreprises.

Un large corpus théorique conceptualise la transition de la thèse à l'emploi. De manière générale, pour schématiser l'orientation, les bifurcations, les parcours des jeunes, la métaphore du chemin ou du sentier est souvent utilisée. Pour la transition de la thèse à l'emploi, les métaphores du sport, de la course et de l'endurance sont souvent utilisées par les doctorants pour décrire leur parcours de thèse. C'est ce que montrent Christian BÉGIN et Laetitia GÉRARD [2013] à partir d'entretiens qualitatifs. Pierre BOURDIEU [1984], dans *Homo Academicus*, compare les carrières universitaires à une course à étapes. L'idée de course exprime l'idée de concurrence entre les entrants pour l'accès aux positions dominantes du champ universitaire. Les étapes sont les moments et les endroits où s'exerce le pouvoir des agents ayant des positions dominantes sur les nouveaux entrants. VIRY [2006] transforme le concept d'étapes en épreuves. Cette translation permet d'accentuer le poids des épreuves sur les aspirations, les stratégies et la représentation des individus.

La notion d'épreuve est issue des travaux de BOLTANSKI et CHIAPELLO [1999]. VIRY [*op. cit.*] affirme ainsi que les universitaires sont confrontés à une succession d'épreuves qui vont de l'entrée en thèse jusqu'à la poursuite de la carrière professionnelle à l'université. Dans les trajectoires de thèse orientées vers les carrières universitaires, VIRY distingue les épreuves instituées que BOLTANSKI et CHIAPELLO nomment « *des épreuves de grandeur, comme la thèse, la soutenance, l'audition, la nomination, l'habilitation à diriger des thèses* », les épreuves non instituées, « *informelles comme la présence dans des colloques, l'organisation de séminaires, la constitution d'un réseau* » et enfin les épreuves de soi qui relèvent plus du ressenti. Au final, la réussite ou

1. Il existe sur ce point des différences disciplinaires notables.

📌 **Figure 1** Le chemin à épreuves qui mène de la thèse à l'emploi académique



Éducation & formations n° 98 © DEPP

l'échec des doctorants aux épreuves qui conditionnent l'entrée dans le monde académique où le recrutement à un poste de MCF est le premier objectif. La **figure 1**, illustre les épreuves que rencontrent les doctorants sur le chemin menant aux emplois académiques.

Le chemin, que nous décrivons, présente plusieurs caractéristiques. Les épreuves instituées (inscription en thèse, soutenance, qualification au CNU) sont obligatoires pour l'ensemble des jeunes. Elles s'agencent de manière ordonnée, séquentielle dans les parcours. Ce n'est pas le cas des épreuves non instituées. Par exemple, la valorisation scientifique peut intervenir pendant ou après la thèse. C'est aussi le cas des expériences postdoctorales, qui, d'une part ne sont pas requises dans toutes les disciplines et qui, d'autre part, peuvent intervenir avant ou après la qualification au CNU (Conseil national des universités). Nous montrerons comment et pourquoi le chemin que nous proposons s'impose comme le meilleur moyen pour rentrer à l'université.

Si certaines épreuves sont donc essentielles et décisives pour accéder au premier grade du corps des enseignants-chercheurs, dans cet article, nous étudions les chances de réussite des hommes et des femmes durant leur passage. Pour se faire, nous utilisons les données de l'enquête statistique « Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants du système éducatifs en 2010 » du Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) **📌 Encadré 1**. Ce dispositif présente l'intérêt de fournir un large panel d'informations sur le parcours scolaire et professionnel des docteurs diplômés en 2010. Nous analysons ainsi comment ces derniers passent certaines épreuves que nous venons de décrire. Les épreuves suivantes seront testées : l'entrée en thèse, l'accès au contrat doctoral, les publications pendant la thèse, le passage par une expérience postdoctorale et la soumission/qualification au CNU.

Les chances de réussite aux épreuves choisies seront étudiées selon une méthodologie analogue. Dans un premier temps, à partir de travaux théoriques, nous démontrons pourquoi les épreuves identifiées s'imposent comme le meilleur moyen de réussite dans l'académisme. Dans un second temps, toujours de manière théorique, nous examinons comment et pourquoi les femmes seraient plus souvent que les hommes en situation d'échec lors de ces épreuves. Enfin, des exploitations statistiques et économétriques permettront de répondre à cette dernière interrogation. Les modèles économétriques utilisent des effets croisés (sexe*variable) permettant de contrôler au maximum des effets de structure liés à la plus ou moins forte représentation des hommes et des femmes dans les variables considérées.

ENQUÊTE GÉNÉRATION, INTERROGATION EN 2013 DES SORTANTS DE 2010

D'avril à juillet 2013, le Céreq a interrogé un échantillon représentatif des jeunes ayant quitté pour la première fois le système éducatif au cours ou à l'issue de l'année scolaire 2009-2010. Environ 33 000 jeunes issus de tous les niveaux de formation ont répondu à cette enquête téléphonique d'une durée moyenne de 34 minutes. L'enquête a pour objectif la connaissance des différences de conditions d'accès à l'emploi en fonction de la formation initiale suivie et de diverses caractéristiques individuelles (genre, origine sociale, origine nationale, etc.).

Elle aborde le parcours scolaire et ses spécificités (les stages, les séjours à l'étranger), et s'attache à décrire les différentes situations d'activité mois par mois entre la sortie de

formation et le printemps 2013. Enquête de la statistique publique, elle s'inscrit dans un dispositif d'observation régulier et fait suite aux enquêtes des Générations 1992, 1998, 2001, 2004 et 2007.

Parmi ces jeunes plus de 1 900 diplômés de doctorat (hors santé) ont été interrogés en 2013. Ces docteurs sont représentatifs des docteurs (français et étrangers) diplômés dans un établissement d'enseignement supérieur Français en 2010, de moins de 35 ans et résidant en France au moment de l'interrogation en 2013. Un module spécifique de questions a été administré aux diplômés du doctorat. Cette partie financée par la DGESIP (direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle) retrace notamment les conditions de réalisation de la thèse.

LES ÉPREUVES DE LA THÈSE

L'entrée en thèse : expliquer l'accès au doctorat et au contrat doctoral

Dans cette partie, nous interrogeons les inégalités femmes-hommes quant à l'accès au doctorat, au financement de thèse de type contrat doctoral² et à ce type de financement de thèse couplé du monitorat. Le contrat doctoral est un financement institutionnel, le monitorat indique si les jeunes ont eu des expériences d'enseignement durant leur thèse. Contrairement aux vacataires, pour le monitorat, les charges d'enseignement sont encadrées et institutionnalisées. Nous testons deux hypothèses : l'existence de phénomène d'autocensure des femmes quant à l'accès aux diplômes le plus prestigieux de l'université française et la présence d'une sélection défavorable aux femmes quant à l'accès au financement de type contrat doctoral.

Le contrat doctoral et le fait de réaliser des heures d'enseignement (monitorat) durant la thèse sont le moyen le plus efficace pour accéder aux carrières académiques. Contrairement aux doctorants non financés, les bénéficiaires du contrat doctoral ont plus de chances d'avoir de bonnes conditions d'accueil³. Ces bénéficiaires participent aux réunions, conseil de laboratoires, ils peuvent avoir la charge d'organisation de séminaires, ils participent plus souvent à des projets de recherche, ont de meilleures opportunités pour valoriser leurs travaux,

2. Le contrat doctoral remplace l'allocation de thèse ministérielle.

3. La situation matérielle des doctorants dans les laboratoires est très hétérogène selon les universités.

ils ont accès aux missions d'enseignement et enfin ils sont plus souvent considérés par les autres membres de leur équipe comme de futurs collègues [LOUVEL, 2006]. Le monitorat (le fait d'enseigner) permet aux doctorants « *de se confronter aux rouages et aux tenants des institutions universitaires et académiques, d'apprendre à construire un emploi du temps dirigé vers la recherche et l'enseignement, de parler régulièrement devant un auditoire* » [FRANCÈS, 2013]. Accéder à ces conditions de thèse est un outil de sélection des individus jugés plus aptes par l'université à mener une carrière académique. Selon SOULIÉ [1996], les bénéficiaires sont désignés comme « *les meilleurs* », peuvent se retrouver en situation de « *poulain* » d'un « *mandarin* ».

L'accès au financement est soumis à un processus de sélection au moment de l'entrée en thèse. Les futurs doctorants doivent préparer un projet de thèse et le défendre. Cette ressource, plus ou moins rare selon les disciplines, selon les universités et les laboratoires, est un objet de lutte entre les encadrants de thèse. L'obtention de ce financement place les docteurs dans une situation d'épreuve puisqu'il existe une plus ou moins forte concurrence entre les entrants pour y accéder. Dans ces lieux de confrontation, les agents qui détiennent les positions les plus avancées (les directeurs de thèse) usent de leur pouvoir (capitaux selon BOURDIEU) pour investir sur des prétendants qui leur permettraient de maintenir leur position dans le champ universitaire. En effet, les futurs sélectionnés, jugés les plus aptes à intégrer l'université, auront l'opportunité au cours de leur carrière de « rendre la pareille » dans les multiples instances qui composent le monde universitaire (comité de lecture, évaluation de projet académique, CNU, etc.). Ce phénomène est décrit par MUSSELIN [1996] comme une économie de la qualité.

Les femmes auraient-elles moins de chances d'accéder au doctorat et au contrat doctoral ? Comme bien souvent dans les formations les plus prestigieuses et où s'exercent la sélection, des phénomènes d'autocensure s'exercent sur les femmes. Dans cette hypothèse, elles poursuivraient moins leurs études en doctorat et ne tenteraient pas d'obtenir les meilleurs financements de thèse. À l'université, où les femmes sont dominées numériquement dans les professions du corps des enseignants-chercheurs, les femmes auraient moins de chances d'accéder à ces emplois ↘ **Annexe 1** p. 128. En début de thèse, des phénomènes d'homogamie et de cooptation s'exercent. Ayant moins de chances d'être recrutées, investir sur une femme serait plus risqué pour les agents qui détiennent les positions les plus avancées et qui veulent la maintenir.

Notre objectif est d'expliquer simultanément les déterminants qui expliquent la sortie⁴ sur le marché du travail avec un doctorat et avec un doctorat financé grâce au contrat doctoral. Pour ce faire nous utilisons un modèle de sélection « Heckman » à deux équations, la première expliquant la sortie en doctorat et la seconde la sortie en doctorat avec un financement en contrat doctoral et en contrat doctoral couplé au monitorat. La population étudiée est composée des sortants sur le marché du travail en 2010, diplômés de M2 (universitaires et grandes écoles) et les sortants de doctorat. Quelles variables explicatives permettraient au mieux d'estimer les probabilités étudiées ? Dans un article récent, nous mettions en évidence les choix qui président à la sortie sur le marché du travail des jeunes avec un doctorat, deux facteurs, individuels et de contexte déterminent ce choix [BONNARD, CALMANT, GIRET, 2016].

Les travaux de BOURDIEU [1984] mettent en évidence le rôle des caractéristiques individuels des agents sur leur position dans le champ. Cette place est déterminée par les formes et

4. L'enquête Génération utilise la notion de sortant sur le marché du travail.

le volume des capitaux qu'ils détiennent. VIRY [2006] indique qu'une origine sociale proche du milieu universitaire augmente les chances de réussite aux épreuves. En outre, connaître les rouages de l'institution universitaire permettrait de développer les stratégies les plus efficaces. Dès lors, le niveau d'études des parents ou des variables traduisant le passé scolaire des jeunes (type de baccalauréat obtenu, mention au baccalauréat, diplôme d'entrée dans le supérieur, redoublement en 6^e) expliqueraient la sortie en doctorat ou le passage par le contrat doctoral. De plus, le passé scolaire des jeunes traduit aussi la manière dont ils construisent leur parcours scolaire et leur projet professionnel. Nous supposons que pour certains, le souhait de faire un doctorat se décide dès l'entrée dans le supérieur. Suivant les analyses de MERTON [1973], des jeunes internalisent dès le début de leur formation les normes d'universalismes des sciences, ils s'inscrivent dès la fin du baccalauréat dans des parcours qui leur permettent d'arriver à ces fins. À ce titre, des parcours universitaires (L1-L3-M2) favoriseraient la sortie en doctorat.

Au-delà de ces éléments individuels, le choix des jeunes en doctorat est influencé par des éléments de contexte. Nous introduisons des variables indépendantes pouvant le refléter. Ainsi, les travaux de MA et STEPHAN [2005] démontrent que les individus construisent leur décision de spécialisation d'études et de carrières professionnelles grâce à une mise en relation de leur perception d'embauche sur le marché du travail et les conditions réelles d'embauche dans un secteur déterminé. Dans notre analyse, nous supposons donc la sortie sur le marché du travail avec un doctorat des jeunes en 2010 est conditionnée à une analyse subjective des conditions d'embauche de leurs homologues sortis sur le marché du travail avant eux. De même cette décision est liée à la capacité d'accueil des jeunes en doctorat, nous supposons ainsi que le flux de passage entre master et doctorat n'est pas le même selon les disciplines. Dans la même veine, le choix de poursuivre en doctorat est lié à la place des universités et des laboratoires d'accueil au sein de l'espace national de la recherche. La localisation géographique d'une université ou d'un laboratoire est déterminante dans cette dynamique.

Pour représenter dans nos modèles ces trois variables de contexte, nous introduisons dans l'équation 1 (probabilité de sortie sur le marché du travail avec un niveau de doctorat), le rapport entre le taux de chômage des sortants de master (M) et de doctorat (D) de la Génération 2007 par disciplines ➤ **Tableau 1**. Dans la même équation, un ratio entre nombre de diplômés en M en 2009 et le nombre d'inscrits en doctorat en 2010 par spécialités, issu

➤ **Tableau 1 Taux de passage entre master (M) et doctorat (D) en 2009-2010 et taux de chômage à 3 ans des diplômés de master et de doctorat sortis en 2007**

Disciplines	Diplômés de master en 2008-2009	Inscriptions en doctorat en 2009-2010	Rapport D/M	Taux de chômage à 3 ans des diplômés de M en 2007	Taux de chômage à 3 ans des diplômés de D en 2007	Rapport D/M
Mathématiques, physique, chimie	5 914	2 656	45 %	7 %	9 %	1,23
Sciences de l'ingénieur et informatique (y. c. écoles d'ingénieurs)	40 989	2 773	7 %	9 %	7 %	0,71
Sciences de la vie et de la Terre	9 145	3 389	37 %	15 %	11 %	0,77
Sciences humaines et sociales (y. c. écoles de commerce)	64 197	7 075	11 %	8 %	11 %	1,25
Lettres	9 827	2 215	23 %	20 %	16 %	0,77

Éducation & Informations n° 98 © DEPP

Lecture : en 2010, le taux de chômage des sortants de doctorat en Sciences de la vie et de la Terre en 2007 était de 11 %
Source : exploitation BCP (MENESR) et Enquête « Génération 2007, Interrogation en 2010 des sortants de 2007 », Céreq.

d'exploitations de la BCP (base centrale de pilotage) est aussi injecté en tant que variable explicative. Dans l'équation 2 (probabilité de sortie en doctorat avec un financement par contrat doctoral), nous introduisons une indicatrice de la part de chercheurs (dans le secteur public et privé) pour 1 000 habitants selon la région de résidence des jeunes en 2010.

Les résultats de nos exploitations montrent que l'origine sociale des jeunes détermine fortement la sortie au niveau doctorat et dans une plus faible mesure l'accès au contrat doctoral (**Modèles 1a et 1b en Annexe 2** p. 129). Ainsi les jeunes dont au moins un des deux parents a un niveau d'études supérieur à la licence, ont plus de chances de sortir avec un niveau doctorat. Ce sont donc « toutes choses égales par ailleurs » les origines sociodémographiques qui détermineraient la sortie en doctorat. Le parcours scolaire joue aussi. Les jeunes qui ont intégré l'enseignement supérieur par un diplôme « professionnalisant » (BTS/DUT) ont moins de chances de sortir sur le marché du travail avec un doctorat. L'inscription dans un parcours en doctorat se préparerait dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le fait d'avoir obtenu une mention Bien ou Très bien au baccalauréat augmente la probabilité d'accès au contrat doctoral et au contrat doctoral couplé du monitorat renforçant l'hypothèse de sélectivité qui s'exerce lors de cette épreuve. Nos modèles mettent en lumière l'importance des variables de contexte sur les probabilités étudiées. En effet, lorsque le taux de chômage des sortants de master en 2007 est inférieur à celui des sortants de doctorat en 2007, les jeunes ont moins de chances de sortir sur le marché du travail au niveau doctorat. Plus le taux de passage entre master et doctorat est élevé, plus cette même probabilité est forte. Enfin, nos exploitations montrent que les femmes ne sont pas « toutes choses égales par ailleurs » désavantagées ni dans l'accès au doctorat ni dans l'accès au financement analysé. En début de chemin, lors de l'épreuve d'entrée en thèse, il n'y aurait pas d'inégalités entre les hommes et les femmes. Il n'y aurait donc pas de phénomènes d'autocensure au moment de l'entrée en thèse ou de sélection ségrégative dans la sélection des meilleurs candidats pour accéder aux conditions de thèse les plus favorables pour accéder aux carrières académiques.

Publier durant le doctorat

Nous questionnons comment les femmes seraient désavantagées à une épreuve déterminante dans l'accès aux carrières académiques que constituent les publications. Nous nous intéressons à une étape qui se déroule pendant la thèse.

Publier pendant la thèse dans des revues à comité de lecture joue un rôle majeur dans les carrières dans la recherche publique. La valorisation scientifique, les publications servent de critères pour la qualification au CNU et lors des recrutements aux postes permanents des universités. Selon MERTON [1973], elles doivent jouer un rôle central dans les mécanismes de promotions et de recrutement dans la recherche académique. Certains auteurs montrent que les publications sont très inégalement réparties selon les chercheurs [LOTKA, 1926] mais aussi dans le temps. Les chercheurs auraient plus tendance à publier en début de carrière. Les doctorants sont ainsi invités à publier des articles dans des revues à comité de lecture afin de valoriser leur travail de thèse. Les publications attestent de la qualité de l'enseignement reçu durant la thèse mais aussi de certaines aptitudes spécifiques des chercheurs [BONNAL et GIRET, 2009]. Au contraire d'autres caractéristiques ou d'autres expériences, les publications présentent l'intérêt d'être un critère objectif de la qualité du travail doctoral. Cependant, le poids et l'exigence des publications dans les recrutements aux postes de MCF (par exemple la qualification) ne sont pas homogènes selon les disciplines ou universités.

Nous nous demandons pourquoi les femmes seraient désavantagées dans ce processus de valorisation des travaux scientifiques ? Les travaux présentés en introduction sur les passages entre MCF et PU indiquent un déficit de production scientifique des femmes par rapport aux hommes [CHENU et MARTIN, 2016]. Plus généralement, des études mettent en évidence des formes de discrimination à l'égard des femmes dans ce domaine. ROSSITER [1993] montre l'existence d'un effet « Mathilda » qui s'inspire de l'effet « Mathieu » développé par MERTON [op.cit.] et qui traduit l'inégale distribution de gloire et de réputation entre collaborateurs et auteurs au sein de la communauté scientifiques. Selon elle, les femmes seraient victimes de « *sexisme* » qui présiderait à leur dévalorisation aux regards de leurs publications. CHENU et MARTIN [op.cit.] recensent l'ensemble des travaux récents sur ce sujet qui indiquent plutôt l'inexistence d'un effet du sexe sur la production scientifique en France dans des disciplines spécifiques. Ainsi, MARRY et JONAS [2005], sur les biologistes montrent que les femmes publient autant que les hommes, MAIRESSE et PEZZONI [2015] arrivent au même résultat chez les physiciennes. Cependant, CHENU et MARTIN concluent aux manques de données longitudinales sur ce sujet et à la difficulté d'opérationnaliser la mesure de la productivité scientifique durant les carrières des chercheurs.

Grâce à un modèle Logit nous estimons la probabilité de publier pendant la thèse. Les diplômés de doctorat en 2010 constituent la population retenue dans l'analyse. Les variables explicatives de ce modèle sont principalement les conditions de réalisation de la thèse. L'accès au financement de type contrat doctoral permettrait de favoriser la socialisation aux métiers de chercheurs et donc à l'activité centrale que constitue la publication. Le label du laboratoire (UMR : unité mixte de recherche ; EA : équipe d'accueil ; INRA : Institut national de la recherche agronomique ; Inserm : Institut national de la santé et de la recherche médicale), déterminait aussi ce processus puisque le critère d'appartenance à ces institutions, surtout pour les laboratoires universitaires (UMR et EA), est basé sur l'évaluation des activités scientifiques et donc en partie sur les publications. Le lieu principal de la thèse permet d'apprécier aussi l'inscription du doctorant dans des collectifs de recherche : les docteurs déclarant avoir réalisé leur thèse chez eux seraient potentiellement moins enclins à publier pendant leur thèse car ils évolueraient dans un environnement moins stimulant. Nous intégrons le projet professionnel au moment de la soutenance de thèse. Considérant les hypothèses d'irréversibilité des choix de thèse sur les carrières professionnelles (développées dans la première partie de l'article), nous pensons que les docteurs ne souhaitant pas intégrer les carrières académiques sont moins enclins à publier car ces *outputs* scientifiques sont peu valorisés en dehors de la sphère académique.

Nous constatons que le modèle 2a (**Modèles 2** en **Annexe 3** p. 130) mis en œuvre a un faible pouvoir explicatif (R^2 inférieur à 10 %). Trois facteurs sont centraux dans la probabilité de publier dans une revue à comité de lecture pendant la thèse : les conditions de réalisation de la thèse, la discipline et le projet professionnel au moment de la soutenance. Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », les docteurs qui bénéficient d'un financement de thèse ont plus de chances de publier que ceux qui n'ont pas eu de financement, ceux qui ont réalisé leur thèse dans un UMR aussi. L'importance des conditions de thèse favorise une meilleure socialisation aux activités de recherche déployées à l'université. Le rôle du projet professionnel, confirme l'hypothèse d'irréversibilité des choix de parcours durant la thèse. Les docteurs engagés dans ces stratégies développent un parcours cohérent avec cet objectif. Les jeunes issus des spécialités de sciences de l'ingénieur, de Sciences de la vie et de la Terre, et de mathématiques, physique ou chimie publient plus. Ce résultat démontre l'inégale valorisation

des publications selon les spécialités. Pour cette épreuve, nous constatons au final, que les femmes n'ont pas moins de chance de publier durant leur thèse que les hommes. Ce résultat est cohérent au regard des travaux réalisés sur ce sujet.

Les épreuves d'après thèse : accès aux expériences postdoctorales et qualification au CNU

Nous cherchons maintenant à mettre en évidence un désavantage envers les femmes au moment de l'entrée sur le marché du travail. Deux épreuves peuvent être étudiées au travers du dispositif Génération : l'accès aux expériences postdoctorales et la qualification au CNU.

L'accès aux expériences postdoctorales

Une fois la thèse en poche, certains docteurs se doivent de connaître des expériences postdoctorales qui prennent la forme de contrat à durée déterminée dans la recherche publique. La littérature scientifique sur le sujet démontre que cette forme d'emploi est en développement croissant ces dernières années. Nos travaux, à partir des enquêtes Génération, montrent que la part des docteurs qui connaissent ce type d'emploi durant leurs trois premières années de vie active a explosé depuis une vingtaine d'années. Ainsi en 2001, seulement 21 % des docteurs diplômés en 1998 occupaient un emploi à durée déterminée dans la recherche publique, alors que 44 % de ceux diplômés en 2010 étaient dans ce cas en 2013 [CALMAND, 2017]. Au travers de ces lectures, il apparaît que ces transformations sont liées à une plus forte internationalisation et une standardisation des carrières académiques [MUSSELIN, 2008]. La réduction croissante des recrutements aux emplois de MCF, que nous illustrons à l'**annexe 1** p. 128, est aussi une source de développement de ce type de positions sur le marché du travail. Ainsi, le nombre de postulants étant numériquement plus important que le nombre de postes proposés, la durée d'attente entre la qualification et le recrutement s'allonge au fil des années. Pour patienter jusqu'à la nouvelle session de recrutement, les nouveaux entrants enchaînent des expériences de recherche sur des emplois à durée déterminée.

Plusieurs arguments justifient l'existence et le développement de ces expériences de travail. BONNAL et GIRET [2009] démontrent pourquoi les expériences postdoctorales croissent dans les trajectoires professionnelles des docteurs. D'une part, avec la spécialisation croissante des activités scientifiques qui demande un investissement important [SIOW, 1998], les rendements de ces investissements sont souvent plus longs et plus aléatoires, d'où l'intérêt pour les employeurs potentiels de les observer sur une période de temps relativement suffisante comme le permet le post-doctorat. D'autre part, les expériences postdoctorales permettent aux docteurs de découvrir d'autres environnements et d'autres méthodes de recherche s'ils quittent leur laboratoire ; elles leur permettent éventuellement de renforcer leurs compétences linguistiques s'ils changent de pays. Au travers de ces expériences, les docteurs peuvent compléter leur formation en lui apportant de nouvelles compétences ou en lui permettant de révéler certaines d'entre elles. HORTA [2009] démontre que le post-doctorat favorise une plus grande productivité scientifique dans l'ensemble de la carrière mais aussi une inscription plus forte dans les réseaux de recherche.

Au-delà des aspects positifs du post-doctorat dans les carrières académiques, d'autres travaux critiquent cette période d'attente. L'injonction des expériences postdoctorales s'appuie largement sur l'idée de la remise en cause du statut à vie synonyme de faible productivité scientifique. Le développement croissant de ces types d'emploi permettrait d'exacerber la

concurrence entre les prétendants à la titularisation et stimulerait la production scientifique. Les analyses de BOURDIEU, même historiquement datées, explicitent, dans le cas des assistants et des maîtres-assistants pourquoi ces emplois d'attente existent dans le champ universitaire. Ainsi, ces positions permettent aux « patrons » (les directeurs de thèse) de maintenir « les clients » (les docteurs) dans une position de domination et de concurrence sur une période plus longue.

Pourquoi, ces expériences seraient-elles moins l'apanage des femmes que des hommes ? Considérant l'internationalisation de la recherche scientifique, les post-doctorats impliquent souvent des mobilités géographiques qui peuvent être à l'étranger. Elles interviennent, après la thèse, moment où les docteurs construisent une vie de couple et où ils ont des enfants. Dans une problématique femme/homme, elles seraient moins enclines à connaître ce type d'expériences car elles seraient moins mobiles [BERNELA et BERTRAND, 2015]. Leur place au sein de la famille, notamment liée à la maternité en serait la cause. Des travaux étrangers sur le post-doctorat mettent en évidence des formes de discrimination envers les femmes. En Suède, par exemple, WENNERAS et WOLD [1997], ont mis en évidence une discrimination quant à l'accès aux bourses post-doctorales dans le domaine biomédical, basée notamment sur l'indice de production scientifique, elles doivent avoir un indice 2,6 fois plus élevé que celui des candidats masculins pour accéder à ces types de financements. Une contribution [JÖNS, 2011], à partir du modèle universitaire allemand, examinant la situation des personnels invités dans les universités, démontre une plus faible participation et plus-value de ces expériences pour les femmes. Le « monde académique » des femmes est moins caractérisé par l'international, elles connaissent plus de mobilités à l'étranger durant leurs études mais cet avantage décroît avec l'âge. Enfin, il existe des caractéristiques sexuées des mobilités en termes de durée, de pays d'accueil et d'activité de recherche lors de ces expériences.

Considérant ces éléments, nous avons mis en œuvre un modèle Logit estimant la probabilité de connaître une expérience post-doctorale après la thèse. Comme précédemment les variables explicatives du modèle se composent des conditions de réalisation de la thèse et du projet professionnel au moment de la soutenance. Pour tester les hypothèses liées à la contrainte de mobilité nous avons introduit le type de cohabitation au moment de l'entrée sur le marché du travail (en couple, seul ou chez ses parents). Enfin, nous avons introduit la discipline de thèse puisque nous savons que ces expériences post-doctorales ne sont pas valorisées de la même façon selon la spécialité du doctorat. Pour preuve, les données administratives sur le recrutement des MCF en 2013 nous fournissent la part des MCF recrutés en 2013 qui occupaient une position postdoctorale l'année précédente par disciplines ➤ **Tableau 2.**

➤ **Tableau 2** Part des MCF recrutés en 2013 qui étaient en post-doctorat en 2012

Groupes CNU regroupés	Part des MCF recrutés en 2013 qui étaient en post-doctorat l'année précédant leur recrutement
Mathématiques, Physique	66 %
Sciences de l'Ingénieur, Informatique	52 %
Chimie	73 %
Sciences de la vie et de la Terre	69 %
Droit, Économie, Gestion	15 %
Sciences humaines et sociales	9 %
Lettres	22 %

Éducation & Informations n° 98 © DEPP

Lecture : 69 % des MCF en Sciences de la vie et de la Terre recrutés en 2013 étaient en post-doctorat en 2012.

Source : MENESR, Bilan des recrutements MCF en 2013.

Le pouvoir explicatif de notre modèle 2b (**Modèles 2** en **Annexe 3** p. 130) est plus important que celui qui estime la probabilité de publier dans une revue à comité de lecture durant la thèse. Comme précédemment, les variables informant sur les conditions de réalisation de la thèse (financement et label du laboratoire) jouent fortement sur la probabilité étudiée. À ce titre, les docteurs ayant réalisé leur thèse dans une EA ou dans un organisme public auraient plus de chances de connaître une expérience postdoctorale. Sans surprise, le projet professionnel au moment de la soutenance de thèse « recherche publique » augmente les chances de réaliser un post-doctorat. Le rôle central de la discipline de thèse est mis en lumière par nos exploitations. Les docteurs en Sciences de l'ingénieur ou Informatique, en Sciences de la vie et de la Terre, et en mathématiques, physique ou chimie, sont plus concernés par le post-doctorat. Ce résultat est très cohérent avec les données présentées dans le **tableau 2** p. 123 pourtant issus de sources de données administratives. Enfin, les docteurs qui déclaraient vivre seul au moment de leur entrée sur le marché du travail ont plus de chances de connaître ces formes d'emploi. Ainsi, les caractéristiques de la cohabitation sont des éléments décisifs de ce type de mobilité, il est plus difficile de migrer lorsque les jeunes sont en couple. Contrairement aux épreuves testées précédemment, les femmes ont « toutes choses égales par ailleurs » moins de chances de connaître une expérience postdoctorale après la thèse. Ce résultat est significatif au seuil de 10 %. L'ensemble de ces conclusions est cohérent avec les travaux réalisés sur le sujet.

La qualification au CNU

Pour prétendre aux emplois permanents de l'université, les docteurs doivent se qualifier au CNU. Le CNU est chargé de la gestion des carrières et il existe autant de commissions que de groupes disciplinaires CNU. La « qualification » est donc en amont des recrutements dans les emplois de la recherche académique (que ce soit pour les MCF et PU) ; c'est une étape de sélection obligatoire. Ces commissions sont composées de deux collègues, l'un où sont représentés les PU et l'autre où siègent les MCF. VIRY [*op. cit.*] décrit ainsi le processus de sélection : « *Le CNU reçoit tous les dossiers des candidats demandant leur qualification. Le rôle de cette instance est d'étudier chaque dossier afin de déterminer si le candidat peut obtenir sa qualification pour postuler sur un poste de maître de conférences dans la section qui l'aura qualifiée* ».

L'épreuve de la qualification est, dans les carrières universitaires, le premier moment où les docteurs sont confrontés à l'arbitraire, caractéristique principale de l'illusion du champ universitaire selon BOURDIEU. De fait, si les docteurs ne participent pas physiquement à cette épreuve, les critères de sélection ne sont pas homogènes selon les disciplines. Les choix des qualifiés s'effectuent aussi bien sur des critères objectifs (conditions de réalisation de la thèse, activités d'enseignement) que subjectifs (productivité scientifique). Les conséquences et le ressenti des candidats sont mis en évidence dans les travaux de VIRY [*op. cit.*] : les entretiens remettent en cause l'impartialité des membres du CNU, les relations de proximité géographiques, de thématiques de recherche et de réseaux relationnels. L'organisation de ces instances est propice à l'existence de discrimination envers les femmes. Pourtant, à partir des données administratives sur les taux de qualification en sociologie et démographie, CHENU et MARTIN [*op. cit.*] montrent que les femmes n'ont pas moins de chances d'être qualifiés que les hommes.

En réalisant des travaux similaires à ceux de CHENU et MARTIN, nous analysons les différences femmes-hommes en termes de taux de qualification en 2009 dans les 11 groupes disciplinaires du CNU. En réalisant des tests de significativité (χ^2) au seuil de 10 % nous

montrons que les différences sont significatives seulement dans les groupes CNU 3, 5 et 9. Ces différences sont en faveur des femmes dans le groupe disciplinaire 3  **Tableau 3**.

Dans l'optique de notre article, il s'agit de tester simultanément si les femmes tenteraient moins que les hommes la qualification et une fois leur dossier déposé si elles seraient moins sélectionnées. Ainsi nous supposons, que dans la première phase elles anticiperaient plus souvent que les hommes les difficultés d'accès aux postes permanents de la recherche académique (mis en évidence en introduction) et, dans la seconde phase, elles souffriraient plus que les hommes de formes de discrimination lors du processus de sélection.

Dans cette partie, nous utilisons la même méthodologie que lorsque nous avons estimé l'accès en doctorat et au financement de thèse en contrat doctoral, c'est-à-dire un modèle Heckman à doubles équations. La première équation du modèle estime la probabilité de se présenter au CNU et la seconde la probabilité d'y être qualifié. Nous supposons que le choix des docteurs de « *tenter la qualif* » est constitutif de leurs conditions de réalisation de la thèse traduisant ici l'hypothèse d'irréversibilité des choix de la thèse sur le devenir professionnel, nous intégrons alors les variables relatives au financement, lieu principal de thèse et label du laboratoire. Bien évidemment, nous choisissons d'intégrer le projet professionnel au moment de la soutenance de thèse. Dans la seconde équation, qui estime la probabilité d'être qualifié, il s'agit surtout d'intégrer des variables que nous supposons décisives dans la sélection des candidats. De fait, le nombre d'articles publiés durant la thèse dans des revues à comité de lecture est selon nous une variable objective de la qualité scientifique des prétendants. Nous choisissons aussi d'intégrer l'âge des docteurs en 2010 qui peut aussi entrer en discussion au

 **Tableau 3 Taux de qualification en 2009 des MCF recrutés en 2009**

Groupes CNU	Dossiers Examinés		Ensemble des dossiers qualifiés	Taux de qualification en 2009		
	Ensemble	Part des femmes		Femmes	Hommes	Ensemble
GR1 Droit et sciences politiques	796	47 %	258	30 %	35 %	32 %
GR2 Sciences économiques et gestion	567	47 %	293	55 %	48 %	52 %
GR3 Littératures et langues	1 453	64 %	840	60 %	55 %	58 %
GR4 Sciences humaines histoire, géographie	2 626	50 %	1 511	58 %	57 %	58 %
GR5 Mathématique, informatique	1 289	24 %	971	72 %	76 %	75 %
GR6 Physique	864	29 %	722	84 %	83 %	84 %
GR7 Chimie	1 238	44 %	876	69 %	72 %	71 %
GR8 Sciences de la Terre	580	35 %	482	82 %	84 %	83 %
GR9 Mécanique, génie mécanique, génie informatique, énergétique	1 482	24 %	871	55 %	60 %	59 %
GR10 Biologie et biochimie	3 125	58 %	2 168	69 %	70 %	69 %
GR12 Pluridisciplinaires	956	47 %	374	37 %	41 %	39 %

Éducation & Informations n° 98 © DEPP

Lecture : le taux de qualification (dossiers examinés/dossiers retenus) en Chimie était de 71 % en 2009.

Source : MENESR, Bilan des recrutements MCF en 2010.

moment de la sélection. Dans les deux équations, il nous faut considérer l'aspect disciplinaire puisque nous considérons que les chances de qualifications sont liées aux nombres de postes créés dans l'enseignement supérieur.

Nous testons deux modèles (**Modèles 3a et 3b** en **Annexe 4** p. 131), un avec l'indicatrice du taux de qualification par discipline CNU et l'autre sans. Les résultats des exploitations nous donnent les mêmes résultats mais nous remarquons que ce taux joue fortement sur le choix de se présenter à la qualification au CNU. En contrôlant cet effet, les diplômés de sciences de l'Ingénieur, de Sciences de la vie et de la Terre et de mathématiques, physique ou chimie ont moins de chances de se présenter à la qualification que ceux de Sciences humaines et sociales. Les variables exprimant les conditions de réalisation de la thèse jouent fortement sur la probabilité sur cette même probabilité. Ces résultats confirment le schéma de parcours à épreuves développé dans la première partie de notre article. La probabilité d'être qualifié augmente par l'intermédiaire des publications, des expériences postdoctorales de l'âge des docteurs au moment de la soutenance de thèse. Dans ces analyses, les femmes ont autant de chances de se présenter à la qualification mais elles ont en revanche moins de chances de se qualifier. En conséquence, on assisterait à des formes de discrimination envers les femmes lors de la sélection des candidats. Ces résultats ne sont pas en accord avec le peu de travaux réalisés sur cette épreuve comme par exemple ceux de MARTIN et CHENU.

CONCLUSION : LES FEMMES PLUTÔT DÉSAVANTAGÉES LORS DES ÉPREUVES D'APRÈS THÈSE

En proposant un concept original du processus de transition de la thèse à l'emploi académique sous la forme de chemin à épreuves, nous montrons que les femmes ne sont pas défavorisées lors des épreuves qui surviennent au moment de l'entrée ou pendant la thèse mais surtout pendant celles qui interviennent après le doctorat. Ce ne serait pas durant la formation que se font les différences mais plutôt lorsque les docteurs entament leur carrière dans la recherche académique.

Nos exploitations économétriques, à partir de l'enquête statistique Génération, montrent qu'elles accèdent tout autant aussi souvent que les hommes au doctorat, au type de financement privilégié lors des recrutements dans la recherche académique, et publient autant durant leur thèse. *A contrario*, lorsque la thèse se termine, tout se complique. Ainsi, c'est lors des épreuves d'après thèse que les femmes seraient désavantagées puisqu'elles accèdent moins souvent aux expériences post-doctorales et sont moins souvent qualifiées que les hommes au CNU alors qu'elles s'y présentent tout autant que leurs homologues masculins.

Le désavantage des femmes lors de l'épreuve de la qualification au CNU questionne le déroulement de ces commissions. Ils sont contradictoires avec les travaux des chercheurs qui s'intéressent aux différences relatives à la réussite à la qualification. Cependant nos analyses se fondent sur l'ensemble des disciplines alors que les travaux cités précédemment étudient certaines spécialités. Cependant, les travaux qualitatifs à partir d'entretiens de jeunes engagés dans des carrières universitaires mettent en évidence des formes de discrimination qui ont lieu durant la qualification au CNU et remettent en cause l'arbitraire qui y préside. Cette épreuve est une « boîte noire », les matériaux qualitatifs sont plus appropriés pour comprendre les mécanismes de sélection qui s'opèrent lors de la qualification au CNU.

L'ensemble de nos résultats infirment plutôt ceux développés par nos collègues qui travaillent sur les discriminations qui prennent place durant le déroulement des carrières académiques et donc sur le marché du travail. Ils confirment l'idée selon laquelle c'est au début de chemin dans l'académisme que les différences femmes-hommes se font. Ce désavantage « au départ » serait décisif, ne se rattraperait que difficilement et déterminerait l'ensemble de la carrière à l'université.

Nos résultats encouragent la poursuite de travaux dans cette direction et qui peuvent être réalisés à l'aide des données de Génération. Il s'agit d'étudier les trajectoires professionnelles des docteurs dans les carrières académiques et l'inégal accès des femmes et des hommes aux emplois de MCF dans les sept premières années de vie active⁵.

5. L'enquête Génération 2010 permet d'étudier les trajectoires des jeunes sortis en 2010 durant les sept années qui suivent leur sortie de formation initiale.

Annexe 1

ACCÈS AU DOCTORAT, AUX EMPLOIS DE MCF ET DE PU

Année	Diplômés de doctorat		MCF				PU			
	Doctorats délivrés		Recrutements		En poste		Recrutements		En poste	
	Nombre	Part des femmes	Nombre	Part des femmes	Nombre	Part des femmes	Nombre	Part des femmes	Nombre	Part des femmes
2003	9 585	41 %	1 824	42 %	34 743	39 %	727	26 %	19 418	16 %
2004	9 825	41 %	2 017	41 %	36 124	40 %	722	25 %	19 849	17 %
2005	10 654	42 %	1 814	39 %	35 301	39 %	634	26 %	19 655	17 %
2006	11 313	42 %	1 984	42 %	36 694	40 %	688	27 %	19 978	17 %
2007	11 944	43 %	1 827	40 %	37 334	40 %	680	26 %	20 072	18 %
2008	12 605	44 %	1 726	43 %	37 316	41 %	781	28 %	20 137	19 %
2009	12 672	43 %	1 682	41 %	37 298	41 %	661	30 %	20 307	19 %
2010	13 197	43 %	1 523	42 %	38 123	42 %	582	31 %	21 011	20 %
2011	13 285	43 %	1 484	44 %	38 231	42 %	615	34 %	21 084	20 %
2012	13 627	44 %	1 488	45 %	38 388	43 %	671	29 %	21 116	21 %

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Sources : MENESR, Base centrale de Pilotage, bilans des recrutements dans le corps des enseignants-chercheurs.

Annexe 2

**MODÈLES HECKMAN À DROITE SÉLECTION
SUR LA PROBABILITÉ DE SORTIR EN DOCTORAT
ET D'ACCÉDER AU CONTRAT DOCTORAL**

	Modèle 1a		Modèle 1b	
	Accès au doctorat	Accès au contrat doctoral	Accès au doctorat	Accès au contrat doctoral/monitorat
Homme	- 0,124	0,064	- 0,163	0,01
Effet croisé origines sociales (réf. : pas de parents bac + 3 et plus)				
2 parents bac+3 et plus	0,164***	0	0,161***	- 0,092
Père bac+3 et plus	0,177***	0,152	0,175***	0,085
Mère bac+3 et plus	- 0,035	0,296**	- 0,038	0,213
Homme*2 parents bac + 3 et plus	- 0,103*	- 0,004	- 0,098	0,107
Homme*Père bac + 3 et plus	- 0,137**	- 0,168	- 0,135**	- 0,091
Homme*mère bac + 3 et plus	- 0,019	- 0,016	- 0,016	0,113
Bac S	- 0,051		- 0,039	
Homme*bac S	- 0,099		- 0,07	
Bac Mention BTB	0,122**	0,318**	0,111*	0,662***
Homme*Mention BTB	- 0,003	- 0,023	0,001	- 0,088
Effet croisé entrée sup (réf. : Autres)				
Entrée Sup : L1	- 0,05		- 0,053	
Entrée Sup : CPGE	0,007		0,03	
Entrée Sup : BTS/DUT	- 0,444***		- 0,448***	
Entrée Sup : Ecoles	- 0,078		- 0,095	
Homme*Entrée Sup : L1	0,211*		0,235**	
Homme*Entrée Sup : CPGE	0,119		0,116	
Homme*Entrée Sup : BTS/DUT	0,146		0,171	
Homme*Entrée Sup : Ecoles	0,031		0,045	
A redoublé avant la 6 ^e	- 0,016		- 0,017	
Homme*A redoublé avant la 6 ^e	0,016		0,025	
Effet croisé disciplines (réf. : Sciences Humaines et Sociales)				
SCII		- 0,142		- 0,445
Lettres		- 0,156		- 0,277
SVT		0,254		- 0,565**
Math/Phy/Chimie		0,228		- 0,657*
Homme*SCII	0,401***	0,343	0,390***	0,461
Homme*Lettres	- 0,004	- 0,03	- 0,003	0,132
Homme*SVT	0,302***	0,042	0,295***	- 0,188
Homme*Math/Phys/Chimie	- 0,102	0,19	- 0,110*	0,378*
Différence taux de chômage entre Master et Doctorat	- 0,239***		- 0,237***	
Taux passage M/D	1,092***		1,088***	
Taux régional R&D		0,302***		0,157
Constant	***	***	***	***
N	6374		6374	
Log de vraisemblance	- 4719,084		- 4464,985	
rho	0,019		- 0,4	

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.**Lecture :** les diplômés de 2010 de M et D ayant obtenu une mention Bien/Très bien au Baccalauréat ont une probabilité plus importante de sortir au niveau D que ceux qui n'ont pas eu de mention Bien/Très bien. Ce résultat est significatif au seuil de 5 %.**Sources :** enquête « Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants de 2010 », Céreq.

Annexe 3

MODÈLES LOGIT ESTIMANT LA PROBABILITÉ DE PUBLIER DURANT LA THÈSE ET DE CONNAÎTRE UNE EXPÉRIENCE POSTDOCTORALE

	Modèle 2a	Modèle 2b
	A publié pendant sa thèse	À connu une expérience postdoctorale après sa thèse
Homme	0,063	1,404*
Effet croisé origines sociales (réf. : pas de parent bac + 3 et plus)		
2 parents bac + 3 et plus	0,075	0,102
Père bac + 3 et plus	- 0,083	0,118
Mère bac + 3 et plus	- 0,352*	- 0,062
Homme*2 parents bac + 3 et plus	0,19	- 0,157
Homme*père bac + 3 et plus	- 0,069	- 0,026
Homme*mère bac + 3 et plus	0,163	0,019
Effet croisé disciplines (réf. : sciences humaines et sociales)		
SCII	0,668**	0,884***
Lettres	0,271	- 0,342
SVT	1,123***	1,503***
Mathématiques, physique, chimie	0,986***	1,440***
Homme*SCII	0,304	- 0,246
Homme*Lettres	0,133	- 0,093
Homme*SVT	0,18	- 0,353
Homme*Mathématiques, physique, chimie	0,257	- 0,237
Effet croisé financement (réf. : aucun financement)		
CD/monitorat	0,489*	0,994***
CD	0,448*	0,890***
Autre financement	0,639**	1,332***
Homme*CD/monitorat	- 0,18	- 0,275
Homme*CD	- 0,28	- 0,278
Homme*autre financement	- 0,344	- 0,552
Effet croisé lieu de thèse (réf. : autre financement)		
Université	- 0,025	- 0,117
Organisme public	0,207	- 0,112
Homme*université	0,556	0,301
Homme*organisme public	0,068	0,456*
Effet croisé label du labo (réf. : autre)		
UMR	0,522**	0,347
EA	0,457	0,772***
INRA/Inserm	0,117	0,552**
Homme*UMR	- 0,449*	- 0,292
Homme*EA	- 0,009	0,058
Homme*INRA/Inserm	- 0,033	- 0,145
Effet croisé projet professionnel (réf. : autre)		
Homme*proj. pro. : rech. pub.	0,895***	1,809***
Proj. pro. : rech. pub.	- 0,444*	- 0,049
Effet croisé habitation (réf. : vit chez les parents)		
En couple		0,223
Vit seul		1,036***
Homme*en couple		- 0,353
Homme*vit seul		- 0,757*
Âge en 2010		- 0,207
Constant	**	***
R2	0,068	0,216
N	1 919	1 919
Log de vraisemblance	- 982,37	- 977,254

Éducation & formations n° 98 © DEPP

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

Lecture : les docteurs sortis en 2010 et ayant bénéficié d'un contrat doctoral plus de chances de publier pendant leur thèse que ceux qui n'ont pas eu de financement. Ce résultat est significatif au seuil de 10 %.

Sources : enquête « Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants de 2010 », Céreq.

Annexe 4

MODÈLES HECKMAN À DOUBLE SÉLECTION SUR LA PROBABILITÉ DE TENTER LA QUALIFICATION ET DE LA RÉUSSIR

	Modèle 3a		Modèle 3b	
	A tenté la qualification	A été qualifié	A tenté la qualification	A été qualifié
Homme	0,328	0,594**	0,336	0,582**
Effet croisé disciplines : (réf. : sciences humaines et sociales)				
SCII	- 0,231	0,112	- 0,296*	0,109
Lettres	0,101	0,121	0,060	0,118
SVT	- 0,641***	- 0,061	- 0,798***	- 0,052
Mathématiques, physique, chimie	- 0,615***	0,582*	- 0,789***	0,586*
Homme*SCII	- 0,033	- 0,079	- 0,088	- 0,072
Homme*Lettres	- 0,167*	0,003	- 0,159*	0,004
Homme*SVT	- 0,018	- 0,066	- 0,061	- 0,066
Homme*Mathématiques, physique, chimie	0,118	- 0,253	0,076	- 0,250
Effet croisé financement (réf. : aucun)				
CD/monitorat	0,852***	0,282	0,854***	0,272
CD	0,266**	0,243	0,264**	0,237
Autre financement	0,479***	0,097	0,474***	0,091
Homme*CD/monitorat	- 0,287	- 0,167	- 0,289*	- 0,164
Homme*CD	- 0,226	- 0,283	- 0,220	- 0,276
Homme*autre financement	- 0,515***	- 0,098	- 0,505**	- 0,092
Effet croisé label du labo (réf. : autre)				
UMR	0,231*		0,245*	
EA	0,291**		0,281*	
INRA/Inserm	- 0,048		- 0,040	
Homme*UMR	0,17		0,172	
Homme*EA	0,03		0,051	
Homme*INRA/Inserm	0,002		0,012	
Effet croisé proj. pro. (réf. : un autre)				
Homme*proj. pro : rech. pub.	1,356***		1,348***	
Proj pro : rech. pub.	- 0,101		- 0,103	
Postdoc		0,333*		0,331*
Homme*postdoc		- 0,064		- 0,067
Effet croisé publications (réf. : n'a pas publié)				
1/2 publications		0,533***		0,529***
3 publications		0,783***		0,778***
4/5 publications		0,888***		0,878***
Homme*1/2 publications		- 0,173		- 0,169
Homme*3 publications		- 0,29		- 0,285
Homme*4/5 publications		- 0,272		- 0,263
Âge en 2010		- 0,338***		- 0,334***
Taux de qualification en 2009			0,232**	
Constant	***	***	***	***
N	1 919		1 919	
Log de vraisemblance	- 1 316,689		- 1 314,662	
rho	- 0,521		- 0,544	

Éducation & formations n° 98 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.
Lecture : les docteurs diplômés en 2010 de SVT ont une probabilité plus faible de tenter la qualification après leur soutenance de thèse. Ce résultat est significatif au seuil de 1 %.
Sources : enquête « Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants de 2010 », Céreq.

▣ BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN C., GÉRARD L., 2013, "The role of supervisors in light of the experience of doctoral students", *Policy Futures in Education*, vol. 11, n° 3, p. 267-276.

BERNELA B., BERTRAND I., 2015, *Young PhDs access to employment: the tangle of professional, personal and geographical paths*, Rapport de recherche <halshs-01167166>, 35 p.

BOLTANSKI L., CHIAPPELLO E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BONNAL L., GIRET J.-F., 2009, « La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique », *Revue d'Economie Politique*, n° 119, p. 373-400.

BONNARD C., CALMAND J., GIRET J.-F., 2016, « Devenir chercheur ou enseignant chercheur : le goût pour la recherche des doctorants à l'épreuve du marché du travail », *Recherches en Éducation*, n° 25, p. 157-173.

BONNARD C., GIRET J.-F. (dir.), 2014, *Quelle attractivité pour les études scientifiques dans une société de la connaissance ?*, Paris, L'Harmattan.

BOURDIEU P., 1984, *Homo Academicus*, London, Polity Press.

BUSCATTO M., MARRY C., 2009, « "Le plafond de verre dans tous ses éclats". La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du Travail*, vol. 51, n° 2, p. 170-182.

CALMAND J., 2017, « L'évolution depuis 10 ans du devenir professionnel des docteurs », dans KABLA-LANGLAIS I. (dir.), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 49 indicateurs*, Paris, MENESR.

CALMAND J., 2015, « L'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010 », *Net.doc*, n° 144, 109 p.

CARRÈRE M., LOUVEL S., MANGEMATIN V., MARRY C., MUSSELIN C., PIGEYRE F., SABATIER M., VALETTE A., 2006, *Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Rapport de recherche au Ministère National de la Recherche et de la Technologie et à l'Inra.

CHENU A., MARTIN O., 2016, « Le plafond de verre chez les enseignants-chercheurs en sociologie et démographie », *Travail, genre et sociétés*, vol. 36, n° 2, p. 135-156.

COUPPIÉ T., EPIPHANE D., 2016, « Les débuts de carrières des femmes diplômées des filières scientifiques - "Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme" ? », *Net.doc*, n° 155, 25 p.

COUPPIÉ T., EPIPHANE D., 2009, « Allongement séculaire des scolarités féminines et évolution récente de la ségrégation dans les professions : quelles relations ? », *Économies et Sociétés*, vol. 30, n° 1, p. 87-122.

DUHAUTOIS R., MAUBLANC S., 2005, *Les carrières des chercheurs en entreprise*, Rapport de recherche n° 25, Centre d'études de l'emploi.

DURU-BELLAT M., 1990, *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

ESTABLET R., 1988, « Subversion dans la reproduction scolaire », *Revue Economique*, n° 1, p. 71-91.

FRANCÈS J., 2013, *Former des producteurs de savoirs : les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*, Thèse de doctorat, EHESS.

GIRET J.-F., 2011, *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur du diplôme en question*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

Haut Conseil de la Science et de la Technologie, 2013, *Attractivité des carrières scientifiques et technologiques*, Céreq.

HORTA H., 2009, "Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: does it bring benefits for the scholarly enterprise?", *Higher Education*, vol. 58, n° 5, p. 689-721.

JÖNS H., 2011, "Transnational academic mobility and gender", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, n° 2, p. 183-209.

LOTKA A., 1926, "The frequency distribution of scientific productivity", *Journal of the Washington Academy of Sciences*, vol. 16, n° 12, p. 317-323.

LOUVEL S., 2006, « Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? », *Formation Emploi*, n° 96, p. 53-66.

MA J., STEPHAN P., 2005, "The Increased Frequency and Duration of the Postdoctorate Career Stage", *The American Economic Review*, vol. 95, n° 2, p. 71-75.

MAIRESSE J., PEZZONI M., 2015, "Does Gender Affect Scientific Productivity?: A Critical Review of the Empirical Evidence and a Panel Data Econometric Analysis for French Physicists", *Revue économique*, vol. 66, n°1, p. 65.

MANGEMATIN V., MANDRAN N., CROZET A., 2000, "The Careers of Social Science Doctoral Graduates in France: The Influence of How the Research Was Carried out", *European Journal of Education*, vol. 35, n° 1, p. 111-124.

MARRY C., 2008, « Le plafond de verre dans le monde académique : l'exemple de la biologie », *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 153, p. 36-47.

MARRY C., 2004, *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin.

MARRY C., JONAS I., 2005, « Chercheuses entre deux passions: L'exemple des biologistes », *Travail, genre et sociétés*, vol. 14, n°2, p. 69-88.

MENESR, 2010, « Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités, session 2009 », DGRH.

MERTON R.K., 1973, *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*, University of Chicago Press.

MUSSELIN C., 2008, *Les universitaires*, coll. Repères, Paris, La Découverte.

MUSSELIN C., 1996, « Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 2, p. 189-207.

MUSSELIN C., PIGEYRE F., 2008, « Les effets des mécanismes du recrutement collégial sur la discrimination : le cas des recrutements universitaires / "How collective recruitment procedures for academic positions affect discrimination", *Sociologie du Travail*, vol. 50, n° 1, p. 48-70.

ROSSITER M.W., 1993, "The Matthew Matilda Effect in Science", *Social Studies of Science*, vol. 23, n° 2, p. 325-341.

SIOW A., 1998, "Tenure and Other Unusual Personnel Practices in Academia", *Journal of Law, Economics and Organization*, vol. 14, n° 1, p. 152-173.

SOUlié C., 1996, « Précarité dans l'enseignement supérieur. Allocataires et moniteurs en sciences humaines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, p. 58-64.

VERNIÈRES M. (dir.), 1997, *L'insertion professionnelle : Analyses et Débats*, Paris, Economica.

VIRY L., 2006, *Le monde vécu des universitaires ou la République des égos*, Rennes, PUR.

WENNERAS C., WOLD A., 1997, "Nepotism and sexism in peer-review", *Nature*, vol. 387, n°6631, p. 341-343.



COMITÉ DE LECTURE

2017

Les personnalités ci-dessous ont expertisé les articles parus en 2017 de la revue *Éducation & formations*. Les affiliations institutionnelles indiquées sont les leurs au moment de la réalisation des expertises.

Marc Bablet	MEN, direction générale de l'enseignement scolaire
Laurence Bergognat	ESPE Aquitaine, Université de Bordeaux
Alain Blanc	Université Grenoble Alpes
Liliane Bonnal	Université de Poitiers
Hélène Buisson-Fenet	École normale supérieure de Lyon
Joanie Cayouette-Remblière	Ined
Axelle Charpentier	Sciences Po Paris, département d'économie
Clément de Chaisemartin	University of California, Santa Barbara
Renaud D'Enfert	Université de Picardie Jules Verne
Séverine Depoilly	Université de Poitiers
Nicolas Divert	Université Paris-Est Créteil
Barbara Fouquet-Chauprade	Université de Genève
Benoît Galand	Université catholique de Louvain
Manon Garrouste	Université Lille 1 Sciences et Technologies
Pauline Givord	Insee
Alexandre Grosse	MEN, direction générale de l'enseignement scolaire
Nina Guyon	National University of Singapore
Jérôme Harnois	Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques
Mélina Hillion	PSE-École d'économie de Paris
Mathieu Ichou	Ined
Aziz Jellab	MEN, inspection générale de l'Éducation nationale
Marianne Juillard	MEN, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Nadia Leroy	Université Grenoble Alpes
Nicolas Miconnet	MEN, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Gilles Moreau	Université de Poitiers
Fabrice Murat	MEN, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Tristan Poullaouec	Université de Nantes
Éric Roditi	Université Paris-Descartes

Franck Salles

Anne Solaz

Vincent Troger

Joël Zaffran

Meryam Zaiem

MEN, direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

Ined

Université de Nantes

Université de Bordeaux

Ministère du Travail, de l'Emploi,
de la Formation professionnelle et du dialogue social,
direction de l'animation de la recherche, des études
et des statistiques (DARES)

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

par téléphone au : 01 55 55 73 58,
les **lundis, mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2018) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École en langue anglaise.*
📄 *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
📄 *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📄 Nouvelles éditions annuelles.
📄 Ouvrages brochés, 80 pages.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2018) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.
📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📄 *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📄 Nouvelle édition annuelle.
📄 Ouvrage relié, 390 pages.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2018)

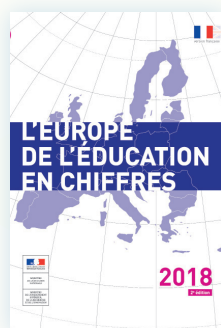
Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📄 Actualisation annuelle.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.

📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📄 Ouvrage relié, 80 pages.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.

📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📄 Revue scientifique, trois numéros par an.



BILAN SOCIAL (2016-2017) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.
 📖 Ouvrage broché, 204 pages.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2018)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*

📅 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2017) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*

📅 Nouvelle édition trisannuelle.
 📖 Ouvrage broché, 144 pages.

NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurales (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↘ *Feuilletable et téléchargeable en ligne.*

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 40 à 50 notes par an.

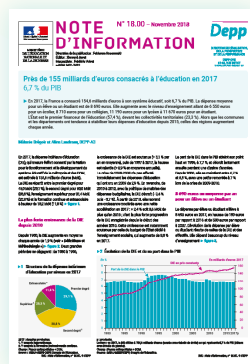


ATLAS DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE :

L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*

📖 Ouvrage broché, 160 pages.



RESTEZ INFORMÉ



Restez informé sur : www.education.gouv.fr/statistiques

- ✓ Consultez l'actualité des publications statistiques
- ✓ Abonnez-vous à la liste d'information pour recevoir les avis de parution

LES DERNIERS NUMÉROS

n° 97 - sept. 2018	<i>L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 2</i> (978-2-11-152665-5)
n° 96 - mars 2018	<i>L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif</i> (978-2-11-152396-8)
n° 95 - déc. 2017	<i>Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif</i> (978-2-11-152390-6)
n° 94 - sept. 2017	<i>Mathématiques : clefs de lecture des résultats TIMSS 2015</i> (978-2-11-151755-4)
n° 93 - mai 2017	<i>Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail</i> (978-2-11-151750-9)
n° 92 - déc. 2016	<i>Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail</i> (978-2-11-151367-9)
n° 91 - sept. 2016	<i>Massification scolaire et mixité sociale</i> (978-2-11-151355-6)
n° 90 - avril 2016	<i>Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...</i> (978-2-11-139160-4)
n° 88-89 - déc. 2015	<i>Climat scolaire et bien-être à l'école</i> (978-2-11-138952-6)
n° 86-87 - mai 2015	<i>Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats</i> (978-2-11-138951-9)
n° 85 - nov. 2014	<i>Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements</i> (978-2-11-138625-9)
n° 84 - déc. 2013	<i>Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité</i> (978-2-11-099371-7)
n° 83 - juin 2013	<i>Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire</i> (978-2-11-099380-9)
n° 82 - déc. 2012	<i>Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire</i> (978-2-11-099380-0)
n° 81 - mars 2012	<i>Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation</i> (978-2-11-099366-3)
n° 80 - déc. 2011	<i>Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité</i> (978-2-11-097816-5)
n° 79 - déc. 2010	<i>Les élèves : connaissances, compétences et parcours</i> (978-2-11-097802-8)
n° 78 - nov. 2008	<i>Comparaisons internationales</i> (978-2-11-095437-4)
n° 77 - nov. 2008	<i>L'orientation</i> (978-2-11-097801-1)

Ces numéros sont disponibles en téléchargement sur
www.education.gouv.fr/statistiques

The background of the entire page is an abstract geometric pattern composed of numerous triangles in various shades of green and yellow, creating a tessellated effect.

Achévé d'imprimer en décembre 2018
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 98

**L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS,
ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF**
Volume 3 – suite des n° 96 et 97

Plus libres sans les garçons ?

Une analyse des manières de « faire le genre » chez des adolescentes
au sein de classes non mixtes en EPS

Antoine Bréau, Denis Hauw, Vanessa Lentillon-Kaestner

**Le sexisme des albums jeunesse à l'école primaire toujours
d'actualité ?**

Des élèves et leurs enseignantes et enseignants mènent l'enquête

Elsa Le Saux-Pénault, Cendrine Marro

L'égalité filles-garçons à l'école

Apports des recherches en psychologie sociale et en psychologie
du développement au regard des politiques éducatives

Christine Morin-Messabel, Véronique Rouyer, Stéphanie Constans

Les femmes dans l'histoire enseignée au collège

Programmes de 2015 et manuels de 2016

Catherine Chadeaud, Claire Desaint, Nicole Fouché

**Disciplines du diplôme de master et insertion professionnelle
selon le genre**

Louis-Alexandre Erb

Les épreuves d'entrée dans les carrières universitaires

Un chemin défavorable aux femmes ?

Julien Calmand

IMPRIM'VERT®



direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance

↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr
ISSN 0294-0868
ISBN 978-2-11-152669-3

