

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Psychologie

Par

Pierre FLORES

**Inégalités liées au genre et à l'origine sociale en contexte scolaire :
Études intersectionnelles**

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 19 novembre 2020

Unité de recherche : Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire (LPPL, EA 4638)

Rapporteurs avant soutenance :

Christine MORIN-MESSABEL - Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2

Philippe CASTEL - Professeur des universités, Université de Bourgogne

Composition du Jury :

Président : Ghozlane FLEURY - Professeure des universités, Université de Nantes

Examineurs : Christine MORIN-MESSABEL - Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2

Philippe CASTEL - Professeur des universités, Université de Bourgogne

Dir. de thèse : André NDOBO - Professeur des universités, Université de Nantes

“Intersectionality is not easy. It's not as though the existing frameworks that we have - from our culture, our politics, or our law - automatically lead people to being conversant and literate in intersectionality.”

Kimberlé Williams Crenshaw

À la mémoire de Clément Barbaras – 1983-2018.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Christine Morin-Messabel et Monsieur Philippe Castel qui ont accepté d'être rapporteurs et d'expertiser ce travail ainsi que Ghozlane Fleury-Bahi qui a accepté de faire partie de ce jury.

Également, je remercie André Ndobu pour la confiance qu'il m'accorde depuis maintenant 9 ans. Il a su me pousser à entreprendre cette thèse et m'a permis de collaborer sur différents projets de recherches au cours de ces dernières années. Même si la communication entre nous a parfois été difficile, je lui suis reconnaissant pour le chemin que nous avons parcouru.

Je tiens à remercier tout particulièrement Marie Blain et Johann Lemée qui m'ont permis d'avoir accès à certaines populations ainsi qu'à tous les chefs d'établissements qui m'ont ouvert leurs portes pour mes recherches.

Je remercie également ma famille et notamment mes deux sœurs Marie et Fany qui m'ont soutenu dans cette épreuve.

Je tiens également à remercier l'ensemble de mes collègues doctorants — et en particulier Mathilde, Laura, Blandine, Vincent, Tiphaine, Jeanne, Mary, Ornella, Margaux, Marylène, Julie, Charlotte, Clément, Violette, Constance et Magalie — qui seuls sans doute peuvent comprendre cet autre monde que constituent les années passées en doctorat. A mes autres amis, je vous remercie de tout le soutien que vous avez pu m'apporter et de la patience que vous avez eu face à mes indisponibilités.

Je remercie également mes étudiants avec qui j'ai pris beaucoup de plaisir à enseigner et à échanger toutes ces années de thèses. Ainsi que mes collègues du CFPsyEN de Rennes, et notamment Rick, Aude, Cécile, Surya, Anne, Mathilde, Marjorie, Céline, Anne-Alice et Claudie pour cette année de pause entre la rédaction du manuscrit et la soutenance qui m'a permis de souffler et mes nouveaux collègues du CIO de Nantes, parmi lesquels Léa et Hélène avec qui je m'investis désormais auprès des élèves.

Enfin, je remercie mon conjoint Colin qui a été d'une aide précieuse et sans qui je ne serais jamais parvenu au bout de ce très long périple !

Merci à toutes et à tous ! Il m'est impossible d'imaginer, rien qu'un instant, accomplir tout cela sans le soutien et les encouragements que vous m'avez apporté.

Table des matières

GLOSSAIRE	14
INTRODUCTION.....	18
PARTIE I — APPROCHE THEORIQUE.....	20
CHAPITRE I — LA REUSSITE SCOLAIRE ET L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE EN FRANCE	21
1 INTRODUCTION.....	21
2 LA REUSSITE SCOLAIRE ET L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE	21
3 LES ACTEURS DE L'ORIENTATION EN FRANCE.....	23
4 LES STRUCTURES DE L'ORIENTATION SCOLAIRE EN FRANCE :.....	24
4.1 <i>L'ONISEP.....</i>	24
4.2 <i>Les CIO.....</i>	25
4.3 <i>L'université : Les S(C)UIO-(IP) et BAIP.....</i>	25
5 LES TROIS PALIERS DE L'ORIENTATION	27
6 DU LYCEE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	30
7 CONCLUSION.....	31
CHAPITRE II — LES PRINCIPAUX MODELES DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	32
1 INTRODUCTION.....	32
2 LE MODELE RIASEC D'HOLLAND	33
3 LE MODELE DE BANDURA : LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (AUTO EFFICACITE).....	35
4 LE MODELE DE GOTTFREDSON	36
5 CONCLUSION.....	41
CHAPITRE III — CONSTAT DES INEGALITES DE REUSSITE ET D'ORIENTATION SUR LE GENRE ET L'ORIGINE SOCIALE.....	43
1 INTRODUCTION.....	43
2 L'ORIGINE SOCIALE.....	44
2.1 <i>Définition.....</i>	44
2.2 <i>Inégalités sociales dans la réussite scolaire</i>	46
2.2.1 <i>À l'école maternelle.....</i>	47
2.2.2 <i>À l'école élémentaire.....</i>	48
2.2.3 <i>Au collège.....</i>	48

2.3	<i>Inégalités sociales dans le processus d'orientation</i>	50
2.3.1	<i>Au 1^r palier</i>	51
2.3.2	<i>Au 2^e palier</i>	51
2.3.3	<i>Au 3^e palier</i>	53
3	LE GENRE	54
3.1	<i>Définition</i>	54
3.2	<i>Historique</i>	55
3.3	<i>Inégalités de genre dans la réussite scolaire et l'orientation durant le primaire et le secondaire</i>	56
3.3.1	<i>Au primaire</i>	56
3.3.2	<i>Dans le secondaire</i>	57
3.4	<i>Paradoxe : de la réussite scolaire à la précarité au travail</i>	59
4	QUAND LES INEGALITES SOCIALES RENCONTRENT LES INEGALITES DE GENRE	62
5	CONCLUSION	64
CHAPITRE IV — IMPLICATION DES STEREOTYPES DE GENRE ET DE CLASSES SOCIALES SUR L'ORIENTATION		
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE		
66		
1	INTRODUCTION	66
2	LES STEREOTYPES SOCIAUX	66
2.1	<i>La menace du stéréotype</i>	68
2.2	<i>L'autosélection</i>	71
3	LES STEREOTYPES LIES AU GENRE	71
3.1	<i>L'éducation et le genre</i>	71
3.1.1	<i>Un exemple de stéréotype : les femmes et les mathématiques</i>	72
3.2	<i>L'éducation au stéréotype de genre</i>	73
3.2.1	<i>Le rôle des parents</i>	73
3.2.2	<i>Le rôle de l'École</i>	74
3.2.3	<i>Le rôle des professionnelles de l'éducation</i>	75
3.3	<i>Les élèves face au genre</i>	77
3.3.1	<i>Un enjeu identitaire</i>	77
3.3.2	<i>L'autosélection des filles</i>	78
3.3.3	<i>Le genre et la menace du stéréotype</i>	79
4	LES STEREOTYPES LIES A L'ORIGINE SOCIALE	80
4.1	<i>Une réussite scolaire insuffisante pour expliquer les différences d'orientation</i>	80
4.2	<i>Des choix d'orientations inégaux</i>	81
4.2.1	<i>Le rôle des familles</i>	81

4.2.2	<i>Le rôle de l'école : les établissements et les enseignants</i>	82
4.3	<i>L'élève face aux stéréotypes</i>	83
4.3.1	<i>L'autosélection des élèves de milieu modeste</i>	83
4.3.2	<i>L'origine et la menace du stéréotype</i>	85
5	LES STEREOTYPES ET L'EDUCATION	86
6	CONCLUSION	87
	CHAPITRE V — L'APPROCHE INTERSECTIONNELLE	90
1	INTRODUCTION	90
2	HISTORIQUE DE L'APPROCHE INTERSECTIONNELLE	90
3	DEFINITIONS	92
4	THEORIE VS APPROCHE	95
5	APPLICATIONS PRATIQUES POUR DES RECHERCHES INTERSECTIONNELLES	96
6	CONCLUSION	97
	CHAPITRE VI — PROBLEMATIQUE GENERALE	99
1	APPROCHE INTERSECTIONNELLE DANS LE CHAMP DES INEGALITES SCOLAIRES	99
2	OBJECTIFS	105
2.1	<i>Étude I</i>	105
2.2	<i>Étude II</i>	105
2.3	<i>Étude III</i>	106
	PARTIE II — APPROCHE EMPIRIQUE	108
	ÉTUDE I — ROLE DU GENRE ET DE L'ORIGINE SOCIALE DANS LA REUSSITE EN PREMIERE ANNEE A	
	L'UNIVERSITE	109
1	RAPPEL DES OBJECTIFS	110
1.1	<i>Introduction</i>	110
1.2	<i>Les prédicteurs de la réussite universitaire : le cas de la licence 1</i>	110
1.3	<i>Objectifs</i>	114
2	METHODE	115
2.1	<i>Participants</i>	115
2.2	<i>Matériel et procédure</i>	116
2.3	<i>Plan d'analyses statistiques</i>	118
3	RESULTATS	120

3.1	<i>Analyses descriptives</i>	120
3.1.1	<i>Répartition des effectifs</i>	120
3.1.2	<i>Répartition de la réussite</i>	121
3.2	<i>Modèle intersectionnel entre le sexe et le statut de boursier de l'enseignement supérieur</i>	121
3.2.1	<i>Modèle de régression logistique</i>	121
3.2.2	<i>Focus sur l'intersection du genre et de l'origine sociale</i>	125
3.2.3	<i>Comparaison de la réussite prédite et observée concernant l'intersection du genre et de l'origine sociale</i>	125
3.3	<i>Comparaison des modèles d'additivité et d'intersectionnalité</i>	127
3.3.1	<i>Apports des modèles en termes de résultats : effets principaux et interaction</i>	127
3.3.2	<i>Comparaison bayésienne de modèles</i>	128
4	DISCUSSION	129
4.1	<i>Les facteurs de réussites en 1^{re} année universitaire</i>	129
4.2	<i>L'intersection du genre et de l'origine sociale</i>	130
4.3	<i>Comparaison des approches additives et intersectionnelles</i>	131
4.4	<i>Conclusion</i>	131
ÉTUDE II — ACTUALISATION DE LA CARTE COGNITIVE DES METIERS, ELABORATION D'UN INDICE DE PRESTIGE PROFESSIONNEL PERÇU ET CONSTRUCTION DE CIBLES INDUCTRICES DE STEREOTYPES		134
1	RAPPEL DES OBJECTIFS	135
2	CREATION D'UN INDICE DE PRESTIGE PROFESSIONNEL PERÇU	136
2.1	<i>Introduction</i>	136
2.2	<i>Étape 1 : Sélection de professions de type genre neutre</i>	138
2.2.1	<i>Participants</i>	138
2.2.2	<i>Élaboration de l'outil</i>	139
2.2.3	<i>Passation</i>	139
2.2.4	<i>Résultats</i>	139
2.3	<i>Étape 2 : Indice de prestige professionnel perçu</i>	144
2.3.1	<i>Participants</i>	144
2.3.2	<i>Élaboration de l'outil</i>	146
2.3.3	<i>Passation</i>	146
2.3.4	<i>Résultats</i>	146
2.4	<i>Conclusion</i>	149
3	IDENTITE GENREE DES CIBLES	149
3.1	<i>Informations socioéconomiques sur les cibles : élaboration des inducteurs de milieu social</i>	150
3.1.1	<i>Participants</i>	150

3.1.2	<i>Élaboration de l'outil</i>	150
3.1.3	<i>Passation</i>	151
3.1.4	<i>Résultats</i>	151
3.2	<i>Informations sur les profils de notes des cibles</i>	152
3.3	<i>Conclusion</i>	153
4	DISCUSSION	153
ÉTUDE III — UTILISATION DE STEREOTYPES LIES AU GENRE ET A L'ORIGINE SOCIALE DANS L'ORIENTATION DE PAIRS CHEZ DES LYCEENS DE TERMINALE GENERALE		158
1	RAPPEL DES OBJECTIFS	159
2	METHODE	161
2.1	<i>Participants</i>	161
2.2	<i>Matériel</i>	162
2.2.1	<i>Composition générale de l'outil</i>	162
2.2.2	<i>Construction de 3 indicateurs de prestige professionnel perçu</i>	163
2.2.3	<i>Construction d'un indicateur de l'implicite du discours</i>	166
2.2.4	<i>Opérationnalisation des variables</i>	168
2.2.4.1	Variables indépendantes et plan d'expérience.....	168
2.2.4.2	Variables dépendantes.....	168
2.3	<i>Procédure</i>	169
2.3.1	<i>Prétest</i>	169
2.3.2	<i>Passation</i>	169
2.4	<i>Plan d'analyses statistiques</i>	169
3	RESULTATS	171
3.1	<i>Le contenu des justifications écrites sur l'orientation des cibles</i>	171
3.1.1	<i>Classification hiérarchique descendante</i>	171
3.1.2	<i>Analyse factorielle des correspondances</i>	175
3.2	<i>Le prestige des professions attribuées aux cibles</i>	177
3.3	<i>L'implicite du discours des justifications écrites sur l'orientation des cibles</i>	182
4	DISCUSSION	184
4.1	<i>Le contenu des justifications écrites sur l'orientation des cibles</i>	184
4.2	<i>Le prestige des professions attribuées aux cibles</i>	186
4.3	<i>L'implicite dans le discours</i>	187
4.4	<i>Conclusion</i>	188
4.5	<i>Limites</i>	189
DISCUSSION GENERALE		192

Tables

CONCLUSION GENERALE	202
BIBLIOGRAPHIE	205
ANNEXES.....	234

Table des tableaux

Tableau 1 - Modèle de régression logistique de la réussite en première année à l'université	123
Tableau 2 - Comparaison de la réussite prédite et observée	126
Tableau 3 - Comparaison des modèles d'additivité et d'intersectionnalité sur le genre et l'origine sociale.....	128
Tableau 4 - Comparaison bayésienne des modèles d'additivité et d'intersectionnalité.....	129
Tableau 5 - Échantillon de l'étape 1 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu	138
Tableau 6 - Résultats de l'étape 1 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu	140
Tableau 7 - Échantillon de l'étape 2 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu	145
Tableau 8 - Résultats de l'étape 2 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu	147
Tableau 9 - Résultats du prétest	152
Tableau 10 - Détail de la population	162
Tableau 11 - Répartition des métiers par indicateur	164
Tableau 12 - Détails de l'indicateur Prest.....	166
Tableau 13 - Synthèse des variables indépendantes et effectifs par condition expérimentale	168
Tableau 14 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 1	172
Tableau 15 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 2.....	173
Tableau 16 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 3.....	174
Tableau 17 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 4.....	175
Tableau 18 - Moyennes, écarts types et erreurs standards des 3 indicateurs de prestige professionnel perçu	180
Tableau 19 - Bienveillance à l'égard des cibles : Taux de valorisation.....	183

Table des équations

Équation 1 - Modèle général de régression logistique	118
Équation 2 - Modèle intersectionnel entre le genre et le statut de boursier de l'enseignement supérieur	119
Équation 3 - Modèle additif entre le genre et le statut de boursier de l'enseignement supérieur	119

Table des figures

Figure 1 - Les trois paliers de l'orientation, d'après l'ONISEP (2020)	29
Figure 2 - Le modèle RIASEC d'Holland	34
Figure 3 - La carte cognitive de Gottfredson	37
Figure 4 - Revue des facteurs explicatifs de la réussite et de l'échec universitaire en 1re année	113
Figure 5 - Répartition des effectifs en 1 ^{re} année	120
Figure 6 - Répartition des effectifs de réussite et d'échec en 1 ^{re} année par groupe intersectionnel	121
Figure 7 - Poids des variables prédictives sur la réussite en première année à l'université... ..	124
Figure 8 - Différences de réussite en 1re année des groupes intersectionnels	125
Figure 9 - Actualisation de la carte cognitive	141
Figure 10 - Classification hiérarchique ascendante.....	142
Figure 11 - Les trois pôles de la carte cognitive	143
Figure 12 - Carte cognitive des métiers de genre neutre.....	148
Figure 13 - Informations sur les cibles.....	163
Figure 14 - Classification hiérarchique descendante.....	171
Figure 15 - Analyse factorielle des correspondances.....	177
Figure 16 - Comparaison des 3 indicateurs de prestige professionnel perçu en fonction du niveau scolaire	179
Figure 17 - Effet d'interaction de premier ordre entre le genre et l'origine sociale des cibles sur PlusA.....	180
Figure 18 - Effet d'interaction de second ordre entre le niveau scolaire, le genre et l'origine sociale des cibles sur PlusA	182
Figure 19 - Bienveillance à l'égard de la cible	184

Glossaire

3e prépa-métiers	Remplace la 3e prépa-pro et la DIMA à partir de septembre 2019 et propose aux élèves volontaires, à l'issue de la 4e, de les accompagner dans la poursuite de l'élaboration de leur projet d'orientation en particulier vers la voie professionnelle ou par l'apprentissage
3e prépa-pro	Remplacée par la 3e prépa-métiers en septembre 2019
APB	Admission Post-Bac, remplacé par Parcoursup en 2018
Bac	Baccalauréat
Bac pro	Baccalauréat professionnel
Bac pro A	Baccalauréat professionnel agricole
Bac techno	Baccalauréat technologique
BAIP	Bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricole
BIT	Bureau international du travail
BMA	Brevet des métiers d'art
BP	Brevet professionnel
BPA	Brevet professionnel agricole
BTM	Brevet technique des métiers
BTP	Bâtiment travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPA	Certificat d'aptitude professionnelle agricole

CAVL	Conseil académique de la vie lycéenne
CE2	Cours élémentaire 2e année
CESCR	Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies
CIO	Centre d'information et d'orientation
CLIS	Classe d'intégration scolaire, permet la scolarisation d'élèves en situation de handicap reconnu par les MDPH au 1er degré
CP	Cours préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CS	Certificat de spécialisation agricole
CSP	Conseil supérieur des programmes, a remplacé le HCE en 2013
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DIMA	Dispositif d'initiation aux métiers en alternance, permet aux élèves à partir de 15 ans et ayant un projet d'apprentissage, de découvrir le monde professionnel, remplacée par la 3e prépa-métiers en septembre 2019
DMA	Diplôme des métiers d'art
DNB	Diplôme national du brevet, qui comporte depuis 2013 la série générale et la série professionnelle
DUT	Diplômes universitaires de technologie
DUT GEA	DUT en gestion des entreprises et des administrations
DUT GLT	DUT en gestion logistique et transport
DUT QLIO	DUT en qualité, logistique industrielle et organisation
DUT TC	DUT en techniques de commercialisation
ENS	Écoles normales supérieures

ESMS	Établissements et services médico-sociaux
FCIL	Formation complémentaire d'initiative locale
HCE	Haut Conseil de l'éducation, à remplacé le HCEE en 2005 et remplacé par le CSP en 2013
HCEE	Haut Conseil de l'évaluation de l'école, remplacé par le HCE en 2005
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
ISEI	L'indice socio-économique international du statut professionnel
IUT	Institut universitaire de technologie
JDC	Journée défense et citoyenneté. Elle a succédé à la journée d'appel à la prévention et à la défense (JAPD) qui avait remplacé le service militaire
Licence LEA	Licence en langues étrangères appliquées
MC	Mention complémentaire
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MESRI	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
NIP	Niveau d'instruction parental
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
PACES	Première année commune aux études de santé
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PsyEN	Psychologue de l'éducation nationale spécialité « éducation, développement et apprentissage » (EDA) ou « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » (ED(C)O)

REP+	Réseau d'éducation prioritaire renforcé
S(C)UIO(-IP)	Services (communs) universitaires d'information et d'orientation (et d'insertion professionnelle)
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté, après l'enseignement primaire pour accueillir les élèves en grande difficulté scolaire qui n'ont pas validé leur socle commun
SEI	Indice socio-économique de Duncan
Série ES	Série générale, en sciences économiques et sociales
Série L	Série générale, littéraire
Série S	Série générale, scientifique
Série STG	Série technologique, sciences et technologies de la gestion
Série STI	Série technologique, science et technologie industrielle
SESC	Indice de statut économique, social et culturel de l'OCDE
SIES	Systèmes d'Information et des Études Statistiques
STS	Sections de technicien supérieur
TSCOSP	Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire, permet la scolarisation d'élèves en situation de handicap reconnu par les MDPH au 2nd degré
UN/ONU	Nations unies
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

Cette thèse se propose d'adopter une approche intersectionnelle dans l'analyse des deux principaux biais observés dans la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et étudiants en France, c'est-à-dire de considérer de façon conjointe le genre et l'origine sociale des élèves et des étudiants. Dans le détail, on observe ainsi que la propension des enfants issus de milieux sociaux défavorisés à quitter le système scolaire de façon précoce ou à s'orienter vers des filières professionnelles moins prestigieuses est plus forte. À titre d'exemple, le tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés quittent l'enseignement secondaire sans diplôme alors qu'une telle sortie du système scolaire est souvent synonyme de difficultés plus grandes sur le marché du travail. De même, on observe qu'indépendamment de leur niveau scolaire, les filles sont surreprésentées dans des filières traditionnellement perçues comme féminines et moins prestigieuses, avec des répercussions évidentes sur leur carrière professionnelle. Également, on constate que les filles qui envisagent des études ou un choix de métier non traditionnels continuent pourtant d'avoir une représentation stéréotypée des professions. Dans ces deux cas de figure, il apparaît que les stéréotypes que les élèves intègrent sur le genre et l'origine sociale sont en partie responsables de ces différences de réussite et d'orientation. Néanmoins, la littérature continue de considérer ces aspects de l'identité des élèves (leur genre et leur origine) de façon séparée. L'identité catégorielle ne se résume pourtant pas à la somme des caractéristiques d'un individu considérées séparément, et c'est pourquoi, au-delà du simple effet du genre et du milieu social sur la réussite et l'orientation, l'approche intersectionnelle considère les effets simultanés de différents systèmes de discrimination et permet de voir comment ces intersections entraînent des effets particuliers d'oppressions ou de privilèges qui se trouveraient sans cela invisibilisés.

Ce travail de thèse a donc pour objectif d'explorer selon une approche intersectionnelle des situations faisant intervenir la réussite universitaire et l'orientation scolaire et professionnelle afin de dégager des profils intersectionnels pénalisés ou avantagés par leurs catégories d'appartenance.

Dans cette perspective, nous commencerons par une présentation succincte de la réussite scolaire et du système d'orientation scolaire et professionnelle français (chapitre I), puis nous reviendrons sur les principaux modèles de l'orientation scolaire et professionnelle (chapitre II). À la suite de cela, nous ferons le constat des inégalités de réussite et d'orientation en fonction

du genre et de l'origine sociale des élèves (chapitre III). Nous tenterons ensuite d'explorer les causes de ces inégalités à travers la question des stéréotypes sociaux (chapitre IV). Enfin, nous présenterons l'approche intersectionnelle comme un regard épistémologique novateur afin de prendre en compte l'intersection du genre et de l'origine sociale (chapitre V).

Trois études successives seront proposées pour vérifier l'intérêt d'une approche intersectionnelle dans le champ des inégalités scolaires et pour décrire l'intersection du genre et de l'origine sociale autour du 3e palier d'orientation. Nous nous intéresserons d'abord aux facteurs susceptibles d'expliquer la réussite d'étudiants en 1re année de licence. Parmi ces facteurs nous nous centrerons sur l'intersection du genre et du milieu social des étudiants afin de comparer les approches additives et intersectionnelles (étude I). Nous aborderons ensuite les représentations des professions selon le genre et le prestige social à la lumière de l'approche intersectionnelle, et construirons le matériel nécessaire à la dernière étude (étude II). Celle-ci se proposera quant à elle d'identifier, au moyen d'une approche expérimentale, des différences de jugements sur des recommandations d'orientation en fonction de l'intersection de l'origine sociale et du genre (étude III, voir l'Annexe I qui présente le diagramme de flux des participants et des analyses des études I, II et III.)

Enfin nous discuterons les résultats de ces trois études pour appréhender l'effet de l'intersection du genre et de l'origine sur la réussite scolaire et les choix d'orientations des élèves et des étudiants. Nous expliquerons ensuite comment l'approche intersectionnelle permet de dépasser des clivages théoriques et ouvrirons notre réflexion sur l'usage de cette approche dans le champ de l'éducation et dans d'autres thématiques en psychologie. Nous tenterons enfin de décrire les limites inhérentes à cette approche et formulerons des recommandations pour les acteurs éducatifs pour une meilleure prise en compte de l'intersection des stéréotypes.

PARTIE I — APPROCHE THEORIQUE

Chapitre I — La réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle en France

1 Introduction

Le système d'orientation scolaire et professionnelle est un processus particulièrement long et complexe auquel l'ensemble des élèves et leurs familles vont se trouver confrontés. Il mobilise de façon méthodique et organisée, un certain nombre d'acteurs et de structures dont les missions, variées, vont aider l'élève ou l'étudiant à prendre les décisions les plus favorables à son parcours scolaire et à son devenir professionnel.

Dans le cadre de ce premier chapitre, il convient de mieux définir les notions intimement liées de réussite scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle, suite à quoi le système d'orientation scolaire et professionnelle français sera présenté sous trois angles différents. Dans un premier temps, nous verrons quels sont les principaux acteurs et structures de l'orientation en France avant de nous intéresser dans un second temps au processus en lui-même et aux trois paliers de l'orientation.

Nous terminerons par une présentation plus détaillée du troisième palier de l'orientation sur lequel ce travail de thèse se centrera.

2 La réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle

La réussite et l'orientation scolaire et professionnelle sont étroitement imbriquées et toutes deux vont façonner progressivement le parcours scolaire puis professionnel de l'élève.

On peut appréhender la réussite scolaire comme l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et de maîtrise des savoirs propres à chaque étape de la scolarité. Lorsque l'élève atteint la fin d'un cycle d'études ou le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, la réussite scolaire est généralement sanctionnée par un diplôme ou un certificat et elle contribue ainsi, *in fine*, à une intégration réussie dans le monde du travail (Laferrière et al., 2011). Il faut également noter que la réussite scolaire repose sur un système de normes visant à évaluer l'élève et à le positionner

par rapport aux autres en fonction de sa performance, au moyen notamment de systèmes de notations (Bourgeois, 2010).

En ce qui concerne l'orientation, elle correspond quant à elle, dans son acception la plus générale dans le domaine de l'éducation « à des phases de transition, des étapes au cours desquelles les individus opèrent des choix de manière plus ou moins libre ou contrainte parmi un ensemble de voies offertes » (Mezza, Steinbruckner, Thiénot, & Vouillot, 2011, p. 12), et l'on peut alors la définir comme l'« action de diriger quelqu'un ou de se diriger soi-même, en particulier en ce qui concerne les études et la profession » (Danvers, 2005, p. 687). L'orientation se composerait par ailleurs de deux phases, à savoir l'orientation scolaire puis l'orientation professionnelle sur lesquelles nous allons maintenant revenir en détail.

Le bureau international du travail (BIT) (cité par Guérin, 1993, p. 150) propose en 1987 que l'orientation scolaire se fonde sur des « conseils donnés aux jeunes par un personnel spécialisé afin de les aider à choisir les programmes d'enseignement, la profession ou la carrière qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs centres d'intérêt, tout en tenant compte de leurs résultats scolaires. ». Schwartz, (1981) précise que cette orientation se caractérise par l'ensemble des actions administratives, informatives et psychoéducatives visant à accompagner les jeunes dans la construction et la réalisation de leurs projets de formation et d'insertion professionnelle et sociale. L'orientation scolaire serait donc un accompagnement des jeunes dans le choix et l'établissement de leur projet de formation en accord avec leurs compétences (résultats scolaires) et leurs centres d'intérêt dans le but de les conduire vers une activité professionnelle qui leur correspond au mieux.

De son côté l'orientation professionnelle est présentée par le BIT (1978, cité par Guérin, 1993, p. 168) comme une « méthode qui consiste à conseiller les personnes en les informant sur les possibilités existant en matière d'éducation, de formation et d'emploi et à faciliter l'établissement de leur plan de carrière ». Brisebois et Grandchamp-Tupula (1991, cité par Guérin, 1993, p.949) voient pour leur part dans l'orientation professionnelle, « l'action d'indiquer à l'individu le genre d'activité professionnelle qui convient le mieux à ses aptitudes et à ses goûts, en tenant compte des débouchés prévisibles ». Ils ajoutent en ce sens une notion importante : celle de la pourvoyance des différentes tâches sociales et font ainsi rentrer l'orientation professionnelle dans le domaine de l'utilité sociale. Elle s'inscrirait donc dans la continuité de l'orientation scolaire, et ne s'adresserait plus seulement aux jeunes, mais à des individus de toutes catégories d'âge. Elle régulerait alors le compromis entre l'équilibre des

aptitudes et des aspirations d'un individu et les attentes de la société dans laquelle est inséré cet individu.

En résumé, ces deux dimensions peuvent être réunies au sein du même concept, celui d'orientation scolaire et professionnelle qui selon Chiaverini et Dastié (1971, cité par Danvers, 2009, p.391) renvoie à « la partie constituante d'un système d'éducation (d'une société donnée) qui cherche de façon méthodique et organisée à aider l'élève ou l'étudiant de tout âge à prendre les décisions les plus favorables à son adaptation scolaire (au regard de ses aspirations et aptitudes) et à son succès dans une carrière professionnelle (selon les futurs besoins de sa société) ».

Enfin, la législation française stipule, dans son article 23 de la loi du 23 avril 2005, que « l'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations y contribuent ». À l'issue d'une brève présentation de ces différents acteurs, nous reviendrons sur l'organisation du système français d'orientation scolaire et professionnelle.

3 Les acteurs de l'orientation en France

On peut réunir les acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle au sein de six catégories : les professeurs, l'élève et ses parents, les personnels et services spécialisés (psychologue de l'Éducation nationale spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » [PsyEN EDCO] et centre d'information et d'orientation [CIO]), le reste de l'équipe éducative (conseiller principal d'éducation [CPE], etc.), l'environnement économique (les emplois disponibles sur le marché du travail) et les décideurs (l'État et les collectivités territoriales) (Andreani & Lartigues, 2006). Cela étant, même si l'orientation est un processus collectif faisant appel à ces six catégories objectives d'acteurs, on peut noter que l'orientation est souvent perçue comme le résultat d'un choix dont l'individu détiendrait la seule responsabilité, d'où la notion de « capacité à s'orienter » (Mezza et al., 2011). Comme le soulignent Andreani et Lartigues (2006, p. 9), « l'orientation c'est, en effet et

trop souvent encore, une procédure plus que l'élaboration d'un projet, une demande ressentie par les élèves et leurs parents comme extérieure, abrupte, contrainte et quelquefois injuste » (voir aussi Berthet, Borrás, et al., 2008; Boumard & Mialaret, 1997; Caille, 2005; Palheta, 2012). En ce sens il serait erroné de réduire l'orientation aux choix des individus, car elle concerne aussi des politiques, des procédures et des pratiques et ces différents niveaux participent aux inégalités de genre et de classe sociale dans le processus d'orientation (Mezza et al., 2011).

4 Les structures de l'orientation scolaire en France :

En France, on compte plus de 35 000 professionnels qui participent aux services d'orientation. 5 000 d'entre eux participent directement à l'accueil, à l'information, au conseil et à l'accompagnement des usagers, tous publics confondus. Les 30 000 professionnels restants assurent principalement l'accompagnement de publics prioritaires : personnes en situation de handicap, demandeurs d'emploi, jeunes en difficulté, etc. (Caillot et al., 2013).

En ce qui concerne les personnels spécialisés en orientation scolaire ou professionnelle, ils exercent majoritairement dans les CIO de l'Éducation nationale, dans les services universitaires, à l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) ainsi qu'à Pôle emploi (Caillot et al., 2013).

Enfin, les publics scolarisés sont pris en charge sur le terrain par les CIO, les universités, et les établissements d'enseignement agricoles qui s'appuient sur la documentation de l'ONISEP, lequel est en charge de délivrer aux élèves l'information sur les métiers et les formations (Caillot et al., 2013).

En conclusion, ce sont l'ONISEP, les CIO et les universités qui ont le principal rôle à jouer dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (tous niveaux confondus) en France et il convient donc de dire un mot sur leur organisation et leurs missions.

4.1 L'ONISEP

Créé par la loi 54-389 du 8 avril 1954, le bureau universitaire de statistique et de documentation scolaire et professionnelle a pris le nom d'Office national d'information sur les enseignements et les professions en 1970 (Décret n° 70-238 du 19 mars 1970 relatif à l'office national d'information sur les enseignements et les professions). Il « a pour mission de mettre

à la disposition des éducateurs, des parents, des étudiants et des élèves des établissements d'enseignement, la documentation nécessaire à ces derniers en vue de leur orientation scolaire et professionnelle » (Article L. 313-6 du code de l'éducation).

L'ONISEP est composé d'un conseil d'administration et d'un conseil d'orientation qui prennent en compte les usagers de ce service et s'appuient sur toutes les structures professionnelles compétentes pour alimenter les bases de données nécessaires à l'information sur les professions. L'ONISEP gère via son département « ressources documentaires » les bases de données sur les formations et les métiers. Ces bases de données, régulièrement mises à jour, référencent environ 600 métiers, 230 000 formations et cursus et 78 000 adresses d'établissements.

Enfin, l'ONISEP a également développé, en complément de sa mission d'information, des activités d'aide à l'orientation avec le portail « Mon orientation en ligne » qui comporte une géolocalisation cartographique des formations et des établissements ainsi qu'une plate-forme téléphonique, des possibilités d'échange par téléphone, E-mail, chat, et SMS (Caillot et al., 2013).

4.2 Les CIO

Il existe 20 CIO de l'Éducation nationale qui accueillent tous les publics (élèves, familles, étudiants, adolescents, adultes et enseignants) à la recherche d'une information sur les formations et les métiers. Ces structures permettent aux usagers d'avoir accès à des ressources documentaires et de rencontrer des documentalistes et des PsyEN EDCO, qui prodiguent un conseil personnalisé. Leur expertise s'appuie sur leur connaissance des formations, des métiers et du système éducatif, mais aussi sur la maîtrise des techniques d'entretien et des logiciels d'aide à l'orientation. Les CIO proposent également des supports documentaires (papier ou numérique) aux contenus adaptés et régulièrement actualisés. Enfin, ils participent à la mise en œuvre des parcours de découverte des métiers et des formations dans les collèges et les lycées et ils contribuent aux actions éducatives en orientation (Caillot et al., 2013).

4.3 L'université : Les S(C)UIO-(IP) et BAIP

L'article L. 714-1 du code de l'éducation (1983) prévoyait que des services communs internes aux universités puissent être créés, notamment dans les domaines de l'accueil, de l'information et de l'orientation des étudiants. Son application avait ainsi abouti à la création des services (communs) universitaires d'information et d'orientation (et d'insertion

professionnelle) (S(C)UIO[-IP]) (Décret n 86-195 du 6 février 1986 relatif aux services communs universitaires et interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants).

Plus récemment, en 2007, l'article L. 611-5 du code de l'éducation prévoyait qu'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIP) soit créé dans chaque université. Le BAIP est ainsi « chargé de diffuser aux étudiants des offres de stages et d'emplois variées et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leurs recherches de stages et d'un premier emploi. Il conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Il prépare les étudiants qui en font la demande aux entretiens préalables aux embauches [et] il recense les entreprises susceptibles d'offrir aux étudiants une expérience professionnelle en lien avec les grands domaines de formation enseignés dans l'université, en vue de leur proposer la signature de conventions de stage. [Enfin, le BAIP doit également présenter] un rapport annuel à la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique sur le nombre et la qualité des stages effectués par les étudiants, ainsi que sur l'insertion professionnelle de ceux-ci dans leur premier emploi. Les statistiques comportant les taux d'insertion professionnelle des étudiants, un et deux ans après l'obtention de leur diplôme, sont rendues publiques. Chaque élève en est obligatoirement informé en amont de son orientation dans un nouveau cycle ou une formation supérieure » (Article L. 611-5 du code de l'éducation).

Pour autant, les modalités de mise en œuvre de ces deux textes sont très variables selon les universités considérées. On trouve diverses formes d'organisations, services séparés avec SCUIO d'une part et BAIP d'autre part ou service unique SCUIO-IP (Caillot et al., 2013).

Les SCUIO et BAIP accomplissent un travail important, mais variable selon les universités, pour l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur. Ils participent généralement au comité de coordination académique des formations post-bac, organisent fréquemment des journées d'information pour les PsyEN EDCO. Ils participent également de façon importante à l'accompagnement des étudiants pendant leur parcours dans l'enseignement supérieur et conseillent les étudiants en situation d'échec nécessitant une aide à la réorientation. En matière d'insertion, ces services ont permis d'accomplir de réels progrès pour assurer le suivi des étudiants et leur insertion professionnelle. Ils permettent ainsi d'avoir une meilleure connaissance des flux de sortie et de l'insertion professionnelle. Les données fournies par ces

services contribuent à mieux informer et orienter les élèves dans leurs choix pour l'enseignement supérieur (Caillot et al., 2013).

5 Les trois paliers de l'orientation

Au-delà des acteurs et des structures qui vont être mobilisées par le processus d'orientation scolaire et professionnelle des élèves, trois paliers d'orientation peuvent être distingués dans le cursus scolaire français (Mosconi & Stevanovic, 2007). L'ensemble de ces paliers est présenté dans la Figure 1. Ceux-ci vont agir comme des filtres dans la ségrégation scolaire selon l'origine sociale d'abord puis selon le genre. Quand on sait que le genre et l'origine sociale sont en France les deux facteurs les plus déterminants dans la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (Commission sur la politique de la jeunesse, 2009; Guichard, 2006; Haut Conseil de L'éducation [HCE], 2009; Haut conseil de l'évaluation de l'école [HCEE], 2004; Legendre, 2008), on comprend mieux l'importance de ces trois paliers.

Le premier palier concerne l'orientation en fin de troisième (ou avant pour les élèves qui bénéficient de dispositifs particuliers comme la 3^e prépa-pro, la SEGPA, les CLIS, les ULIS, DIMA, voir le glossaire pour plus d'informations). Il met les collégiens face à plusieurs possibilités dont les principales sont : la seconde générale et technologique, la seconde professionnelle ou le redoublement. Les choix scolaires se font à ce niveau principalement sur la base des résultats scolaires qui sont fortement corrélés à l'origine sociale. On peut d'ailleurs observer que les enfants de cadres, des professions intermédiaires et d'employés demandent à résultats scolaires identiques plus fréquemment une seconde générale et technologique que les enfants d'agriculteurs lors de ce premier palier. Si l'orientation en fin de troisième vers la seconde générale et technologique met en évidence des inégalités en fonction de l'origine sociale, elle ne montre pas ici de différences genrées, et il faudra attendre le second palier pour les voir apparaître (Caille et al., 2002).

Le deuxième palier conduit à l'orientation vers la première et il amène les élèves des filières générales et technologiques à choisir le type de baccalauréat qu'ils vont préparer. Ici, les filles et les garçons de seconde formulent des vœux différents. En ce qui concerne les filières générales, les filles qui réussissent mieux que les garçons et qui devraient donc s'orienter davantage vers la première S, filière la plus prestigieuse dans le système français, s'orientent à

l'inverse préférentiellement vers la première L alors que les garçons s'orientent majoritairement vers la première S¹ (Caille et al., 2002).

Enfin le troisième palier d'orientation est associé à l'obtention du baccalauréat et marque le passage vers l'enseignement supérieur. Ce passage dans l'enseignement supérieur est directement lié aux choix d'orientation des lycéens. On observe à ce stade que les filles s'engagent le plus souvent vers des études longues à l'université alors que les garçons — qui réussissent pourtant moins bien au baccalauréat — intègrent majoritairement des filières plus sélectives comme les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (Caille et al., 2002; Mosconi & Stevanovic, 2007).

Nous reviendrons plus tard sur les différences de réussite scolaire et d'orientation vers certaines filières en raison du genre et de l'origine sociale et nous discuterons les ressorts psychologiques qui sous-tendent ces phénomènes. Il convient en effet de nous intéresser plus spécifiquement aux enjeux et de ce troisième palier de l'orientation autour duquel se centre ce travail.

¹ Depuis la réforme du baccalauréat, qui a notamment entraîné la suppression des filières S et L, l'on retrouve des résultats similaires avec par exemple 87 % de garçons pour la triplète « Mathématiques numérique, sciences informatiques, physique-chimie » contre 85 % de filles pour la triplète « Humanités littérature et philo, langues littérature, SES » (DEPP, 2019b).

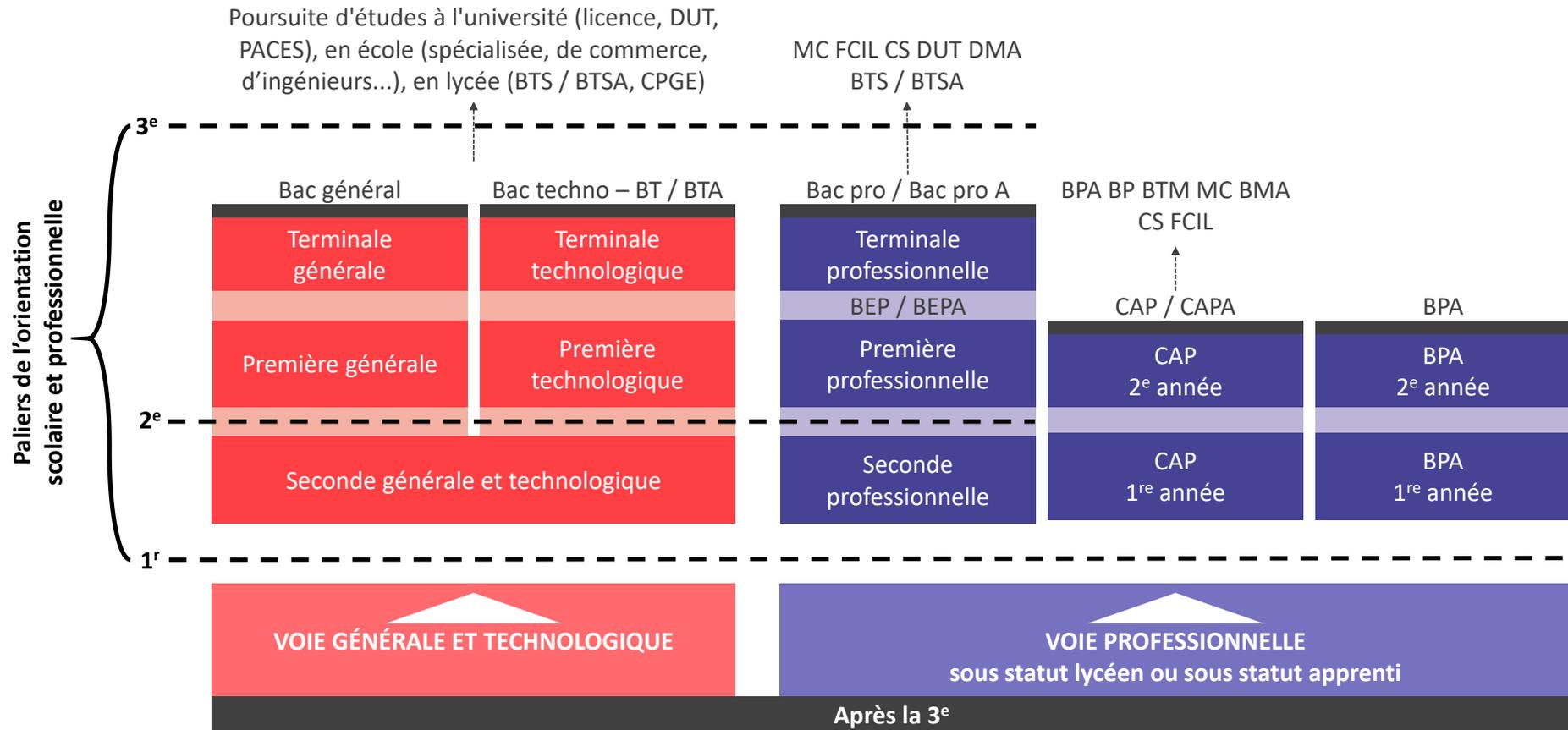


Figure 1 - Les trois paliers de l'orientation, d'après l'ONISEP (2020)

6 Du lycée à l'enseignement supérieur

Nous l'avons vu, le troisième palier de l'orientation conduit les élèves lors du passage du secondaire vers l'enseignement supérieur (Mosconi & Stevanovic, 2007). L'orientation vers l'enseignement supérieur est particulièrement délicate, et ce notamment en raison de la sélectivité de certaines filières dans le supérieur. Ainsi, les filières de l'université comptent souvent parmi les derniers choix des élèves, comparativement aux filières considérées comme plus prestigieuses – et de fait plus sélectives – et cela entraîne par conséquent un taux d'échec élevé au cours du premier cycle universitaire (Caillot et al., 2013).

Aussi, afin d'atteindre l'objectif de conduire 50 % des jeunes vers un diplôme de l'enseignement supérieur tout en leur donnant des formations qualifiantes qui leur assurent un avenir professionnel, les politiques ont abouti à un dispositif ciblé sur la préparation des nouveaux bacheliers à l'enseignement supérieur via une orientation active. Celle-ci doit permettre aux lycéens de choisir, grâce aux informations fournies par des enseignants-chercheurs, des étudiants ou des professionnels de l'orientation désignés par leur université pour les représenter, les filières de formation dans lesquelles ils vont s'engager. Pour y parvenir, des concertations entre les établissements d'enseignement supérieur et les lycées ont été mises en place afin de réaliser des actions déterminées d'information et de conseil en orientation. Ces actions mutuelles concernent la synchronisation des calendriers, l'amélioration de la lisibilité des offres de formation, la personnalisation de l'orientation en lien avec la filière et la spécialité du baccalauréat et avec les indicateurs disponibles établis par les établissements d'enseignement supérieur, concernant les capacités d'accueil, les taux de réussite et d'insertion professionnelle de leurs formations.

De plus les universités sont désormais invitées à assurer l'information des enseignants et des élèves des lycées sur leurs filières de formation, notamment par l'intermédiaire de portes ouvertes, salons, forums, semaines de l'orientation, documentations, supports dématérialisés et via des rendez-vous personnalisés à la demande des élèves. Elles sont également encouragées à créer des dispositifs de liaison permanente avec les lycées, notamment par le biais de référents. Enfin, par l'intermédiaire de leurs Instituts universitaires de technologie [IUT], et toujours dans la perspective de réaliser l'objectif des 50 %, les universités sont appelées à accueillir un plus grand nombre de bacheliers technologiques.

Également, le pilotage académique a été renforcé par des commissions de coordination académique des formations post-baccalauréat articulées autour d'Admission Post-Bac (APB), remplacé par Parcoursup en 2018, et mises en place et présidées par les recteurs. Ces commissions rassemblent les présidents d'universités, des proviseurs de lycées et les principaux acteurs impliqués dans la démarche d'orientation. Elles associent également des lycéens du Conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) et des étudiants. Enfin, ces commissions doivent coordonner la mise en œuvre des procédures d'admission et en évaluer les résultats (Article L. 612-3 du code de l'éducation ; Circulaire N° 2008-013 du 22 janvier 2008 relative à l'orientation active. Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2008 : modalités spécifiques aux lycées).

7 Conclusion

Dans le cadre de ce premier chapitre, nous avons vu que l'orientation scolaire et professionnelle est un processus complexe, dont les acteurs sont nombreux (Andreani & Lartigues, 2006; Mezza et al., 2011), et qui pourtant reste souvent vécu comme une décision forcée par les élèves et leurs familles (Andreani & Lartigues, 2006; Berthet, Borrás, et al., 2008; Boumard & Mialaret, 1997; Caille, 2005; Palheta, 2012), alors même qu'une orientation scolaire et professionnelle réussie est nécessaire à la bonne intégration de l'élève vers le monde du travail (Mezza et al., 2011). De la même façon, nous avons brièvement présenté l'organisation temporelle de l'orientation scolaire et professionnelle en France et cette présentation a été l'occasion d'évoquer les différences de choix d'orientation réalisés par les élèves en fonction de leur origine (1^{er} palier principalement) et de leur genre (à partir du 2^d palier) (Caille et al., 2002). En ce qui concerne le troisième palier de l'orientation sur lequel ce travail se centre principalement, nous avons vu que les choix d'orientation vers le supérieur font l'objet d'une attention particulière et que ce troisième palier est notamment marqué par un échec massif en première année à l'université (Caillot et al., 2013; Mosconi & Stevanovic, 2007).

Les différences de réussite scolaire et d'orientation en fonction du genre et de l'origine méritent que l'on s'y attarde et nous dresserons un constat de ces inégalités dans le cadre du chapitre III. Il semble en effet nécessaire à ce stade de dire un mot des principaux modèles de l'orientation scolaire et professionnelle afin d'expliquer la nature et les ressorts des choix opérés.

Chapitre II — Les principaux modèles de l'orientation scolaire et professionnelle

1 Introduction

Au-delà de l'organisation en tant que telle de l'orientation scolaire et professionnelle, un certain nombre de théories et de modèles ont vu le jour afin d'aider à l'orientation et d'expliquer les mécanismes en jeu lors de ce processus. En quelques mots, il convient cependant de revenir sur la place donnée à l'individu au sein de ce processus et sur les attentes vis-à-vis de celui-ci. L'aide à l'orientation prend de plus en plus souvent une forme éducative. L'enjeu n'est désormais plus tellement de conseiller, mais plutôt d'accompagner l'élève et de faciliter son développement personnel. Les outils doivent donc contribuer à l'acquisition des connaissances et des compétences utiles aux élèves pour s'orienter. En définitive, l'aide à l'orientation propose d'augmenter la maturité vocationnelle des élèves (Huteau, 2001b, 2001a). Cette maturité vocationnelle peut se définir comme la capacité à émettre un choix pour une orientation scolaire et professionnelle. Elle correspond à l'ensemble des capacités qui permettent la maîtrise des tâches relatives à l'entrée dans des formations ou des professions ainsi que l'adaptation à ces situations. Elle peut être envisagée de trois façons : en termes de développement cognitif et socioaffectif d'un individu ; comme la position relative d'un individu par rapport aux autres sur le continuum du développement ; ou bien comme la capacité à se confronter à certaines exigences liées à l'impératif d'orientation, ce qui nécessite au préalable d'avoir construit des compétences pertinentes et d'adapter en conséquence des attitudes adéquates (Guichard & Huteau, 2007). La maturité vocationnelle, nécessaire à une bonne orientation, demande du temps. Les données de la neuro-imagerie le confirment, le substrat biologique sous-jacent à la capacité de se projeter dans l'avenir achève son développement vers 20-25 ans (Giedd et al., 1999). Dès lors on peut se demander si des élèves de 17 ou 18 ans, en classe de terminale, sont vraiment dans la capacité de se projeter dans un avenir suffisamment précis pour raisonner en termes de métiers, alors que l'on sait que les intérêts professionnels se stabilisent seulement à la fin de l'adolescence (Dupont et al., 1979). Plus précisément, ils commencent à se cristalliser vers l'âge de 15 ans, mais ne se stabilisent seulement que vers les 25 ans (Tétreau, 2005).

C'est également le point de vue que partagent des précurseurs comme Piaget ou encore Rogers, qui ont popularisé l'image d'un sujet actif et autonome en rupture avec la vision de sujets passifs et réactifs qui nécessite le besoin de la pratique psychotechnique pour la détermination vers un choix de carrière. À cela vient s'ajouter la prise de conscience du manque de stabilité des aptitudes et de l'écart entre les aptitudes que nécessitent les formations et professions et celles évaluées par les tests (Guichard & Huteau, 2006). On envisage donc plus souvent le sujet comme actif de sa propre orientation et il est aujourd'hui placé au centre des pratiques éducatives françaises avec notamment le concept d'orientation active qui s'axe sur l'accompagnement et la diffusion d'informations auprès des lycéens de première et de terminale. Ce, afin de leur permettre de faire des choix d'orientation réfléchis et ainsi de les aider à intégrer des filières qui leur correspondent afin de leur assurer un avenir professionnel (Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours Avenir). Ainsi est-il nécessaire de proposer aux élèves une éducation à l'orientation basée sur une meilleure connaissance de soi et des filières et débouchés, permettant d'accélérer la maturité vocationnelle afin que les choix d'orientation soient effectués en pleine connaissance et non plus subis comme c'est encore aujourd'hui trop souvent le cas (Andreani & Lartigues, 2006; Guichard & Huteau, 2006; Huteau, 2001a, 2001b).

Il existe ainsi un certain nombre de théories concurrentes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. Parmi ces théories, nous nous attarderons sur le modèle RIASEC de Holland (1997) qui vise à orienter les élèves vers six catégories d'intérêts professionnels auxquels correspondent six profils différents de personnalité. Nous présenterons ensuite le modèle de l'efficacité personnelle de Bandura (1977) qui explique comment les élèves vont s'orienter en fonction de leur capacité perçue à réussir dans une voie. Enfin, le modèle de Gottfredson (1981) prolonge les apports d'Holland et propose les notions de circonscription et de compromis dans les choix d'orientation.

2 Le modèle RIASEC d'Holland

Holland propose une théorie des choix vocationnels. Il distingue six catégories d'intérêts professionnels auxquels correspondent six profils différents de personnalité : réaliste (R), investigateur (I), artistique (A), social (S), entreprenant (E) et conventionnel (C). Ces différentes catégories s'organisent sous la forme d'un modèle circulaire hexagonale RIASEC (voir Figure 2) selon lequel les corrélations entre les profils pris deux à deux sont d'autant plus fortes que la distance qui les sépare sur l'hexagone est courte (Holland, 1997).

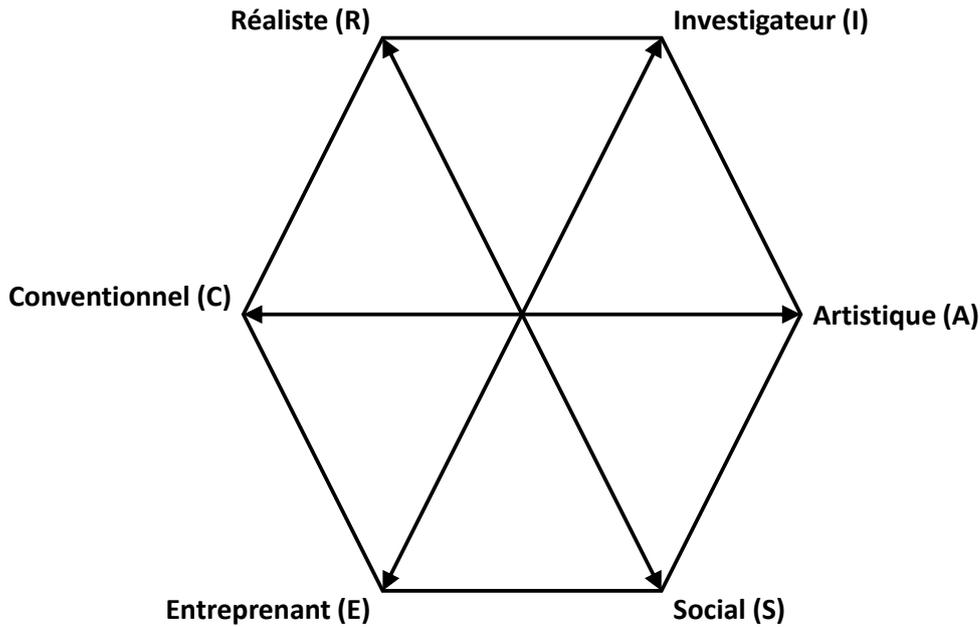


Figure 2 - Le modèle RIASEC d'Holland

Ce modèle part du principe qu'un individu a tendance à rechercher un type de métier qui correspond à son type de personnalité. Évidemment, un individu n'appartient pas à un seul type de personnalité. Il existe des variantes et donc une multitude de possibilités, cependant un individu possède un type dominant de personnalité. Les individus partageant les mêmes types de personnalité se réuniraient au sein de professions congruentes garantissant ainsi une zone de confort propice à un développement de carrière harmonieux. De plus, Holland remarque que ces intérêts professionnels sont inégalement répartis selon les genres. En effet les filles seraient davantage intéressées par les carrières correspondant aux facteurs sociaux et conventionnels alors que les garçons privilégieraient les facteurs réalistes et investigateurs (G. D. Gottfredson & Holland, 1975; Holland & Gottfredson, 1976). Ces résultats ne font cependant pas l'objet d'un consensus dans la littérature, sauf pour le domaine du social attribué aux filles et le domaine réaliste pour les garçons, deux domaines situés aux antipodes sur l'hexagone d'Holland (Fraccaroli et al., 2004).

La théorie d'Holland constitue de façon indéniable le modèle dominant de l'étude des intérêts. De nombreux tests découlent aujourd'hui de cette théorie qui est simple à comprendre et pratique à mettre en œuvre pour les professionnels. Pourtant cette théorie présente certaines lacunes. En effet si elle présente une bonne validité pour ce qui est de la prévision de la satisfaction, elle ne permet pas de prédire la réussite dans les voies choisies (validité pronostic). Ce dernier élément n'est pas sans poser de problèmes quant à l'utilisation des questionnaires

d'intérêts dans les activités de conseil et d'aide à l'orientation (Guichard & Huteau, 2007; Nauta, 2010). De plus, la théorie d'Holland ne permet pas de prendre en compte les phénomènes de stratification sociale, en effet le mécanicien et l'ingénieur ont tous deux selon cette théorie un profil comportant de forts intérêts réalistes. Peu importe que l'un soit ouvrier et l'autre cadre, comme si le processus d'orientation ne prenait pas en compte le statut, en termes de prestige social, désiré par l'individu (Guichard & Huteau, 2007). Enfin les 6 catégories d'intérêts du modèle RIASEC sont insuffisantes pour représenter l'ensemble des intérêts professionnels et elles sont confondues avec les dimensions du prestige et du type genré des professions (Deng et al., 2007).

3 Le modèle de Bandura : Le sentiment d'efficacité personnelle (auto efficacité)

La théorie sociale cognitive de Bandura postule que les individus ne sont pas seulement déterminés par leur environnement, mais que les individus et leur environnement se déterminent mutuellement. En effet, il existerait une interaction établie comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements, c'est-à-dire que les facteurs cognitifs influeraient à la fois sur les comportements et sur la perception de l'environnement et que cette perception serait plus importante pour l'individu que les conditions réelles où il se trouve. Ainsi pour Bandura l'individu est à la fois le produit et le producteur de son environnement. Il est actif, capable de se donner des buts et d'en changer. En ce qui concerne l'apprentissage les individus procèderaient par observation et autorégulation, ce qui amène Bandura à parler de sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment désigne les croyances de l'individu à l'égard de ses capacités à organiser et réaliser avec succès les bons comportements en vue d'obtenir un résultat, ainsi que ses croyances à l'égard de ses capacités à mobiliser ses connaissances spécifiques, sa motivation et ses comportements adéquats pour réaliser une tâche spécifique (Bandura, 1977, 1997). Le sentiment d'efficacité personnelle aurait une influence sur les choix d'activités et d'environnement. Ainsi, face à un obstacle il déterminerait la somme des efforts fournis par les individus et la persistance de ces efforts, leurs émotions et les pensées (positives ou négatives) associées à ces obstacles. Les individus qui auraient un faible sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine particulier éviteraient les tâches difficiles qu'ils perçoivent comme menaçantes alors que ceux qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle considéreraient plutôt les difficultés qu'ils rencontrent comme des défis ou des paris à réussir.

En ce sens, la perception subjective des chances de réussite peut en partie déterminer les comportements concernant les choix de carrière.

Cette théorie a été reprise par Betz et Hackett, (1981) pour comprendre les choix de motivations des adolescents. Le sentiment d'efficacité personnelle en association avec les intérêts semblerait expliquer ces choix. D'une part, les intérêts scolaires et professionnels répondraient à une intériorisation des stéréotypes de genre façonnés par les apprentissages des rôles genrés et d'autre part le sentiment d'efficacité personnelle des filles sur leurs compétences dans les matières scientifiques et notamment en mathématiques ne correspondrait pas à leurs compétences réelles dans ces matières. En effet elles s'estimeraient généralement à tort moins compétentes que les garçons dans le domaine scientifique. En ce sens, l'influence sociale des stéréotypes et la socialisation des filles les amèneraient à réduire leurs croyances dans leur capacité à exercer des métiers traditionnellement masculins, en conséquence de quoi elles seraient moins motivées à poursuivre des carrières scientifiques.

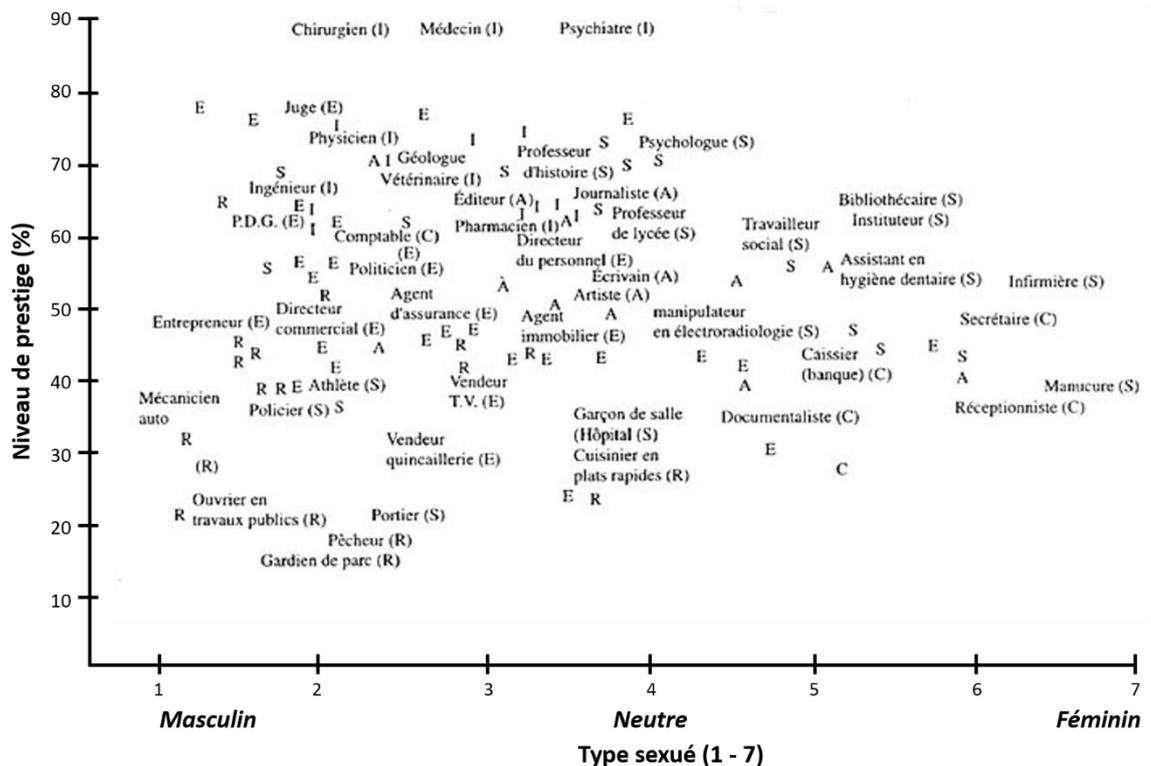
Plusieurs auteurs ont par la suite repris et adapté le modèle de Bandura plus spécifiquement à l'orientation à travers la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (S. D. Brown et al., 1989; S. D. Brown & Lent, 2008; Lent et al., 1989, 1994; Lent, 2008).

4 Le modèle de Gottfredson

Linda Gottfredson a élaboré une approche développementale de la construction des choix professionnels à partir des concepts de carte cognitive des professions, de circonscription et de compromis.

Ce modèle propose une représentation des professions en les classant selon deux axes : le type genré et le niveau de prestige. Cette théorie postule que les enfants prennent dans un premier temps conscience de la répartition genrée des différentes professions puis dans un deuxième temps qu'ils intègrent le fait que ces différents emplois ont des prestiges sociaux inégaux. Ainsi à partir de 13 ou 14 ans les adolescents possèderaient une représentation unique et partagée des professions sous la forme d'une carte cognitive (Figure 3). Ils pourraient, en naviguant dans cette carte cognitive des métiers, définir une zone de choix de carrière acceptable. Cette zone de choix serait façonnée selon trois critères de correspondance entre les représentations de soi et des professions : la compatibilité du genre perçu de chaque métier avec

leur identité genrée, la compatibilité du niveau perçu de prestige de chaque métier avec leur sentiment d'avoir les capacités pour accomplir cette profession (ce qui fait écho au modèle de Bandura) et enfin la volonté de faire le nécessaire pour obtenir le travail qu'ils désirent. C'est donc à partir de cette carte que les adolescents détermineraient leur choix professionnel. Au cours du développement de l'individu, la carte cognitive se subdiviserait progressivement en deux zones : celle des professions acceptables et par processus de restrictions, celle des professions inacceptables (L. S. Gottfredson, 1981, 2002).



Note : Selon la typologie de Holland : R = réaliste ; I = investigateur ; A = artistique ; S = social ; E = entreprenant ; C = créatif

Figure 3 - La carte cognitive de Gottfredson

En d'autres termes, l'individu prendrait en compte les contraintes liées à son milieu d'appartenance et procéderait à un processus de compromis sur la base de cette carte. Le compromis serait d'ailleurs l'un des facteurs clés du choix professionnel. Il se définit alors comme le processus de désinvestissement de ses idéaux personnels et de réinvestissement des réalités externes. Il permet à l'individu de changer ses aspirations pour un choix professionnel plus accessible et plus réaliste. Gottfredson identifie deux types de compromis : anticipé et empirique. Les compromis anticipés interviendraient lorsque l'individu prend conscience que

le métier le plus désiré n'est pas un choix réaliste ou accessible. Les compromis empiriques quant à eux interviendraient lorsque l'individu modifie ses aspirations face à ses expériences de recherche d'emploi (L. S. Gottfredson, 1981, 2002). Le processus de compromis permet de canaliser la colère, la frustration, le regret et la confusion engendrés par le caractère inaccessible des aspirations professionnelles idéales. Les compromis de carrière peuvent survenir tout au long de la vie. Ils débutent à l'adolescence, mais ils deviennent plus conséquents seulement à l'âge adulte (Gati et al., 1997).

La théorie de la circonscription du compromis propose une succession de quatre principes qui régissent les compromis de carrière (opérant pour des professions difficiles à atteindre) chez les adolescents et les jeunes adultes :

- L'élaboration des priorités conditionnelles (entre les intérêts, le prestige et le genre) ;
- la sélection de métiers acceptables (zone de métiers acceptable) ;
- le rejet des métiers inacceptables (zone de métiers inacceptables) ;
- et l'accommodation au compromis.

Le premier principe de la théorie de la circonscription du compromis est l'élaboration des priorités conditionnelles. Il s'agit de la détermination de l'ordre dans lequel les différentes dimensions du travail vont être sacrifiées si l'individu se retrouve confronté à une situation qui nécessite un compromis. Dans un premier temps le compromis s'effectuerait sur le plan des intérêts personnels (les professions ne correspondant pas au goût de l'individu). Puis si cela ne suffit pas, le compromis s'étendrait sur le plan du prestige professionnel (professions de niveau socioéconomique inférieur à celui visé par l'individu). Enfin en dernier lieu, le compromis s'effectuerait sur le plan du type genré (professions non typiques du genre de l'individu).

Pour Gottfredson l'identité de genre est l'aspect le plus central du concept de soi. Elle constitue la dimension que l'individu cherche le plus à protéger. De surcroît, la profession qu'exerce un individu constitue une représentation publique de lui-même. Ainsi, la plupart des gens se préoccupent de la façon dont ils aimeraient être considérés dans la sphère publique. Les hommes, en particulier, ne voudraient pas d'une carrière stéréotypée féminine, de peur d'être considérés comme non masculins. Après l'identité de genre, la position sociale est l'élément le plus important du concept de soi. Il s'agit du statut social et de la classe sociale associée à une profession. Dans un contexte social, la perception que les gens ont d'un individu est plus

importante que ses propres intérêts, c'est pourquoi ces derniers sont pour Gottfredson les premiers à être sacrifiés lors du compromis (L. S. Gottfredson, 1981, 2002).

Le second principe de la théorie de la circonscription du compromis est la sélection de métiers acceptables. Lors de ce processus, les individus constitueraient une zone de métiers qu'ils jugent acceptables. En effet, ils ne sont pas toujours en mesure de poursuivre leurs aspirations professionnelles idéales. Ils doivent alors se contenter de choix acceptables. Le processus de sélection d'un choix acceptable par rapport à un choix optimal consiste en une investigation profonde de ses propres valeurs en rassemblant des informations sur différents métiers et en déterminant leur accessibilité. Ce processus révèle généralement que des choix optimaux sont excessivement exigeants et peu pratiques à suivre, et qu'ils ne constituent donc pas des options attractives dans lesquelles s'engager.

Le troisième principe est celui du rejet des métiers inacceptables. Il postule que dans la situation où un individu ne parvient pas à trouver de métier acceptable, il va faire en sorte de retarder son choix d'orientation. Avec deux types de scénarios possibles par suite de cet évitement : soit l'individu décide de poursuivre vers une profession idéale en s'exposant ainsi à un choix intenable, soit il élargit sa zone de métiers acceptables pour choisir une alternative plus viable.

Enfin le dernier principe de l'accommodation au compromis décrit l'ajustement des personnes aux compromis de carrière qu'elles ont réalisés. Selon ce principe, les individus seraient mieux à même de s'accommoder psychologiquement à des compromis qui reposeraient sur le type d'activité, plutôt qu'à des compromis qui impliqueraient le prestige. De la même manière, ils s'accommoderaient encore mieux à des compromis sur le prestige qu'à des compromis qui menaceraient leur identité de genre. L'accommodation psychologique dans ce contexte suggère que les individus sont capables de s'adapter à un compromis (L. S. Gottfredson, 1981, 2002).

Mais, si l'importance du rôle joué par ces trois dimensions proposées par Gottfredson (à savoir le type genré, le prestige et les intérêts) dans la prise de décisions relatives à la carrière n'est pas remise en cause, l'ordre d'influence de ces trois facteurs n'est pas toujours le même que celui proposé par Gottfredson.

Tout d'abord entre le type genré et le prestige, certains auteurs (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003; Hesketh et al., 1990) ne retrouvent pas de différences significatives comme

annoncées par Gottfredson. Pour d'autres au contraire (Leung, 1993; Leung & Plake, 1990) le type genré est plus sacrifié que le prestige ce qui va à l'encontre de la théorie de Gottfredson.

Puis, entre le type genré et les intérêts, deux résultats s'opposent. D'un côté Blanchard et Lichtenberg (2003) confirment la théorie de Gottfredson, à savoir que le type genré est une dimension plus centrale que les intérêts. De l'autre côté pour Hesketh et ses collaborateurs (1990) ce sont les intérêts qui sont moins sacrifiés que le genre.

Ensuite, entre le prestige et les intérêts, on retrouve la même divergence qu'entre le genre et les intérêts, à savoir que pour Blanchard et Lichtenberg (2003), c'est le prestige qui est le plus important et que pour Hesketh et ses collaborateurs (1990) ce sont les intérêts. Sur ce dernier point Holt (1989) compare deux types d'étudiants : des étudiants ingénieurs et des étudiants de filières sociales. Il constate que l'ordre d'importance entre le prestige et les intérêts diffère en fonction du type d'études poursuivi. Les étudiants ingénieurs auraient tendance à préférer le prestige alors que les étudiants en carrière sociale renonceraient plus difficilement aux intérêts. Ainsi l'ordre d'importance entre le genre, le prestige et les intérêts dépendrait des caractéristiques propres à chaque individu.

De la même manière, les hommes et les femmes n'auraient pas les mêmes priorités dans leur compromis de carrière. Les femmes auraient ainsi tendance à préférer le prestige au type genré alors que pour les hommes ce serait l'inverse, d'abord le type genré et ensuite le prestige (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003; Leung, 1993; Leung & Plake, 1990). Les femmes toujours, auraient plus de mal à sacrifier les intérêts face au prestige, contrairement aux hommes qui quant à eux considéreraient le prestige comme plus important que les intérêts (Hesketh et al., 1990; Leung & Harmon, 1990).

La conceptualisation hiérarchique de Gottfredson, sur l'ordre d'importance du type genré, du prestige et des intérêts dans le processus de compromis, est généralement mal démontrée empiriquement. En effet, les résultats révèlent que ces facteurs semblent se chevaucher ou être reliés entre eux. De plus une multitude d'autres facteurs individuels (le genre, le type de personnalité, etc.) influencent également le compromis de carrière et médiatisent les effets des trois facteurs principaux, ce qui en fait une théorie difficile à évaluer. Cependant, la majorité des recherches s'accordent à dire que ces trois facteurs sont au cœur du processus de l'orientation, même s'il n'existe pas de consensus entre les auteurs sur leur ordre d'importance (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003; Holt, 1989).

5 Conclusion

Dans ce chapitre, un certain nombre de théories concurrentes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle nous ont permis de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans l'orientation (Bandura, 1977, 1997; L. S. Gottfredson, 1981, 2002; Holland, 1997). Ainsi, le modèle d'Holland identifie des domaines d'intérêts professionnels en correspondance avec les profils de personnalité des élèves (Holland, 1997). Ce modèle est extrêmement populaire et demeure l'un des plus utilisés. Pourtant, ce modèle présente deux limites majeures en plus de posséder une mauvaise validité pronostique (Guichard & Huteau, 2007; Nauta, 2010). D'une part, la théorie d'Holland ne prend pas en considération le prestige social des professions et mêle ainsi au sein de mêmes catégories des métiers de bas et de haut prestige, sans tenir compte du statut social recherché par les individus (Guichard & Huteau, 2007). D'autre part, les catégories définies par Holland sont insuffisantes pour représenter l'ensemble des intérêts professionnels des élèves et elles se confondent avec le type genré des professions et leur prestige (Deng et al., 2007; Fraccaroli et al., 2004).

Le modèle de Bandura postule que les élèves prennent en considération leur chance de succès dans une voie lorsqu'ils formulent leurs projets d'orientation (Bandura, 1977, 1997). Pour autant, cette efficacité perçue à atteindre leurs buts n'est pas objective et les choix d'orientation vont dépendre en partie des stéréotypes de genre et d'origine que les élèves ont intériorisés (Betz & Hackett, 1981).

À cela, on peut ajouter que le modèle de Gottfredson met en lumière les compromis effectués par les élèves lors de leur orientation, au sein d'une zone de métiers acceptables, en termes de genre et de prestige. Ces compromis, centraux dans l'orientation, se font ainsi sur le prestige principalement, l'élève préférant ainsi se tourner vers des carrières moins ambitieuses plutôt que de se tourner vers des carrières qui ne seraient pas compatibles avec son genre. De cette façon, on voit bien comment les élèves, au-delà de l'intérêt qu'ils portent à certains domaines, vont s'orienter sur la base de leurs compétences, parfois sous-évaluées, et de leurs appartenances identitaires (L. S. Gottfredson, 1981, 2002).

Au sein des deux prochains chapitres, nous proposons donc de dresser un constat des inégalités existantes dans l'orientation en fonction du genre et de l'origine sociale des élèves (chapitre III) puis nous éclairerons ces inégalités à la lumière des stéréotypes que les élèves

portent sur eux-mêmes, qui touchent directement aux compétences perçues, et qui vont expliquer des choix d'orientation différenciés à des niveaux scolaires identiques (chapitre IV).

Chapitre III — Constat des inégalités de réussite et d'orientation sur le genre et l'origine sociale

1 Introduction

L'étude du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) compare les performances de différents systèmes éducatifs sur l'ensemble des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en évaluant les compétences acquises par les élèves à 15 ans dans trois domaines d'évaluation (sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit). D'importants écarts entre les pays ont été constatés sur les aptitudes académiques des catégories de genre, ce qui suggère que les différences de performances observées seraient acquises socialement (OCDE, 2010, 2016). En France, on observe que malgré les efforts de l'École républicaine française pour l'égalité des chances, les inégalités perdurent. Les dernières études du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) réalisées en 2009 et en 2015 révèlent ainsi des inégalités de niveaux scolaires entre les filles et les garçons ainsi qu'entre les catégories socioprofessionnelles des parents. Plus encore, il apparaît que le genre et l'origine sociale ou culturelle sont en France les deux principaux facteurs qui impactent la réussite scolaire puis l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (Commission sur la politique de la jeunesse, 2009; Guichard, 2006; Haut Conseil de L'éducation [HCE], 2009; Haut conseil de l'évaluation de l'école [HCEE], 2004; Legendre, 2008). De fait, on observe d'importantes inégalités dans la répartition des effectifs de l'École qui, nous le verrons, résultent de mécanismes de ségrégations successifs sur le genre et l'origine et conduisent à une répartition homogène des élèves dans les filières.

Il convient donc d'aller plus loin que ce seul constat. Nous chercherons ainsi à comprendre la nature des inégalités face à l'éducation en France en fonction de l'origine sociale et du genre, successivement, et à identifier leurs répercussions sur l'orientation des élèves. Nous verrons enfin comment ces inégalités peuvent se combiner.

2 L'origine sociale

2.1 Définition

La notion d'origine sociale fait directement référence à la notion de discrimination fondée sur l'origine sociale. Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), l'origine sociale comprend la classe sociale, la catégorie socioprofessionnelle et la caste. Elle considère que la discrimination fondée sur l'origine sociale constitue l'entrave du passage des individus d'une classe ou d'une catégorie sociale vers une autre. Ainsi, l'origine sociale peut être utilisée pour empêcher des groupes de personnes d'accéder à des catégories d'emplois ou pour les maintenir dans certains types d'activités (Committee of Experts on the Application of Conventions and Recommendations, Equality in Employment and Occupation, 1988).

Après un examen exhaustif des textes internationaux, Capuano (2016) conclut que seul un texte de l'ONU définit l'origine sociale. Selon ce texte, l'origine sociale renvoie au « statut social hérité » qui peut porter sur trois aspects distincts :

- Le « statut de la propriété », qui comprend les biens immobiliers et mobiliers, la propriété intellectuelle, et les revenus ;
- la stratification sociale basée sur la « descendance », qui renvoie aux systèmes de caste et systèmes analogues de statuts hérités comme l'appartenance à une communauté fondée sur la descendance ;
- et le « statut économique et social » que constitue l'appartenance à un certain groupe économique ou social en termes de statut social, ou à des couches de la société. Selon ce dernier aspect, la pauvreté peut entraîner la discrimination et la stigmatisation via des stéréotypes négatifs, ce qui peut conduire au refus ou à un accès inégal en termes de qualité à l'éducation, aux soins de santé et d'accès aux lieux publics (CESCR, 2009).

En France, l'origine sociale renvoie à la notion de « défavorisé » et de discrimination fondée sur l'origine sociale. La notion de « défavorisé » renvoie à la notion de « classe ». Le rapport Wresinski (1987) répertorie ainsi trois critères, en termes de manques, qui vont entraîner un « désavantage » significatif et par là définir un individu « défavorisé ». Il s'agit :

- du manque de « capital économique », qui renvoie à l'ensemble des facteurs responsables de la pauvreté chronique et de l'insécurité financière ;

- du manque de « capital social », consécutif au manque d'accès aux ressources par le biais de réseaux (comme la famille ou les parents, notamment au début de la vie) et aux stéréotypes associés à un statut de classe inférieure ;
- et du manque de « capital culturel et humain » produit par un manque d'éducation (sous-stimulation précoce, consécutive au manque d'implication parentale ou au foyer surchargé) restreignant le développement des capacités cognitives, des compétences (chez les enfants et les adolescents), des comportements et des formations. Les personnes recevant une éducation défavorisée rencontrent des lacunes dans la maîtrise des bases de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques. Cette déficience de capital humain et culturel résultant de l'éducation peut entraîner un transfert intergénérationnel (Wresinski, 1987).

En sociologie, l'origine sociale renvoie à la notion de classes sociales qui définit un régime, une structure ou un système d'inégalités sociales basées sur un type particulier de structure sociale se référant à un mode de production économique. Les classes sociales ont succédé aux castes et aux ordres qui reposent sur des inégalités sociales respectivement d'ordre essentialiste et théologico-politiques. Elles se fondent quant à elles sur la place qu'occupent les individus en fonction de leurs professions et des attributs qui en résultent (prestige, influence, revenus, condition de vie et consommation) dans un rapport hiérarchique de domination sociale (Dubet, 2012).

Dans le champ de l'éducation, l'origine sociale est abordée selon différentes catégories d'indicateurs. En France ce sont les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) (2003) qui sont le plus utilisées par les ministères de l'Éducation nationale (MEN) et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Soit de façon brute avec huit niveaux de catégories principales (qui représentent respectivement en 1 : les agriculteurs ; en 2 : les artisans, les commerçants et les chefs d'entreprise ; en 3 : les cadres et les professions intellectuelles supérieures ; en 4 : les professions intermédiaires ; en 5 : les employés ; en 6 : les ouvriers ; en 7 : les retraités et en 8 : les inactifs) et des sous-catégories, soit de façon simplifiée avec quatre niveaux d'origine : très favorisée (les cadres et assimilés, les chefs d'entreprise et les professeurs des écoles et assimilés), favorisée (les professions intermédiaires), moyenne (les employés, les agriculteurs, les artisans et les commerçants) et défavorisée (les ouvriers et les inactifs) (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale [DEPP], 2018).

Également, l'Éducation nationale a développé un indicateur statistique de l'origine sociale afin de disposer d'une mesure continue susceptible de mieux prendre en compte l'origine sociale dans les analyses statistiques sur des panels d'élèves. Il s'agit de l'Indice de position sociale des élèves (Rocher, 2016) inspiré du *Socio-Economic Index*. Cet indice considère le revenu par profession, à niveau d'éducation donné (Ganzeboom et al., 1992). Il s'inspire également du Statut social des professions qui porte sur le statut social (l'importance sociale que les individus accordent aux différentes professions) (Chambaz et al., 1998). Enfin il reprend et met à jour l'Indice de synergie socioscolaire qui synthétise plusieurs dimensions (sociale, économique, scolaire), à partir de la PCS (Le Donné & Rocher, 2010). L'Indice de position sociale des élèves correspond à la moyenne pondérée de caractéristiques sociales par PCS en prenant en compte d'autres variables (les diplômes des parents, les conditions matérielles, le capital culturel, l'ambition et l'implication des parents et les pratiques culturelles) (Rocher, 2016). Cet indice est proche de l'Indice de statut économique, social et culturel (SESC) développé par l'OCDE pour les enquêtes internationales PISA et qui s'appuie sur l'indice socioéconomique international du statut professionnel (ISEI) qui représente un équivalent international à la PCS de l'INSEE ainsi que sur d'autres variables similaires à l'indice de position sociale des élèves (OCDE, 2016). Au niveau international l'on retrouve d'autres indicateurs qui permettent d'appréhender l'origine sociale comme l'indice de Gini qui rend compte de la répartition des variables de richesse au sein des populations ou encore le niveau d'instruction parental (NIP) (OCDE, 2014).

On peut conclure que l'origine sociale est un concept multidimensionnel qui renvoie à un statut socialement hérité qui distingue une classe sociale défavorisée en se référant au statut économique et social en fonction de la PCS et qui se caractérise par un manque de capacités économiques, sociales, culturelles et humaines contribuant à maintenir un rapport hiérarchique de domination contraignant les individus à certaines catégories d'emploi. Ce qui a pour conséquence de maintenir la discrimination fondée sur l'origine sociale. Dans le champ de l'éducation, cette discrimination va s'accompagner de différences significatives de réussite scolaire et d'orientation, sur lesquelles nous allons maintenant revenir successivement.

2.2 Inégalités sociales dans la réussite scolaire

Au cours de la scolarité, une ségrégation sociale va progressivement séparer les élèves en fonction de l'origine sociale de leurs parents (Dubet, 2004).

Ainsi, l'on observe de nombreux liens entre la classe sociale d'origine des élèves et leur représentation au sein des différentes composantes de l'École. À l'école primaire déjà, on observe une forte corrélation entre les performances scolaires et le milieu social des élèves, de telle sorte que les élèves en difficulté sont très majoritairement issus des milieux défavorisés. Le collège va par la suite accroître ces inégalités et en fin de la classe de troisième on observe une forte disparité d'orientation entre l'enseignement général et technologique d'une part et la filière professionnelle d'autre part en fonction de l'origine sociale des élèves (HCE, 2010).

Par la suite, l'origine sociale et les diplômes des parents vont être des facteurs qui demeurent déterminants pour l'orientation durant le second palier au lycée et le troisième palier qui suit le baccalauréat. Encore une fois, on observe des disparités sociales très marquées entre les élèves de milieux différents (HCE, 2008). Aux yeux de la société, les métiers manuels sont dévalorisés au profit des métiers intellectuels. La voie professionnelle est ainsi pénalisée par l'image dégradante qu'elle véhicule sur les débouchés professionnels qu'elle propose (HCE, 2009). À l'autre extrême, la voie générale est au sommet de la hiérarchie d'un idéal d'études.

En définitive, l'orientation tend à procéder par exclusions successives vers des voies ou des filières moins considérées, au détriment des élèves venant des milieux les plus défavorisés (HCE, 2008).

La répartition inégale des élèves en fonction de leur origine sociale dans l'orientation scolaire est principalement déterminée par deux facteurs :

- la différence en termes de réussite scolaire sur la scolarité antérieure en fonction de l'origine sociale ;
- et les modalités d'orientation (Guichard & Huteau, 2005).

2.2.1 À l'école maternelle

Dans le détail, on observe dès la moyenne section de la classe de maternelle (vers 4-5 ans) que les enfants de cadres réussissent mieux à l'école que les enfants d'ouvriers (Leroy-Audouin, 1993). En effet, les enfants de cadres n'ont pas les mêmes conditions d'accès à la culture que les enfants d'ouvriers et bénéficient de comportements éducatifs parentaux différents. Ils vont bénéficier très tôt de conditions favorables à un développement précoce de leurs fonctions cognitives et langagières, qui dépendent à 5 ans pour 70 % du milieu familial (Pourtois & Desmet, 1998).

Ainsi, ces enfants possèdent un ensemble de compétences indispensables à l'apprentissage de la lecture et à l'adaptation scolaire (logique verbale, aisance graphique, structuration spatiale, organisation temporelle, etc.) nettement plus développées que les enfants d'ouvriers (Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993). En grande section, on observe également que les enfants de cadres sont plus réceptifs que les enfants d'ouvriers à la pédagogie adoptée par le professeur (Duru-Bellat, 2003). Par ailleurs, on peut noter que les familles les plus favorisées accordent une importance de premier plan à l'école et encouragent davantage leurs enfants dans la réussite scolaire, ce qui produit encore une fois une plus grande motivation dans les apprentissages chez leurs enfants (Boudon, 1973).

2.2.2 À l'école élémentaire

La différence observée en maternelle va continuer à s'accroître durant l'enseignement primaire. Ainsi, certains des apprentissages clés durant cette période ont déjà été acquis par les enfants des familles les plus favorisées, ce qui renforce la disparité des acquis scolaires entre les élèves et va accroître les inégalités sociales (Mingat, 1984, 1991). De cette façon, on observe qu'en CE2, c'est l'origine sociale des élèves qui contribue le plus à expliquer leurs scores globaux aux tests de positionnement. La PCS du chef de famille est ainsi la variable la plus discriminante concernant les résultats en français et en mathématiques. Les écarts entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres sont de 15 points sur 100, au désavantage des enfants d'ouvriers qui obtiennent les moins bons résultats dans ces deux disciplines majeures (DEPP, 2004a). De la même façon, l'échec scolaire et le redoublement au CP sont fortement marqués par l'origine sociale des élèves. Le redoublement précoce concerne 20 % des enfants d'ouvriers contre 7 % des enfants de cadre (Direction générale de l'enseignement scolaire [DGESCO], 2007). Par ailleurs, les élèves les plus défavorisés vont s'en trouver davantage fragilisés, et leurs résultats vont se dégrader suite à ces redoublements (Normand, 2011). Au collège, on observe que les élèves issus de milieux défavorisés qui ont redoublé durant l'école primaire vont être fortement limités dans leurs possibilités en termes d'orientation, à cause du décrochage scolaire qui en résulte le plus souvent, alors que les élèves issus de milieux favorisés vont pouvoir continuer vers une scolarité générale, ces redoublements leur ayant permis de rattraper leur retard scolaire (Palheta, 2012).

2.2.3 Au collège

À l'entrée en classe de 6^e, les enfants de cadres sont plus performants en français et en mathématiques et ont moins redoublé comparativement aux enfants d'ouvriers (DEPP, 2018;

Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993). De la même façon, en 6^e, c'est l'origine sociale des élèves qui explique encore une fois le mieux leur score global. Les écarts entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres sont toujours de 15 points sur 100 aux tests standardisés (mathématiques et français) avec un avantage pour les enfants de cadres plus marqué en français (DEPP, 2004b; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993) et l'on observe également que les enfants d'inactifs sont davantage en retard scolaire que les enfants de cadre (respectivement 17,5 % contre 1,9 %) (DEPP, 2018). Plus tard, les élèves qui ont obtenu une note inférieure à la médiane à ces tests standardisés représenteront les trois quarts de l'effectif de l'enseignement professionnel (Palheta, 2012).

Les années de sixième et de cinquième vont contribuer à l'accroissement de ces inégalités. Durant ces années clés, la forte ségrégation spatiale des populations en fonction de leur origine sociale aboutit inéluctablement à une ségrégation de scolarisation par secteurs. Cette ségrégation conduit ainsi les enfants de cadres, qui sont en moyenne également les meilleurs élèves, à suivre leur scolarité ensemble, tandis que les enfants d'ouvriers, moins performants, seront eux aussi scolarisés dans les mêmes établissements (Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Felouzis, 2003; Felouzis et al., 2005; Thomas, 2005; Trancart, 1998). Par exemple, on dénombre ainsi, parmi les effectifs à la rentrée 2016 au collège, 38 % d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs et 23 % d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants. Pourtant, au niveau des établissements, on observe que 10 % des collèges comptent toujours plus de 63 % d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs alors que 10 % des collèges en comptent moins de 15 %. De la même façon, alors que 10 % des collèges comptent plus de 43 % d'enfants de cadres supérieurs et d'enseignants, ils représentent pour 10 % des établissements moins de 6 % des effectifs. Toujours en 2016, les collèges publics comptent en moyenne davantage d'élèves défavorisés que leurs homologues privés qui attirent davantage les élèves de milieu très favorisé. Cette tendance est d'ailleurs en progrès depuis 2003. De la même façon, en ce qui concerne le réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), si celui-ci ne compte que 7 % des écoliers et collégiens, plus de 70 % de leurs effectifs sont issus de catégories sociales défavorisées à la rentrée 2016 (DEPP, 2017).

Ainsi, au collège en 2016, les différences de niveaux en compréhension (oral et écrit) restent toujours très fortes en fonction de l'origine sociale des élèves et l'on observe que cette tendance est croissante à l'échelle des 12 dernières années. À la fin du primaire, l'écart s'est creusé de 32 et 35 points pour l'oral et l'écrit entre les écoles les plus et les moins socialement

favorisées. À la fin du collège, cet écart est de 46 points pour l'oral et de 50 points pour l'écrit (DEPP, 2017).

Par ailleurs, si à l'âge de 14 ans 64 % des élèves qui ont une origine sociale très favorisée sont scolarisés en classe ordinaire, ils ne sont que 42 % parmi les élèves issues des milieux défavorisés. Ces derniers sont en effet majoritaires dans les ULIS et les ESMS avec respectivement 29 % et 24 % pour les élèves défavorisés contre 20 % et 14 % pour les plus favorisés (DEPP, 2018).

En ce qui concerne le diplôme national du brevet (DNB) qui marque la fin du collège, les enfants d'ouvriers et d'inactifs ont les plus faibles taux de réussite, et l'on observe que les différences selon l'origine sociale des élèves sont plus marquées dans la série générale où les enfants d'inactifs ont 21,4 points de moins que les enfants d'enseignants (DEPP, 2018).

2.3 Inégalités sociales dans le processus d'orientation

En France, le rôle d'initier le processus d'orientation revient aux familles. Il leur incombe ainsi de formuler des vœux qui sont ensuite soumis à l'approbation du conseil de classe. Pourtant, on observe encore trop souvent que les enseignants décident in fine de l'orientation des élèves (Boumard & Mialaret, 1997). Il en résulte que 40 % des élèves considèrent leur choix d'orientation lors des deux premiers paliers comme subi davantage que choisi (Caille, 2005). En général, si pour la grande majorité des bons élèves un vœu d'orientation vers la seconde générale et technologique est formulé, les élèves moyens et plus encore les plus faibles vont pratiquer une autosélection. Celle-ci sera davantage marquée pour les élèves d'origines modestes que pour ceux issus d'un milieu social favorisé (Guichard & Huteau, 2005).

Ainsi, on observe pour un niveau scolaire moyen que les élèves dont les parents sont cadres demandent presque tous une seconde générale ou technologique, alors que les élèves dont les parents sont ouvriers ne sont que 60 % à exprimer ce vœu (HCE, 2008). Parmi les élèves les plus en difficulté, c'est-à-dire, ceux qui ont obtenu une note inférieure à 9/20 au contrôle continu du brevet des collèges, 66 % des enfants de cadres demandent tout de même une seconde générale et technologique contre 18 % des enfants ouvriers (Caille, 2005).

À niveau scolaire identique à l'entrée en 6e, les jeunes de la classe populaire qui connaissent des difficultés scolaires s'orientent beaucoup plus souvent vers les filières professionnelles après la troisième que leurs homologues issus des classes moyennes ou

supérieures (Palheta, 2012). De manière plus globale, à tous niveaux scolaires, pour des profils comparables, les demandes et les décisions d'orientation des élèves défavorisés sont moins ambitieuses en termes de prestige de la voie choisie (Duru-Bellat & Mingat, 1993; HCE, 2008).

On peut expliquer ce phénomène par des valeurs vis-à-vis de l'école différentes en fonction des différentes classes sociales et par le rapport coût/bénéfice qui paraît plus incertain pour les familles d'origine modeste (Guichard & Huteau, 2005). De plus, les conseils de classe incitent rarement à revoir les choix d'orientation des familles vers le haut. Et en cas de désaccord les familles issues d'un milieu socioculturel élevé sont mieux armées pour entrer dans le processus de négociation (Duru-Bellat, 2003). Également, des études comme celle de Mangard et Channouf, (2007) ont même montré que les enseignants sont plus exigeants avec les enfants d'ouvriers que ceux de cadres.

2.3.1 Au 1^{er} palier

Après la 3^e, la grande majorité (90 %) des enfants de cadres et d'enseignants poursuivent vers le baccalauréat contre seulement la moitié (50 %) pour les enfants d'ouvriers (HCE, 2008). Parallèlement, un peu plus d'un quart des élèves de 3^e poursuivent vers l'enseignement professionnel, dont un sur deux est un enfant d'ouvrier (Cacouaït-Bitauo & Œuvrard, 2009). Ainsi, les enfants de cadres et d'enseignants sont plus nombreux dans les cycles généraux et technologiques alors que ce sont les enfants d'ouvriers et d'inactifs qui dominent dans le cycle professionnel (DEPP, 2018). Si l'on quantifie le poids respectif des sources principales d'inégalités sociales dans l'orientation après la troisième, un tiers de ces inégalités provient des différences de réussite avant l'entrée au collège, un autre tiers dépend de la réussite scolaire au collège et enfin un dernier tiers provient du processus d'orientation lui-même. (Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993). Chez les élèves d'origine populaire, l'échec scolaire qui résulte des redoublements va progressivement les persuader que l'enseignement général ne leur convient pas et que les études supérieures sont pour eux inenvisageables. Au contraire, ils vont donc, par relégation scolaire, s'orienter vers la voie professionnelle par choix ou par nécessité (Palheta, 2012).

2.3.2 Au 2^e palier

Le second palier va orienter les élèves vers la voie générale ou technologique. En France, les différences dans l'enseignement secondaire et supérieur selon l'origine sociale des élèves concernent essentiellement l'obtention du baccalauréat, le type de baccalauréat et le

niveau du plus haut diplôme obtenu. Ainsi en 2016 parmi les jeunes qui ont poursuivi vers le baccalauréat, les enfants d'ouvriers sont 34 % à avoir obtenu un baccalauréat général, 22 % technologique et 44 % professionnel. Pour les enfants de cadres, ces mêmes chiffres passent respectivement à 77 %, 14 % et 9 %. (DEPP, 2017)

Une hiérarchie va s'opérer ici en termes de prestige, les filières les plus prestigieuses vont permettre d'atteindre les positions sociales les plus dominantes. De cette façon les filières technologiques vont être jugées moins prestigieuses que les filières générales et parmi les filières générales la filière scientifique va être celle qui offre le maximum de prestige (Guichard & Huteau, 2005), au moins jusqu'à sa disparition prévue en 2021 avec la réforme du baccalauréat prévu par le décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018. Cependant, là encore il commence à s'esquisser une hiérarchie des nouvelles options du bac. Ainsi au troisième trimestre 2019, 64 % des élèves de seconde générale ont demandé la spécialité mathématique, suivie par les spécialités physique-chimie (44 %) et sciences de la vie et de la terre (42 %) parmi les trois qu'ils doivent choisir pour la rentrée 2019 (Blanquer, 2019).

En ce qui concerne le processus d'orientation, celui-ci repose toujours sur les demandes familiales et va se baser principalement sur les résultats scolaires. Ici, l'impact de l'origine sociale est moins important que pour le palier précédent, en effet ce dernier a déjà opéré une forte sélection sur ce critère. Pour autant, il demeure des disparités en fonction du milieu social d'origine des élèves. Après la seconde générale et technologique, la moitié des élèves qui ont une origine sociale très favorisée poursuivent en série S contre un quart de ceux qui ont une origine sociale défavorisée (DEPP, 2018). Ainsi, à réussite scolaire égale, les élèves d'origine sociale défavorisée vont renoncer plus facilement à s'orienter dans la filière scientifique que les élèves d'origine sociale favorisée alors que près d'un enfant de cadres sur deux se retrouve dans la section scientifique. Dans le même temps, les enfants d'ouvriers sont majoritaires dans la filière professionnelle (Guichard & Huteau, 2005). En ce qui concerne les options suivies durant le lycée, on observe que parmi les meilleurs élèves, la majorité a conservé l'option latin depuis le collège (en 5^e seulement 13 % des élèves d'origine sociale défavorisée apprennent le latin, contre 32 % des élèves d'origine très favorisée [DEPP, 2018]), cette option étant envisagée comme une stratégie élitiste par les familles (Cibois, 1996; Convert, 2003). En effet, les élèves de ces milieux, en sélectionnant l'option latin, vont se trouver réunis au sein des meilleures classes et vont prioritairement s'orienter vers la première S à l'issue de la seconde générale (Jarousse & Labopin, 1999). On observe ainsi que la progression des élèves latinistes est meilleure que celle des autres élèves (Duru-Bellat et al., 1997a).

En définitive, le baccalauréat, et plus encore sa section, constitue le principal marqueur des écarts entre les classes sociales dans le secondaire. Par exemple, en 2007, on dénombre respectivement 70 % et 40 % des enfants de cadres et d'enseignants pour le baccalauréat général et pour le baccalauréat scientifique 18 % et 7 % des enfants d'ouvriers (HCE, 2008). Dans l'enseignement professionnel, les différences entre les spécialités selon l'origine sociale sont plus marquées chez les garçons que chez les filles. En effet, les garçons issus des milieux les plus défavorisés s'orientent majoritairement dans le BTP (bâtiment travaux publics, filière hautement ouvrière) alors que ceux issus de milieux intermédiaires et favorisés choisissent les spécialités de l'agriculture et du tertiaire (Palheta, 2012).

2.3.3 Au 3^e palier

Parmi les jeunes qui ont achevé leur formation initiale en 2013, 2014 ou 2015, les enfants d'ouvriers et d'employés sont moins nombreux à posséder un diplôme du supérieur que les enfants de cadres, de professions intermédiaires et d'indépendants avec respectivement 32 % contre 57 %. À l'inverse, ils sont bien plus nombreux à ne posséder aucun diplôme (ou juste le brevet des collèges) avec respectivement 18 % contre 8 % (DEPP, 2017).

Après le baccalauréat, les différentes sélections qui ont été opérées au cours de l'enseignement secondaire, et qui sont elles-mêmes tributaires des disparités du primaire aboutissent à une faible fréquentation des étudiants d'origine ouvrière dans l'enseignement supérieur. Ainsi pour l'année 2016-2017, parmi l'ensemble des étudiants français du supérieur, toutes filières confondues, 35 % ont des parents cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure contre seulement 12 % qui ont des parents ouvriers (Systèmes d'Information et des Études Statistiques [SIES], 2017).

Ici, comme dans le secondaire, le prestige continue à jouer un rôle important. Ainsi, plus les filières sont prestigieuses, plus les écarts entre les étudiants favorisés et défavorisés sont importants, au bénéfice des étudiants les plus favorisés. À baccalauréat et mentions équivalentes, les enfants de cadres choisiront préférentiellement des classes préparatoires, des écoles de commerce et les filières de la santé où ils représentent la moitié des effectifs, alors que les enfants d'ouvriers se tournent davantage vers les filières universitaires. Ainsi, même dans le supérieur l'autosélection des étudiants continue d'influencer grandement leur orientation (Andreani & Lartigues, 2006; Guichard & Huteau, 2005; Van Zanten, 2001).

À titre d'exemple les enfants de cadres représentent plus de la moitié des étudiants en classes préparatoires, en école d'ingénieurs et de commerce, gestion et comptabilité et dans les

écoles normales supérieures (ENS), alors que les enfants d'ouvriers sont sous-représentés dans toutes les filières du supérieur à l'exception des Sections de technicien supérieur (STS), des écoles paramédicales et sociales et des diplômes universitaires de technologie (DUT). À l'université dans le cycle licence, les étudiants sont 31 % à avoir des parents cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure contre 13 % des parents ouvriers. Parallèlement, dans le cycle doctorat ces chiffres passent respectivement à 41 % et 6 % (DEPP, 2018). Enfin, il convient de noter que les étudiants d'origine populaire, qui se retrouvent souvent à l'université, sont moins nombreux à réussir leur 1^{er} cycle universitaire (Blöss & Erlich, 2000).

3 Le genre

3.1 Définition

Le terme « genre » est apparu entre les années 1970 et 1980 grâce aux travaux d'historiennes féministes qui postulent que l'histoire des femmes devrait être prise en compte au sein du système de domination masculine. En effet, celui-ci attribue un rôle différent aux femmes et aux hommes dans leur relation sociale et au niveau culturel et politique. Ainsi sont définies des représentations différentes basées sur les rôles sociaux d'« homme » et de « femme » (Thompson, 2005). Le genre, par opposition au sexe qui se réfère aux caractéristiques physiques et biologiques des individus, et qui sépare les femmes des hommes comme deux modalités d'une variable intrinsèque, est le produit d'une construction socialement élaborée et partagée. Aussi le genre, en tant que construction sociale, prescrit des rôles masculins et féminins aux individus concernant leurs comportements, leurs activités et leurs attributs (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2019). Le genre peut alors se définir comme « un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni et al., 2008). Enfin, le genre peut également être considéré comme rôle social de genre attribué à un sexe ou comme une identité de genre à laquelle les individus peuvent s'identifier (Carlson & Buskist, 1997). En conséquence, si les aspects liés au sexe ne varient que peut d'une culture à une autre, ceux liés au genre peuvent connaître des variations considérables (OMS, 2019).

Pour ces raisons, nous nous focaliserons sur la notion de genre plutôt que sur la notion de sexe dans le cadre de ce travail. Le genre en effet semble, plus que le sexe des individus, être l'objet de représentations et de stéréotypes en tant que construit social. À l'issue d'un bref

rappel historique concernant l'évolution de la place des femmes dans l'éducation, nous nous intéresserons aux inégalités liées au genre dans la réussite scolaire et dans l'orientation.

3.2 Historique

On observe dès le XIX^e siècle une ségrégation délibérée des hommes et des femmes dans le champ du travail mis en place par le biais de l'éducation. Alors que les garçons sont plutôt destinés à faire carrière, les filles d'origine sociale défavorisée sont plutôt orientées vers l'éducation et les soins domestiques. Elles sont ainsi reléguées au foyer, ou à des métiers dévalorisés, sans qualification (Mezza et al., 2011; Palheta, 2012). Afin de justifier cette mise à l'écart des femmes vis-à-vis du travail, des représentations stéréotypées sont alors mises en place (Palheta, 2012).

Au XX^e siècle, le baccalauréat devient accessible aux filles en 1919 et en 1924 leur baccalauréat devient le même que celui des garçons (Guichard & Huteau, 2005). On observe suite à la fin de la Seconde Guerre mondiale, durant laquelle les femmes commencent à s'insérer plus massivement dans le monde du travail (afin de faire face à la pénurie de la main-d'œuvre masculine), l'apparition de stéréotypes de genre qui vont guider, dans la continuité des rôles sociaux traditionnellement réservés aux femmes, l'orientation vers des filières et des professions bien spécifiques (Palheta, 2012).

Dans le même temps, le nombre de bachelières devient équivalent à celui des bacheliers en 1971 avant de les dépasser et elles sont plus nombreuses à y obtenir des mentions (Guichard & Huteau, 2005; Mosconi, 1983). On observe ainsi qu'aujourd'hui la réussite scolaire des filles surpasse celle des garçons. Pour la cohorte 2017, on compte tous baccalauréats confondus, 53 % de bachelières pour 46 % de bacheliers avec un taux de réussite globale de 90 % pour les filles contre 86 % pour les garçons (DEPP, 2018).

La situation des filles au XX^e siècle a donc grandement évolué. On est ainsi passé d'une sous scolarisation massive à une domination scolaire dans tous les domaines. Pour autant, la division sociale de classe et de genre n'a pas disparu et elle se manifeste aujourd'hui par une division de la scolarisation à travers des filières, des séries, des sections et des spécialités qui vont être genrées, ce qui vient perpétuer sous une forme nouvelle la ségrégation mise en place durant le XIX^e. (Palheta, 2012). Selon Passeron et De Singly, (1984), la classe sociale constitue d'abord un cadre de socialisation différenciée dans l'orientation puis le genre vient spécifier cette socialisation. En d'autres termes, on s'oriente en fonction de son origine sociale dans les différentes filières que sont respectivement l'enseignement professionnel, technologique ou

général, selon un gradient qui partirait d'une origine populaire à une origine aisée. Au sein de ces différentes filières, on va ensuite s'orienter en fonction du genre dans des séries différentes.

En définitive, les inégalités de carrière entre les filles et les garçons proviennent davantage d'inégalités d'orientation que d'inégalités de réussite (Duru-Bellat, 1990).

En conclusion, la répartition inégale des élèves en fonction de leur genre dans l'orientation scolaire ne dépend pas seulement de la réussite scolaire, quand bien même on constate des différences en termes de performances scolaires en fonction du genre — les filles réussissant mieux que les garçons —, mais elle est principalement déterminée par les représentations stéréotypées sur le genre (des disciplines scolaires, des formations et des métiers) porté par :

- 1) les élèves eux-mêmes, avec l'autosélection qui en résulte ;
- 2) les environnements sociaux dont le système et les acteurs éducatifs et les familles (Mezza et al., 2011).

L'école produirait ainsi une logique de différenciation des genres par la reproduction de l'ordre qui prédomine dans la société, à travers des projets d'orientation différents entre les filles et les garçons. Par ailleurs, cette segmentation de l'orientation selon le genre s'accompagne de l'inégalité en termes de rentabilité des filières féminines et masculines puis de l'inégalité d'insertion de salaire et de progression de carrière à formation égale. Ce triptyque orientation, filières, travail participe à la reproduction des inégalités sociétales de genre (Palheta, 2012).

3.3 Inégalités de genre dans la réussite scolaire et l'orientation durant le primaire et le secondaire

3.3.1 Au primaire

Dans le détail, on observe dès la maternelle (à partir de 4-5 ans) que les filles réussissent mieux que les garçons et cela se poursuit tout au long du parcours scolaire (Guichard & Huteau, 2005). À l'école élémentaire, elles ont en moyenne moins de difficultés en lecture et redoublent moins souvent. Elles dominent les garçons en français et ont des performances égales en mathématiques au moins jusqu'à la classe de sixième (DEPP, 2018; Guichard & Huteau, 2005). Pour autant, on note dès cet âge un manque de confiance des filles en leurs capacités ainsi

qu'une autocensure (Azema, 2002; Denquin et al., 2002; Duru-Bellat & Perretier, 2007; Gautier, 2008; OCDE, 2016).

3.3.2 Dans le secondaire

Au collège et au lycée, en filières générales et technologiques, lorsque l'on soumet les élèves à des tests standardisés les filles réussissent nettement mieux en français et dans les épreuves de compréhension de la journée défense et citoyenneté (JDC) que les garçons (DEPP, 2018). En mathématiques, on observe généralement que les garçons réussissent légèrement mieux, mais ces écarts restent faibles (Guichard & Huteau, 2007) et tout récemment, les filles montrent même une réussite jugée équivalente (DEPP, 2018). De la même façon, la dernière évaluation PISA révèle sur la cohorte française de 2015 que les filles ont des performances nettement supérieures aux garçons en compréhension de l'écrit (différence de score de 29 points), alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles en ce qui concerne les mathématiques et les sciences. Au niveau international, ces mêmes tendances sont observées. Les filles dominent les garçons en compréhension de l'écrit, et les scores en science et en mathématiques sont très proches entre les filles et les garçons, avec un léger avantage pour les garçons sauf en Finlande où les filles sont également plus performantes en sciences (OCDE, 2016).

Pour en revenir à la France, on observe que cela se traduit dans les faits par de bien meilleurs résultats scolaires en mathématiques pour les garçons tandis que les filles ont des résultats largement supérieurs aux garçons dans les lettres (ce qui correspond ici aux résultats obtenus aux tests standardisés). De tels écarts de résultats en mathématiques entre tests standardisés et notations scolaires semblent donc résulter de biais de notation des enseignants (Guichard & Huteau, 2007), ce sur quoi nous reviendrons dans le chapitre suivant.

En termes d'orientation, on observe des projets d'orientation très différents en classe de troisième et en classe de terminale chez les filles et les garçons (DEPP, 2019a; Duru-Bellat, 1995b; Wach, 1992). Nous le verrons ensuite, ces projets renvoient à des normes établies par la société en termes de répartition des rôles de genre. Les filles vont plutôt se tourner vers des professions perçues comme féminines telles que secrétaire, institutrice, comptable ou professeur. Elles favorisent ainsi la relation aux autres et le social (comme l'aide à la personne, le soin, l'enseignement la communication et l'information) dans leur choix de profession. De leur côté, les garçons vont plutôt se tourner vers des métiers qui leur permettent d'exprimer leur créativité (et qui va leur permettre de réaliser, inventer, fabriquer ou faire de la recherche). Ils

se destinent ainsi plutôt à des métiers tels que : électronicien, mécanicien, ingénieur ou informaticien (Duru-Bellat, 1995b; Wach, 1992). Au sein d'une même filière, on observe ainsi que les garçons qui envisagent un bac scientifique formulent des projets d'orientation professionnelle plutôt orientés vers le secteur technique alors que les filles formulent plutôt des projets dans le champ de la santé (Marro, 1989; Marro & Vouillot, 1991).

Ces mêmes tendances sont observées au niveau international chez les élèves de 15 ans. Les filles se tournent ainsi davantage vers des professions en lien avec la santé alors que les garçons aspirent plutôt à être scientifiques, ingénieurs ou informaticiens (OCDE, 2016).

À l'échelle des voies d'enseignements (générale, technologique, professionnelle), les filles sont majoritaires dans l'enseignement général et l'enseignement technologique (même si dans l'enseignement technologique l'écart entre les filles et garçons est moins élevé). Dans les filières professionnelles à l'inverse ce sont les garçons qui sont majoritaires (Guichard & Huteau, 2005). Toutes choses étant égales par ailleurs (origine sociale, niveau scolaire) les filles ont en effet 1,2 fois moins de chances que les garçons de fréquenter l'enseignement professionnel. La principale cause de cette distribution inégale tient au passé scolaire des élèves (le redoublement en primaire et/ou au collège, le niveau scolaire atteint en fin de troisième), c'est-à-dire aux inégalités précoces d'acquisition entre les filles et les garçons. Cela va particulièrement jouer dans le palier d'orientation après la troisième (Palheta, 2012).

Pour autant, on constate à l'échelle des séries des différences plus subtiles (Guichard & Huteau, 2005). Ainsi dans l'enseignement général les filles, qui sont globalement plus satisfaites de leur choix d'orientation que les garçons (Berthet, Dechezelles, et al., 2008), sont minoritaires dans les séries scientifiques (47,0 %) et sont majoritaires dans la série littéraire (79,3 %) (DEPP, 2018). Même si l'on constate que les filles ont modifié leur choix d'orientation et qu'à l'échelle des 20 dernières années elles semblent délaissé la série L au profit des filières S et ES (Rosenwald, 2006a) – les filles sont ainsi deux fois plus nombreuses en terminale S qu'en terminale L – elles représentent toujours la grande majorité des effectifs de la série L (DEPP, 2018). Elles ont en moyenne des compétences largement supérieures aux garçons qui vont s'orienter dans la série S (Guichard & Huteau, 2005). On observe cependant que lorsqu'elles choisissent cette série, elles choisissent majoritairement l'option SVT alors que les garçons optent le plus souvent pour la physique (Fontanini, 2001a; Robine, 2009).

Dans la voie technologique, filles et garçons s'orientent vers des filières très typées en fonction du genre. Les filles vont choisir majoritairement les filières des sciences médico-

sociales et des techniques tertiaires alors que les garçons préféreront les sciences et techniques industrielles (Guichard & Huteau, 2005).

Dans l'enseignement professionnel, les filles déclarent davantage avoir subi leur orientation que les garçons (Berthet, Borrás, et al., 2008). Elles s'orientent en majorité vers des filières très genrées et vers le secteur tertiaire essentiellement. Au contraire, les garçons vont davantage investir le secteur industriel. Par ailleurs, si l'on prend en compte l'apprentissage parmi les filières professionnelles, le découpage de genre de celles-ci est encore plus important. Ainsi, on observe jusqu'à 93 % de garçons en productique ou 90 % de filles en coiffure-esthétique, commerce-vente, et accueil-hôtellerie-tourisme. Cette profonde ségrégation de genre reproduit la division genrée des différentes professions (Guichard & Huteau, 2005). Si les filles et les garçons choisissent spontanément des filières très stéréotypées, la différence est encore plus importante pour les garçons. Filles et garçons justifient la situation qui s'impose à eux par l'évidence de la division genrée du marché du travail (Palheta, 2012).

D'une façon plus générale, on observe que les garçons ont des projets professionnels plus variés que ceux des filles (Duru-Bellat, 1995b; Wach, 1992) et qu'ils sont également plus nombreux que les filles à avoir une idée précise des métiers qu'ils souhaitent faire en classe de seconde. Les filles ont une idée du domaine d'activité dans lequel elles souhaitent exercer sans avoir une idée précise de la profession visée (Berthet, Dechezelles, et al., 2008). Ainsi, Fontanini (2001a) constate-t-elle que si les filles sont aussi nombreuses que les garçons en terminale scientifique (en 2001), elles sont en revanche sous-représentées en classe préparatoire scientifique. Selon l'auteur, les filles choisiraient une terminale S afin d'ouvrir leur champ des possibles tandis que les garçons le feraient pour devenir ingénieur.

3.4 Paradoxe : de la réussite scolaire à la précarité au travail

Actuellement chez les filles, 84 % d'une génération obtient un baccalauréat, de tous types confondus, contre 74 % chez les garçons. Les filles affichent des taux de réussite supérieurs que les garçons à tous les examens et sont également plus nombreuses à entrer dans l'enseignement supérieur (55 %) et à y obtenir un diplôme (DEPP, 2019a). Il en va de même dans l'UE et aux États-Unis où les femmes sont désormais plus diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes (Eurostat, 2019; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009). Pour autant, si les filles réussissent comparativement mieux leur scolarité que les garçons (DEPP, 2019a), elles s'engagent vers des filières moins rentables professionnellement, notamment des filières du tertiaire, administratives et celles des

services aux personnes. Ainsi, l'on observe qu'en Europe ce sont plutôt les garçons qui intègrent des filières sélectives, tandis que les filles optent le plus souvent pour des études à l'université (Caille et al., 2002).

Comme c'est le cas durant le secondaire, si l'on observe que les filles sont majoritaires dans l'enseignement supérieur, dans les 2 premiers cycles universitaires notamment et représentent la moitié de l'effectif du 3^e cycle (DGESIP/DGRI-SIES, 2018; Erlich, 2001), à l'échelle des filières, on observe qu'elles se regroupent toujours dans certaines filières (Lixi & Theulière, 2004). Par exemple les filles investissent les filières lettres, sciences humaine, droit et médecine alors qu'elles sont minoritaires en sciences, sciences fondamentales et STAPS (Fontanini et al., 2008; Guichard & Huteau, 2005). De même, elles sont peu présentes dans les filières les plus sélectives comme les CPGE scientifiques et en école d'ingénieur. Cette inégalité est corrélée avec la concentration des femmes sur le marché du travail. Elle renvoie au fait que les filles font des choix d'orientation qui les pénalisent par rapport à l'emploi, privilégiant l'intérêt pour le métier et la compatibilité avec une vie de famille, alors que les garçons privilégient le salaire. Les attentes différentes des filles et des garçons par rapport à leur futur métier renvoient aux rapports sociaux de genre (Erlich, 2001), ce qui conduit parfois les femmes à travailler dans des domaines où les salaires sont bas, où leur genre est surreprésenté et où s'actualisent ainsi certaines formes d'inégalités salariales (Charles, 2005). De même, si les femmes sont plus diplômées que les hommes, leur insertion professionnelle plus difficile les conduit souvent à accepter des postes pour lesquels elles sont surqualifiées et en même temps d'y être sous rémunérées pour des postes équivalents aux hommes (Crosemarie, 2009; Gautier, 2004, 2008; HCE, 2008; Thélot, 2004). Enfin, ces situations poussent aussi les femmes à davantage accepter d'occuper des postes éloignés de leur formation initiale (Danner & Galodé, 2005). En définitive, la plus grande réussite scolaire et universitaire des filles s'accompagne de plus faibles rémunérations que les hommes à diplôme équivalent (DEPP, 2017).

On observe d'ailleurs que ces différences salariales et de concentration professionnelle sont intrinsèquement liées à d'autres inégalités. Ainsi, les femmes sont toujours surreprésentées parmi les demandeurs d'emploi — y compris à l'échelle européenne alors qu'elles représentent la majorité des diplômés du supérieur (Eurostat, 2019; Eurydice Network, 2010) — et les salariés précaires, alors qu'à l'inverse les hommes sont surreprésentés dans les postes à responsabilité (Cornu, 2000; Eurydice Network, 2010; Milewski, 2008). Également, les femmes occupent très souvent des emplois à temps partiel (Maruani, 2000) et sont en moyenne rémunérées 17 % de moins que leurs homologues masculins (Eurydice Network, 2010). Encore

une fois plus le prestige des professions est grand, c'est-à-dire plus il permet d'atteindre une place élevée dans la hiérarchie sociale et moins l'on retrouve de femmes à ces postes. Également, on peut ajouter qu'il est plus difficile pour les femmes de concilier vie privée et vie professionnelle ce qui va nuire au développement de leur carrière (Coltrane & Shih, 2010). En effet, la maternité va à plusieurs reprises les écarter de leur lieu de travail, en les empêchant de mettre en place des stratégies de progression de carrière, de plus, elles sont souvent moins disponibles lorsqu'elles reprennent le travail après un congé maternité. Ceci est d'autant plus vrai dans les professions à responsabilité où les déjeuners d'affaires ont une place prépondérante et sont incompatibles avec une vie de famille, en raison d'horaires souvent tardifs. Enfin, le droit français ne reconnaît pas que les femmes font davantage face aux responsabilités domestiques et familiales que leur conjoint (Cornu, 2000; Eurydice Network, 2010).

Malgré des progrès évidents au cours des 20 dernières années, on retrouve sur le marché du travail une ségrégation des métiers en fonction du genre (Meron et al., 2006) et l'on observe la même division du marché du travail à l'international. Les femmes sont ainsi plus nombreuses dans l'enseignement, le domaine littéraire, l'art, la communication et la santé. Les hommes quant à eux se retrouvent dans les métiers liés aux mathématiques, les sciences de l'ingénieur, l'architecture, la production industrielle, les transports et l'agriculture (Baudelot & Establet, 2001). D'une façon générale, il existe une plus grande diversité des métiers masculins que féminins (Meron et al., 2006).

Cette situation vient en quelque sorte conclure le processus d'orientation des filles qui les conduit à s'orienter vers les filières les moins prestigieuses et/ou l'insertion professionnelle est la moins facile (Baudelot & Establet, 2006). Ainsi, la division genrée du travail est « préparée » par la séparation des genres durant le processus d'orientation scolaire et professionnelle (Vouillot et al., 2004). Il reste cependant à comprendre comment l'intériorisation des rôles de genre et les stéréotypes qui y sont associés vont jouer sur le parcours scolaire et les décisions d'orientation des filles, et comment celles-ci vont progressivement s'orienter vers des métiers en continuité avec la place domestique des femmes (services, enseignement, soin) (Palheta, 2012).

4 Quand les inégalités sociales rencontrent les inégalités de genre

On l'a vu dans ce chapitre, l'orientation scolaire et professionnelle des élèves est profondément marquée par les inégalités liées à l'origine sociale et au genre. D'abord à travers la réussite scolaire, puis à travers les choix d'orientation. En effet, de façon très précoce et tout au long de leur scolarité, les filles présentent une meilleure réussite scolaire que les garçons et les élèves issus des milieux les plus favorisés réussissent mieux que ceux issus des milieux les plus défavorisés. En raison de leur moins bonne réussite scolaire, les élèves d'origines modestes vont être orientés prioritairement vers la voie professionnelle alors que les élèves les plus favorisés vont quant à eux se retrouver principalement dans la voie générale. Par ailleurs, les filles — qui réussissent mieux que les garçons — sont moins nombreuses à s'orienter vers la voie professionnelle, mais l'on observe qu'elles vont se retrouver au sein de filières très marquées au niveau du genre, de même que les garçons, aussi bien dans la voie professionnelle, technologique que générale.

On peut ajouter que les paliers d'orientation agissent comme des filtres permettant de séparer les élèves. Dans le détail, le 1^r palier sépare les élèves selon leur degré de réussite vers des voies (professionnelles, technologiques et générales) de prestige inégal. Les équipes éducatives vont ainsi conduire les meilleurs élèves (les filles et les élèves issus des milieux favorisés) vers les voies les plus prestigieuses et les moins bons (les garçons et les élèves issus des milieux défavorisés) vers les moins prestigieuses.

Lors du 2^e palier, les filles et les garçons vont être orientés vers des filières différentes, et ce quelle que soit la voie empruntée (professionnelle, technologique et générale). Les garçons vont être prioritairement orientés vers des filières masculines, qui sont également plus prestigieuses tandis que les filles vont se retrouver au sein de filières féminines qui sont généralement moins prestigieuses.

Enfin, lors du 3^e palier, on constate que les filles et les élèves d'origine populaire s'orientent préférentiellement vers des filières moins sélectives, moins prestigieuses, et dont les débouchés sont également moins prestigieux, tandis que les garçons ainsi que les élèves issus de milieux favorisés vont s'orienter vers des filières plutôt sélectives, prestigieuses et dont les débouchés sont les plus prestigieux.

Au-delà de ce constat, il convient de noter que la plupart des études sur la réussite scolaire et l'orientation n'articulent pas l'origine professionnelle et le genre (Mezza et al.,

2011). Pourtant, il semble nécessaire de traiter conjointement ces deux variables, qui constituent deux aspects indissociables qui interagissent et fondent l'identité des élèves, leur réussite et leurs choix d'orientation.

Parmi ces études, Duru-Bellat (1999) note que les différences en termes de réussite scolaire sont plus importantes en fonction de l'origine sociale des élèves que les différences relatives au genre. La division genrée de l'orientation se fait d'abord en défaveur des garçons des classes modestes, qui sont orientés principalement vers la voie professionnelle lors du premier palier, puis en défaveur des filles dans un deuxième temps, lesquelles sont maintenues plus longtemps dans l'enseignement général et sont orientées vers des filières moins prestigieuses, quelle que soit la voie choisie (Aubret, 1986). On observe ainsi une « relégation différée des filles de classe modeste » qui vont davantage obtenir un passage en seconde générale et technologique que leurs homologues masculins (Guichard, 1987).

Dans le détail, on constate que les écarts de réussite entre les filles et les garçons sont moins marqués dans les milieux les plus favorisés (Rosenwald, 2006b) et que dans ces milieux les filles vont davantage s'orienter vers des filières et séries où les garçons sont majoritaires. En parallèle, les filles issues des milieux les plus modestes vont davantage s'orienter vers des filières et séries traditionnellement féminines (Zazzo, 1993).

Dans le cas particulier de l'enseignement professionnel, les inégalités en fonction de l'origine sociale seraient plus fortes chez les filles que chez les garçons. Ainsi, pour une origine sociale et un niveau scolaire comparable, on observe que les garçons issus de milieux favorisés ont 5,6 et 2,9 fois plus de chances de ne pas fréquenter l'enseignement professionnel que les garçons issus des milieux populaires et intermédiaires. Pour les filles, ces chances passent respectivement à 11,3 et 5,9 fois plus de chances de ne pas fréquenter l'enseignement professionnel que les filles issues des milieux populaires et intermédiaires. Dans le détail, on peut ajouter que ce sont principalement les filles d'ouvriers non qualifiés et d'indépendants (agriculteurs, commerçants ou artisans) qui pâtissent de leur condition (Palheta, 2012).

5 Conclusion

Nous avons constaté dans ce chapitre l'existence de nombreuses inégalités liées au genre. D'une part, la meilleure réussite scolaire des filles² et d'autre part leurs projets d'orientation différents qui les conduisent vers des carrières moins prestigieuses³. Par ailleurs, nous avons également constaté l'existence d'inégalités liées à l'origine sociale. Celles-ci s'expriment à la fois par une meilleure réussite des élèves d'origine sociale favorisée⁴ et par leurs projets d'orientation plus ambitieux⁵.

Force est de constater que ces inégalités ne peuvent s'expliquer uniquement par la réussite scolaire des élèves (Duru-Bellat, 1990; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993). Notamment, nous avons brièvement évoqué la question des stéréotypes portant sur les individus défavorisés qui peuvent conduire au refus ou à un accès inégal en termes de qualité à l'éducation (CESCR, 2009; Wresinski, 1987), de même, les filles qui réussissent pourtant mieux se voient orienter vers des filières majoritairement féminines aux débouchés plus incertains (Baudelot & Estabiet, 2006; Palheta, 2012). Pour autant, la question des stéréotypes sociaux associés à la classe sociale d'origine et au genre mérite que l'on y revienne plus en détail. Ainsi, nous allons nous intéresser au sein du chapitre suivant à la façon dont les stéréotypes vont conduire les élèves à s'orienter vers des voies ou des séries différentes, en raison notamment de mécanismes d'autosélection, et de comprendre quelles conséquences peuvent avoir ces stéréotypes sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves. Dans un second temps, nous verrons comment ces stéréotypes qui portent sur des aspects distincts de l'identité des élèves, et sont souvent traités indépendamment dans la littérature, doivent être appréhendés conjointement afin de rendre

Pour des raisons de lisibilité les références sont ici reportées en bas de page.

² (DEPP, 2018, 2019a; Eurostat, 2019; Eurydice Network, 2010; Guichard & Huteau, 2005, 2007; Mosconi, 1983; OCDE, 2016; UNESCO, 2009)

³ (Baudelot & Estabiet, 2001, 2006; Berthet, Dechezelles, et al., 2008; Caille et al., 2002; Charles, 2005; Coltrane & Shih, 2010; Cornu, 2000; Crosemarie, 2009; DEPP, 2017, 2018, 2019a; DGEIP/DGRI-SIES, 2018; Duru-Bellat, 1995b; Erlich, 2001; Eurydice Network, 2010; Fontanini, 2001a; Fontanini et al., 2008; Gautier, 2004, 2008; Guichard & Huteau, 2005; HCE, 2008; Lixi & Theulière, 2004; Marro, 1989; Marro & Vouillot, 1991; Maruani, 2000; Meron et al., 2006; Mezza et al., 2011; Milewski, 2008; OCDE, 2016; Palheta, 2012; Robine, 2009; Rosenwald, 2006a; Thélot, 2004; Vouillot et al., 2004; Wach, 1992)

⁴ (DEPP, 2004b, 2004a, 2017, 2018; DGEIP, 2007; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat, 2003; Guichard & Huteau, 2005; Leroy-Audouin, 1993; Mingat, 1984, 1991; Normand, 2011; Pourtois & Desmet, 1998)

⁵ (Andreani & Lartigues, 2006; Cacouait-Bitau & Euvrard, 2009; Caille, 2005; DEPP, 2017, 2018; Dubet, 2004; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat, 2003; Duru-Bellat & Mingat, 1993; Guichard & Huteau, 2005; HCE, 2008, 2010; Jarousse & Labopin, 1999; Mangard & Channouf, 2007; Palheta, 2012; SIES, 2017; Van Zanten, 2001)

compte d'effets particuliers dus à l'intersection entre différents aspects de l'identité des élèves (chapitre V).

Chapitre IV — Implication des stéréotypes de genre et de classes sociales sur l'orientation scolaire et professionnelle

1 Introduction

Comme nous venons de le voir, la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle sont fortement influencées par le genre et l'origine sociale des élèves. Aussi, les stéréotypes sociaux jouent un rôle important dans ces phénomènes.

Dans un premier temps, il convient de définir les stéréotypes sociaux. Nous nous intéresserons ensuite à l'expression des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale dans le champ de l'éducation, au sein de deux parties successives lorsqu'ils sont mobilisés par les différents acteurs éducatifs et de l'orientation ou bien par l'élève lui-même sous forme d'une autosélection.

2 Les stéréotypes sociaux

Les stéréotypes sociaux forment un ensemble de croyances relatives aux attributs et aux comportements des groupes sociaux (Yzerbyt & Schadron, 1996). Ils sont à rapprocher des préjugés avec lesquels ils constituent les deux versants d'un même phénomène. Alors que les préjugés représentent l'aspect affectif (attitude de jugement positive ou négative) (Allport, 1954), les stéréotypes renvoient à l'aspect conceptuel (structure d'opinion) (R. J. Brown, 1995; Stangor & Lange, 1994). Les préjugés s'adaptent aux situations individuelles alors que les stéréotypes sont absolument rigides (Lippmann, 1922).

Les stéréotypes constituent des filtres entre la réalité et sa perception, de telle sorte que l'information y est réduite, simplifiée et généralisée selon un ensemble de schémas de pensée qui vont être répétés et renforcés au fur et à mesure des situations. Pour autant, ces schémas sont indispensables aux traitements des informations du réel, nos capacités étant limitées, il est nécessaire d'en passer par de telles heuristiques (Lippmann, 1922). Ils permettent en effet d'échapper à l'incertitude subséquente au manque d'information (Bodenhausen & Peery, 2009). Les stéréotypes permettent ainsi aux individus d'accéder rapidement aux informations

constantes de l'environnement (Fiske & Taylor, 1991). Ils agissent alors comme des raccourcis cognitifs, et fournissent des informations sur des individus que l'on ne connaît pas personnellement, mais dont on se fait une idée de leur groupe d'appartenance (Fiske & Neuberg, 1990; Swim et al., 1989). Les individus classent les autres individus ainsi qu'eux-mêmes au sein de catégories sociales. Ces catégories, issues d'un processus de catégorisation, permettent d'associer des caractéristiques à des groupes sociaux en les considérant comme prototypiques de ces groupes (Fiske, 2015).

Cette catégorisation permet alors d'organiser et de trier les informations afin que nous puissions appréhender la complexité du monde en un tout cohérent (Tajfel & Wilkes, 1963). Si les stéréotypes sont issus des caractéristiques du traitement de l'information et nous servent d'interface avec la réalité (Allport, 1954; Tajfel, 1969), ils sont aussi à l'origine de nombreux biais de jugements (Hamilton et al., 1985; Kunda & Sherman-Williams, 1993) et notamment au sein des rapports interpersonnels et intergroupes, voire même intra-individuels, en générant des prophéties autoréalisantes (Eagly & Steffen, 1984). Ainsi, on peut distinguer deux aspects des stéréotypes sociaux. D'une part, ces stéréotypes vont posséder un contenu qui va décrire les individus sur lesquels ils portent en leur attribuant un certain nombre de caractéristiques (qui peuvent être positives ou négatives). D'autre part, les stéréotypes sociaux vont aussi comporter une théorie explicative, laquelle va légitimer leur contenu et les caractéristiques qui sont associés à ces mêmes individus (Schadron & Yzerbyt, 1993).

Par ailleurs, bien que les stéréotypes soient consensuels (Gardner, 1994; Katz & Braly, 1933), ils ne sont pas des constructions immuables. Ils s'inscrivent dans une forme d'héritage collectif des sociétés dans lesquelles ils ont vu le jour, et qui dépend des caractéristiques culturelles et historiques particulières de ces sociétés (Yzerbyt et al., 2001). Dans les faits, ils vont évoluer et se modifier avec le temps (Diekman & Eagly, 2000). L'activation des stéréotypes s'effectue de façon automatique au contact du groupe social sur lequel ils portent, sans que les individus aient une perception consciente de leur activation et ils peuvent ainsi être à l'origine de biais dans nos perceptions, nos jugements et nos attitudes (Devine, 1989). Ils peuvent ainsi conduire à des comportements de discrimination sur autrui, mais aussi, sur soi-même, conduire à une autosélection ou à un phénomène de menace du stéréotype. De cette façon, on comprend mieux les différents mécanismes par lesquels les stéréotypes participent à l'orientation différenciée des filles et des élèves d'origine défavorisée. Nous y reviendrons ensuite.

Enfin, il faut noter que les stéréotypes résultent du fonctionnement normal de l'activité de catégorisation. Ils associent aux différents groupes des capacités différentes, ce qui tend à établir des inégalités entre les groupes pour une variété de domaines de compétences (l'intelligence, la sensibilité, les mathématiques, le sport, etc.) (Croizet & Claire, 1998; Macrae et al., 1996; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999; Stone et al., 1999).

Par ailleurs, ce phénomène de biais se trouverait accentué lors des jugements d'orientation. Ainsi, les prophéties autoréalisantes générées inconsciemment par les professeurs rendraient saillants les stéréotypes sociaux sur le genre et sur l'origine sociale, de sorte que ces stéréotypes orienteraient les élèves tout en entretenant ces stéréotypes selon une logique de causalité circulaire soutenue par des mécanismes sociocognitifs automatiques et inconscients (Mangard & Channouf, 2007). En parallèle, des phénomènes comme le double standard d'évaluation entendent qu'il existe des différences dans les exigences attendues pour deux catégories de personnes ayant des profils comparables. Ainsi le degré des exigences envers les groupes prestigieux est moins important que celui attendu pour les groupes défavorisés (Foschi, 2000). Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005) ont ainsi montré que les élèves issus d'un milieu social favorisé sont davantage orientés en seconde générale par leurs professeurs que ceux issus d'un milieu social défavorisé, notamment quand les informations stéréotypiques liées à l'appartenance sociale sont présentées implicitement, sans perception consciente de la part des évaluateurs. Mais les groupes dominés ne souffriraient pas uniquement des stéréotypes implicites de leurs professeurs, en effet, ils pâtiraient également de leur propre intégration de ces stéréotypes notamment à travers des phénomènes tels que la menace du stéréotype ou l'autosélection.

2.1 La menace du stéréotype

Les individus qui appartiennent à un groupe présentant des stéréotypes négatifs pour un domaine donné peuvent intérioriser ces stéréotypes et présenter en conséquence des difficultés face à ce domaine. S'ils se retrouvent en situation d'échec, cela a alors un double impact sur eux et sur leur groupe et constitue une confirmation individuelle du stéréotype négatif associé au groupe. C'est cette pression psychologique particulière, associant un stéréotype à un groupe et guidant les individus de ce groupe à reproduire implicitement ce stéréotype qui constitue la menace du stéréotype. Cette menace va agir sur la peur de l'individu de confirmer les stéréotypes négatifs de l'endogroupe (Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995).

Contrairement à la théorie des prophéties autoréalisantes dyadiques dans lesquelles un individu va modifier son comportement afin de s'ajuster aux attentes (stéréotypes) préalables ou supposées que possède un autre individu sur lui (Merton & Merton, 1968), dans la théorie de la menace du stéréotype, il suffit que l'individu appartienne à un groupe stigmatisé (stéréotypes négatifs) pour que dans une situation particulière dans laquelle il est amené à agir de manière contre-stéréotypique — et à la condition que cette situation soit importante pour lui et qu'il s'efforce d'agir au mieux — pour que l'échec soit perçu comme reproduisant les stéréotypes de son groupe d'appartenance (Steele, 1997). Cela étant, pour Macrae et ses collaborateurs (1996, p. 179) « les interactions dyadiques, ne peuvent avoir qu'un rôle limité dans la plupart des problèmes sociaux les plus profonds et les plus intraitables associés aux stéréotypes, aux préjugés et à la discrimination ». C'est pourquoi ils introduisent un nouveau type de prophéties autoréalisantes dites du « groupe sociologique », qu'on peut percevoir comme les prémisses de la menace du stéréotype.

La menace du stéréotype est une menace généralisée qui affecte les membres de n'importe quel groupe social du moment que ce groupe est la cible d'un stéréotype négatif largement répandu. Elle exploite alors la peur qu'éprouve un individu de se voir jugé en fonction d'un stéréotype négatif endogroupe, indépendamment de la croyance qu'a l'individu sur la véracité de ce stéréotype pour son groupe ou pour lui-même (Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995).

Enfin, la menace du stéréotype est pour Steele (1997) purement situationnelle et résulterait de l'interaction entre une identité sociale spécifique et une situation spécifique. Aronson et ses collaborateurs (1999) ont ainsi pu démontrer l'importance du facteur situationnel de la menace du stéréotype. Pour ce faire ils ont travaillé sur une population peu stigmatisée : les hommes blancs confrontés au stéréotype, très répandu aux États-Unis, de la supériorité des Asiatiques dans le domaine des mathématiques. Alors que d'habitude quand on compare les hommes et les femmes sur la base de tests de mathématiques, les hommes bénéficient de la protection de leur stéréotype de supériorité dans ce domaine (Croizet & Claire, 1998; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999), quand on les compare à un groupe minoritaire réputé comme supérieur à eux-mêmes en mathématiques, la menace du stéréotype se met à agir et l'on observe une diminution de leurs performances (Aronson et al., 1999). Le même type de résultats a été obtenu avec des hommes comparés à des femmes sur le traitement d'informations affectives (réputé être une compétence davantage féminine que masculine), ce qui suggère là

encore que le déclencheur de la menace du stéréotype est bien situationnel (Désert & Leyens, 2002).

Les individus auraient un besoin fondamental d'estime de soi et cette estime serait grandement dépendante des réussites et des échecs qu'ils opéreraient dans leurs domaines d'importances. Ainsi, si les individus accordent peu d'importance à un domaine (par exemple l'école), les réussites ou les échecs dans ce domaine n'auront que peu d'importance sur leur estime d'eux-mêmes, alors que si ce domaine est important l'influence sur l'estime de soi n'en sera que plus grande. En situation de menace du stéréotype, les individus sont motivés à dépasser leurs stéréotypes endogroupes négatifs afin d'invalidier cette réputation, au moins pour eux, si ce n'est pour le groupe dans son ensemble. Il y a donc véritablement présence d'un enjeu fort pour l'individu de ne pas échouer face à une situation d'évaluation ou, du fait de son appartenance groupale, on n'attend pas de lui une réussite probante. L'échec sera alors envisagé comme la confirmation des stéréotypes négatifs de son groupe d'appartenance, et conduira à une désindividuation de son identité au profit d'une identité prototypique d'un groupe négativement stéréotypé. C'est donc cet enjeu fort qui va susciter chez l'individu une pression évaluative importante, véritable menace psychologique, qui va le pousser à commettre plus d'erreurs et donc à générer une performance conforme à la prédiction du stéréotype. Ces pressions évaluatives vont altérer son fonctionnement cognitif et comportemental normal et donc nuire à ses performances via l'anxiété, les doutes sur ses capacités, l'augmentation de la conscience de soi et des pensées interférentes ou l'exagération de la prudence. En définitive, les stéréotypes vont créer leur propre réalité en modulant les actions des individus qui en sont la cible (Croizet et al., 2002; Désert & Leyens, 2002).

Avec le temps, la menace du stéréotype peut opérer chez les individus une désidentification dans les domaines concernés (le sport, les mathématiques, l'école, etc.) ce qui peut alors les conduire à se désinvestir de ces pôles pour s'orienter vers d'autres domaines, dans lesquels, l'absence de stéréotype négatif pour leur endogroupe, leur évitera un échec trop systématique (Major et al., 1998).

De cette façon, en situation scolaire, ces stéréotypes qui surgiraient implicitement pourraient avoir un impact sur les attitudes envers les groupes sociaux de genre et de classe (Banaji & Greenwald, 1995) et, à dossiers scolaires égaux, contribuer à expliquer pourquoi les enfants seraient orientés différemment selon leur genre et leur origine socioculturelle. Les garçons seraient ainsi plus souvent orientés vers les filières scientifiques, les filles vers les

filières littéraires, les enfants de milieux socioculturels élevés seraient plus souvent orientés vers les filières générales et ceux de milieux socioculturels bas vers les filières professionnelles, ce qui est conforme à ce que l'on observe dans la littérature (Duru-Bellat, 2006).

2.2 L'autosélection

L'autosélection dans l'orientation résulte de la prise en compte par l'élève (et/ou par sa famille) de sa probabilité de réussite dans une filière donnée compte tenu des représentations qu'il possède de ladite filière et des représentations qu'il possède de lui-même (notamment de ses résultats scolaires et de ses intérêts, mais aussi de son genre ou encore de son origine sociale) (Duru, 1978). L'ensemble de ses représentations sur les filières et sur lui-même vont être élaborées à partir des stéréotypes.

L'autosélection désigne de cette façon un processus de négociation durant lequel l'élève va conjuguer ses intérêts pour une filière, les bénéfices que cette filière peut lui apporter, notamment en termes de prestige social des professions auxquelles il pourra prétendre à l'issue de ses études et les chances qu'il estime avoir de réussir en fonction de ses caractéristiques personnelles (Mingat, 1981).

3 Les stéréotypes liés au genre

3.1 L'éducation et le genre

La division genrée de l'orientation scolaire et professionnelle trouve son origine dans l'intériorisation précoce des rôles de genre, et sur les stéréotypes qui y sont associés (Eagly & Steffen, 1984; Morin-Messabel et al., 2016), ce qui aboutit à des rôles sociaux distincts s'exprimant selon trois principes : la place professionnelle des femmes est en continuité avec leurs places domestiques (les services, l'enseignement et le soin), une femme ne peut avoir à un niveau équivalent de formation une autorité sur un homme et enfin les femmes ont moins de légitimité dans leur rapport à la technique et aux machines (Palheta, 2012).

On observe ainsi que lors de l'éducation des enfants, il est attendu de la part des filles et des garçons des comportements conformes à leur identité de genre (Morin-Messabel et al., 2018). Les filles sont ainsi attendues pour être élégantes, discrètes et patientes tandis que les garçons se doivent d'être autonomes, courageux et performants (Mosconi & Vouillot, 2013).

Les différences d'orientation en fonction du genre sont d'ailleurs plus évidentes que celles relatives à l'origine, car elles sont intériorisées et vont donc paraître plus naturelles : elles n'ont pas besoin d'être explicitées ou justifiées. On observe par ailleurs qu'elles sont plus marquées chez les garçons que chez les filles (Palheta, 2012). Alors que les garçons se soumettent plus à la pression des stéréotypes de genre liés aux professions (Bosse & Guegnard, 2007), les problématiques de genre des métiers sont moins importantes chez les filles (Vouillot, 2007). Cette plus grande résistance des garçons pour s'identifier à des comportements contre-stéréotypiques s'observe dès l'école primaire (Bagès & Martinot, 2011; Reeb et al., 2018) ce qui montre la pression précoce exercée par les stéréotypes de genre sur leurs comportements.

Conformément aux rôles sociaux de genre, on observe que les représentations des métiers chez les adolescents renvoient aux stéréotypes de genre, qu'elles sont relativement stables dans le temps (Stevanovic & Mosconi, 2007) et qu'elles vont avoir des répercussions sur les choix en matière d'orientation (Guichard, 1985). Ainsi, les lycéens associent les métiers qui nécessitent des compétences techniques et manuelles ainsi que de la force physique au masculin tandis que les métiers féminins requièrent le sens de l'esthétique, de la douceur et de l'altruisme (Bosse & Guegnard, 2007).

Dans cette partie, nous reviendrons d'abord sur l'exemple du stéréotype qui veut que les femmes soient moins performantes en mathématiques, nous verrons ensuite comment les stéréotypes de genre sont véhiculés par le système scolaire et transmis aux élèves par leurs parents et les acteurs éducatifs. Enfin, nous verrons comment ces stéréotypes, intégrés par les élèves, vont pousser les filles à une autosélection négative (vers des filières féminines moins prestigieuses), les écartant ainsi des filières scientifiques. Nous verrons enfin comment celles qui portent néanmoins un intérêt pour les mathématiques vont se retrouver menacées par les stéréotypes de genre.

3.1.1 Un exemple de stéréotype : les femmes et les mathématiques

L'un des principaux stéréotypes relatifs à la moins bonne performance des femmes dans le champ de la technique et des sciences a trait à leur infériorité supposée en mathématiques. Un tel stéréotype pourrait bien être à l'origine de l'orientation massive des femmes vers les filières littéraires, de leur sous-représentation dans les filières scientifiques et de leurs choix d'options lorsqu'elles choisissent tout de même ces filières scientifiques (DEPP, 2018; Fontanini, 2001a; Robine, 2009). Guimond et Roussel, (2002) ont ainsi mené quatre études (dont 3 en France et une au Québec). Ils confirment que les compétences en mathématiques et

en sciences sont davantage attribuées aux hommes et que les compétences en lettres sont davantage attribuées aux femmes. Ils observent même un consensus entre les hommes et les femmes, peu importe leur orientation dans une discipline traditionnellement féminine ou masculine. La répartition des compétences scolaires liées au genre semble bien faire l'objet d'un stéréotype de genre, socialement partagé et largement répandu auprès des acteurs éducatifs et des élèves eux-mêmes qui nous le verront les intérioriser dès le plus jeune âge (Snyder & Stukas, 1999).

3.2 L'éducation au stéréotype de genre

Pour aller plus loin, on peut affirmer que la socialisation différenciée des filles et des garçons construit des stéréotypes sur le rôle des enfants, qui sont largement partagés par les parents, les acteurs éducatifs et par la société en général. Ils vont ainsi expliquer leurs choix d'orientation et de carrière (Grésy & Georges, 2012).

3.2.1 *Le rôle des parents*

Dès la naissance de l'enfant, les parents initient des différences de traitement entre les filles et les garçons à travers leurs attitudes et leurs attentes et vont ainsi perpétuer les stéréotypes de genre (Mezza et al., 2011). De fait, les enfants vont construire leur identité genrée à partir de ces informations (Palheta, 2012) et vont à terme intégrer la réalité de la division genrée du marché du travail à leurs représentations et faire des choix différents de parcours scolaires (Mezza et al., 2011).

De même, on observe qu'à cet âge la littérature enfantine — tout comme les médias et l'ensemble de la société, y compris l'école (Palheta, 2012) — va véhiculer et nourrir ces stéréotypes (Epiphane, 2007). Ainsi, on observe qu'il y a deux fois plus de héros masculins dans les histoires pour enfants (et jusqu'à dix fois plus de héros masculins lorsqu'il s'agit d'animaux) et qu'ils se voient attribués davantage de traits de caractère et de personnalité. Les personnages féminins au contraire sont décrits par des attributs superficiels (vêtements, coiffure, apparence) et sont davantage passifs que les personnages masculins (Brugeilles et al., 2002). À l'adolescence, les filles sont confrontées à un discours ambivalent de la société. Notamment, leurs parents vont leur demander d'être performantes à l'école sans pour autant négliger leur rôle familial qui doit primer sur la poursuite d'une carrière (Duru-Bellat, 2004). Cela se retrouve même dans les familles plus libérales et égalitaires où l'on n'observe pas de remise en cause de ce modèle fortement genré (Duru-Bellat, 2004; Gautier, 2008). D'autant

plus, Vouillot (2010) montre que les parents ont une faible conscience de leurs propres stéréotypes de genre et de leurs conséquences sur l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants. Ainsi, elle montre que les parents sous-estiment l'impact de l'identité de genre sur les décisions d'orientation et qu'ils classent le genre des élèves en avant-dernière position parmi une liste de douze critères susceptibles de jouer dans l'orientation. Celui-ci est pourtant un facteur fondamental de la répartition scolaire des élèves.

3.2.2 Le rôle de l'École

En ce qui concerne le système éducatif, il est établi que non seulement l'école ne contribue pas à diminuer ces inégalités, mais qu'elle les renforce et les perpétue (IGEN/IGAENR, 2006). Elle reproduit les rapports de genre (répartition des filles et des garçons au sein des différentes filières) et contribue à maintenir les stéréotypes liés au genre en transmettant une définition des rôles sociaux du féminin et du masculin (Mosconi, 1983). Ainsi, la persistance de ces stéréotypes et des rôles de genre dans l'éducation nationale continue d'être posée (Tisserant & Wagner, 2008). Le maintien de tels stéréotypes et les traitements différenciés qui en découlent constituent en effet un obstacle au bon fonctionnement de la mixité (Gautier, 2004). De plus, la conception politique institutionnelle — qui place l'élève au centre du système d'éducation et préconise de développer des pratiques d'orientation qui permettent aux élèves de faire des choix d'orientation éclairés et autonomes (Circulaire N°2008-013) — peut également renforcer un certain aveuglement aux discriminations produites par le système (Mezza et al., 2011). Les filles subissent donc une situation discriminante à l'école qui est non reconnue voir niée par les acteurs éducatifs (Fontanini, 2011b; Grésy & Georges, 2012), et non remise en cause en ce qui concerne l'orientation scolaire professionnelle (Mezza et al., 2011). On observe par ailleurs que si le système scolaire cherche à diminuer les effets de ces stéréotypes, en sensibilisant les élèves à leurs connaissances, cela n'est pas suffisant, car nous l'avons vu, l'utilisation des stéréotypes de genre est implicite et apprise socialement, notamment à l'école (Chazal & Guimond, 2003). On peut cependant noter que les systèmes éducatifs disposant d'un processus d'orientation précoce sont associés à de plus grandes inégalités entre les genres, peut-être parce que les stéréotypes et les normes sociales ont une influence d'autant plus forte sur les choix d'orientation que les élèves sont plus jeunes. Ainsi, retarder les choix d'orientation limiterait les écarts entre les garçons et les filles en termes de ségrégation de genre dans tous les domaines (Breda & Napp, 2019).

3.2.3 *Le rôle des professionnelles de l'éducation*

En ce qui concerne les acteurs éducatifs, on observe que durant la petite enfance, les filles sont en général moins stimulées et moins encouragées à prendre part à des activités collectives par les personnels de la petite enfance (Cresson, 2010). De fait, elles vont moins prendre part à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable ou l'escalade (Grésy & Georges, 2012).

Il en va de même à l'école maternelle, où filles et garçons sont conduits à faire des activités distinctes et ne se voient pas présenter les mêmes contenus d'enseignement. Enfin, on retrouve de même une attitude différente des personnels qui vont tolérer des comportements différents selon que l'élève est une fille ou un garçon (Naves & Wisnia-Weill, 2014). On observe ainsi que les enseignants ont davantage d'interactions verbales avec les garçons et qu'ils tolèrent chez eux davantage de colère, tandis qu'ils n'hésitent pas à interrompre les filles lorsqu'elles parlent et vont davantage s'intéresser à leurs émotions dans les conversations (Cresson, 2010).

En parallèle du programme scolaire, tout se passe comme si un enseignement implicite était prodigué aux élèves. L'école devient alors le lieu d'apprentissage des comportements genrés, on y apprend aux enfants à devenir un homme ou une femme conformément aux rôles de genre dans la société. L'école primaire contribue de cette manière à reproduire les stéréotypes de genre en apprenant aux garçons et aux filles les attentes différenciées qu'ils rencontreront au cours de leur scolarité (Bourven, 2007; COE, 2009; Morin-Messabel et al., 2012; Naves & Wisnia-Weill, 2014). Cela façonne ainsi l'identité des élèves en tant que fille ou garçon, et ils vont intégrer les attendus associés à leur genre en termes de comportements et de préférence scolaire (De Boissieu, 2009). C'est de cette manière notamment que le stéréotype selon lequel les filles sont mauvaises en mathématiques est transmis et intériorisé par les filles (Naves & Wisnia-Weill, 2014). En effet, comme nous l'avons déjà vu, pour un niveau équivalent en mathématique, on observe des différences de résultats entre des tests standardisés et des évaluations à l'école, dans le sens où les notes des filles à l'école sont dégradées par rapport à leurs notes aux tests standardisés (DEPP, 2018; Guichard & Huteau, 2007). Ce qui semble devoir résulter de biais de notation des enseignants, conscients ou non, qui ne vont pas noter les garçons et les filles selon les mêmes standards. Ils se conforment ainsi aux stéréotypes de genre et les renforcent (Guichard & Huteau, 2007).

Également, les filles vont s'écarter des filières qui ne prennent pas assez en considération la place des femmes dans la société et leur rôle de mère (De Boissieu, 2009). Plus tard, tout cela va conduire les filles à se dévaloriser et à s'écarter des filières scientifiques et masculines, qui sont par ailleurs des filières plus prestigieuses (Naves & Wisnia-Weill, 2014), ce qui contribue à reproduire les rapports inégaux de genre dans l'emploi (Petrovic, 2004). De la même façon, si les sports collectifs nécessitant technicité et esprit de compétition sont proposés aux garçons, les filles sont plutôt admirées pour leur élégance et encouragées à pratiquer des sports n'engendrant pas ou peu d'esprits de compétition. De tels sports sont pourtant nécessaires pour l'individu en ce qu'ils lui apprennent à gérer ses émotions face à la réussite ou à l'échec et participent de l'estime de soi (Davisse, 2006).

On observe enfin que les acteurs du système éducatif (enseignants, PsyEN, personnels accompagnant) – dont nous avons déjà vu qu'ils produisent des comportements différenciés, le plus souvent non conscients, selon le genre de l'élève (Bourven, 2007; Bousquet et al., 2017; COE, 2009) – véhiculent également une certaine image des rôles de genre par la répartition de leur tâche au sein de l'École (par exemple les métiers du soin à l'école, comme les infirmières scolaires et les PsyEN sont majoritairement occupés par des femmes, ce qui ne montre pas là un bon exemple de mixité des professions) (Fontanini, 2011a).

Tout cela (traitement différencié en fonction des genres, types d'activités proposées et encouragées, attentes, métiers du secteur éducatif extrêmement genrés...) vient renforcer les stéréotypes de genre chez les jeunes (Bourven, 2007; COE, 2009; Duru-Bellat, 2004; Fontanini, 2011a). Les élèves vont ainsi avoir des expériences scolaires différentes selon leur genre, ce qui va les conduire dans le secondaire à construire des parcours d'orientation différents (Mosconi, 1989).

Les vœux d'orientation des élèves, qui sont très marqués par les stéréotypes de genre, sont ensuite validés sans remise en question par les conseils de classe, qui vont même parfois jusqu'à les renforcer, encourageant ainsi l'autocensure des filles (HCEE, 2004; Vouillot et al., 2004). Également, les PsyEN-EDCO et les enseignants s'intéressent davantage aux choix d'orientation des garçons qu'à ceux des filles (Bourven, 2007).

3.3 Les élèves face au genre

3.3.1 *Un enjeu identitaire*

On a vu comment l'émergence des stéréotypes de genre chez les élèves peut s'expliquer par l'éducation et l'observation directe des comportements. De cette façon, ils attribueraient des traits agéniques aux hommes (ambitieux, dominateur, et autonome) et communiales aux femmes (émotive, affectueuse et bavarde) (Eagly & Steffen, 1984; Guimond & Roussel, 2002). De même, la fonction prescriptive des stéréotypes montre qu'ils modifient les attentes comportementales en fonction du genre. Ils établissent des seuils de conduites dans lesquels les hommes sont attendus comme faisant preuve de compétences relatives à la dimension de leur virilité contre de l'empathie, renvoyant à la dimension de la famille et de la maternité pour les femmes. La transgression de ces seuils pouvant conduire à une pénalisation dans le jugement sur les individus qui s'en écartent (Eagly & Karau, 2002; Heilman et al., 2004; Lyness & Heilman, 2006).

Dans le champ de l'éducation, les stéréotypes de genre influencent directement la construction identitaire des élèves et conditionnent fortement leur vœu d'orientation (Vouillot et al., 2004). On observe ainsi que si les lycéens peuvent envisager pour d'autres des orientations atypiques au niveau du genre ils ont beaucoup plus de difficultés à l'envisager pour eux-mêmes, surtout les garçons (Bosse & Guegnard, 2007), chez qui une telle transgression de la norme de genre va être perçue comme menaçante pour leur virilité. Une telle transgression chez les filles est perçue comme menaçant la féminité et elle est associée à une prise de risque supplémentaire sur le marché du travail. Comme tout choix atypique de genre, on peut conclure que ce choix entraîne un coût psychologique et social supplémentaire pour l'individu (Mosconi & Stevanovic, 2007). Ainsi, la question du genre dans l'orientation touche aux questions d'identité (Vouillot, 2007) et par leur leurs choix d'orientation les adolescents, filles et garçons, affirment leur identité de genre (Collet, 2009; Vouillot, 2007; Vouillot & Steinbruckner, 2004). C'est pourquoi l'écrasante présence d'un genre (masculin ou féminin) au sein d'une filière est généralement due à l'évitement par l'autre genre et ne reflète pas systématiquement un choix (Mezza et al., 2011).

Il en va de même chez les lycéens de la voie professionnelle. Les représentations genrées des métiers limitent les choix d'orientation pour les garçons comme pour les filles. Cela entraîne la présence massive de filles dans les filières de la santé et de garçons dans les filières industrielles (HCE, 2009).

3.3.2 L'autosélection des filles

Les stéréotypes associés au rôle social féminin diminueraient l'estime de soi des filles, qui à son tour, influencerait leurs choix d'orientation (Guimond & Roussel, 2002). À niveau scolaire égal, les filles font preuve de moins de confiance en elles et d'estime d'elles-mêmes que les garçons (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2016). Lorsqu'elles doivent s'autoévaluer, on observe ainsi qu'elles se considèrent moins bonnes en sciences (S. Blanchard et al., 2009; Guichard & Huteau, 2007), ce qui les pousse à pratiquer une autosélection négative (Duru-Bellat, 2004; OCDE, 2016). De cette façon, on observe que les filles s'autocensurent dans leur choix d'orientation et d'options, notamment face à la première scientifique (Duru-Bellat, Labopin, et al., 1993). C'est en quelque sorte le résultat des stéréotypes de genre acquis durant l'enfance qui font que les filles semblent ne pas se sentir aussi légitimes que les garçons (Jarousse & Labopin, 1999) – et l'on a déjà vu que les conseils de classe légitimement, voire encouragent, cette autosélection des filles vers des filières féminines (HCEE, 2004; Vouillot et al., 2004). Entre 1994 et 2006, on observe ainsi une augmentation des différences filles/garçons au détriment des filles quant au sentiment de compétence et aux capacités perçues à s'engager dans des formations ou des métiers scientifiques et techniques (S. Blanchard et al., 2009). Il convient pourtant de rappeler que contrairement à ces stéréotypes, les compétences cognitives entre les femmes et les hommes sont quasi équivalentes (Duru-Bellat, 1994, 1995a; Guimond & Roussel, 2002).

En raison de cette fragilité, les filles seront plus enclines à accepter les projets de leurs familles, ce qui va les conduire une nouvelle fois à l'autosélection et à s'exclure des filières les plus prestigieuses (Duru-Bellat, 1999; Fontanini, 2001b; Wach, 1992).

Ce processus d'autosélection négative chez les filles serait en partie responsable des différences d'orientation entre les filles et les garçons. En effet, l'activation automatique à l'adolescence des stéréotypes de genre, intériorisés durant l'enfance, vient modifier les attitudes et les comportements et ainsi, in fine, dissuader les filles de certaines orientations (Banaji & Greenwald, 1995; Duru-Bellat, 1991; Duru-Bellat, Labopin, et al., 1993). En somme, ces stéréotypes conditionnent d'abord les préférences scolaires puis les choix d'orientation chez les jeunes (Duru-Bellat, 2004).

Au-delà d'un niveau plus faible de compétence perçue, les filles et les garçons se projettent dans l'avenir de manière différenciée. Les filles prennent en compte le fait de rendre compatibles leur activité professionnelle et leur vie familiale (Tabourel, 1985; Vouillot, 1995).

Ainsi lorsqu'on interroge des adolescents sur eux-mêmes, on retrouve les stéréotypes masculins et féminins de façon très marquée entre la troisième et la terminale. Les filles se décrivent comme plus sociales, plus émotives et plus intuitives que les garçons et elles se présentent le plus souvent comme littéraires. Elles déclarent une préférence pour informer, communiquer, aider, soigner, s'occuper des autres et enseigner alors que les garçons se décrivent comme plus audacieux, plus ambitieux et plus individualistes. Ils se présentent le plus souvent comme scientifique. Ils ont quant à eux une préférence plus marquée pour étudier, rechercher, inventer, fabriquer, réaliser et produire (Wach, 1992).

À l'approche du 3^e palier (qui marque l'entrée vers l'enseignement supérieur), on constate dans la plupart des pays que les filles ne réussissent que légèrement moins bien que les garçons en maths, mais qu'elles dépassent de beaucoup leurs performances en lettres. Pour certains auteurs, si elles s'orientent plutôt vers les lettres et les sciences humaines, c'est parce qu'elles se perçoivent comme plutôt littéraires (Breda & Napp, 2019; Halpern et al., 2007), malgré de faibles différences en mathématiques (Breda & Napp, 2019; DEPP, 2018; Halpern et al., 2007; OCDE, 2016). De même, si les filles s'orientent davantage en sciences humaines, elles y sont également plus susceptibles de mieux réussir que les garçons. Dans les faits, on observe même que l'écart entre les garçons et les filles s'accroît encore une fois cette filière choisie en faveur de ces dernières. Les écarts de performance observés entre les genres, suite à leur spécialisation, résultent du processus d'autosélection. En retour, ces écarts vont également nourrir les stéréotypes qui veulent que les mathématiques ne soient pas pour les filles et que les sciences humaines ne sont pas pour les garçons (Breda & Napp, 2019).

3.3.3 Le genre et la menace du stéréotype

Par ailleurs, la théorie de la menace du stéréotype permet également de mieux comprendre comment les stéréotypes de genre aboutissent à la séparation des genres sur le marché du travail. En effet, la croyance selon laquelle les hommes sont plus doués que les femmes pour les sciences ou pour les mathématiques amène les femmes à obtenir de moins bonnes performances que les hommes en mathématiques et par conséquent à éviter de s'orienter vers des carrières scientifiques. Ainsi, plusieurs études (Croizet & Claire, 1998; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999) tendent à conclure que quand la congruence entre la situation expérimentale (tâche de mathématiques) et le stéréotype négatif qui lui est associé (les femmes sont moins douées que les hommes pour les mathématiques) est rendue saillante (il est indiqué aux participants de façon explicite que les femmes réussissent moins bien ce test que les

hommes), on observe qu'effectivement, conformément à ce qu'annonce le stéréotype, les femmes obtiennent de moins bonnes performances que les hommes. En revanche quand la congruence entre le stéréotype et la situation n'est pas rendue saillante (il est indiqué aux participants que ce test est réussi aussi bien par les hommes que les femmes), les hommes et les femmes obtiennent des résultats similaires. De la même façon, des expériences reposant sur des exercices de géométrie ont montré une meilleure performance des filles lorsque ces exercices sont présentés comme des épreuves de dessins que lorsque les mêmes exercices sont présentés comme étant des exercices de géométrie. Un simple changement dans la consigne réduit encore une fois la capacité de travail et la confiance en soi chez les filles (Grévy & Georges, 2012).

4 Les stéréotypes liés à l'origine sociale

4.1 Une réussite scolaire insuffisante pour expliquer les différences d'orientation

L'origine des inégalités de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale est différente de celles que l'on observe en fonction du genre et l'on ne retrouve pas le même paradoxe que celui que l'on a pu observer pour les filles avec des inégalités de réussite et d'orientation qui s'accompagnaient en fait de meilleures performances scolaires. En effet, comme nous l'avons vu, les élèves d'origine modeste réussissent moins bien leur scolarité, et ce de façon très précoce. Ils vont ensuite accumuler ce retard tout au long de leurs cursus. Cette faible réussite participe logiquement à l'orientation des élèves de milieux défavorisés vers des voies moins prestigieuses, et elle explique en partie la répartition inégale des élèves issus de milieux favorisés et défavorisés dans les 3 voies de l'enseignement (professionnelle, technique, générale).

Pour autant, la surfréquentation de la filière scientifique des élèves issus de milieux favorisés ne s'explique pas seulement par une meilleure réussite scolaire, il apparaît qu'elle découle également de « choix », ou plutôt de stratégies d'orientation différentes (Duru-Bellat et al., 1997b; Duru-Bellat & Jarousse, 1993; Jarousse & Labopin, 1999). On observe par exemple que les élèves d'origine défavorisée ont en fonction des études, toutes choses étant égales par ailleurs — c'est-à-dire, en contrôlant le niveau scolaire des élèves — entre 2 et 3 fois moins de chance d'intégrer une CPGE que les élèves d'origine favorisée (Lemaire, 2004; Nakhili, 2008).

Plus l'on progresse dans la scolarité et plus les inégalités d'orientation liées à l'origine vont devenir prédominantes (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Ces inégalités vont alors progressivement, par des intérêts et des choix d'orientation différents, se cumuler au fur et à mesure des différents paliers et, in fine, vont avoir pour conséquence l'engagement dans des parcours inégaux en fonction de l'origine.

4.2 Des choix d'orientations inégaux

4.2.1 *Le rôle des familles*

Au collège, on observe que les familles favorisées vont mettre en place un certain nombre de stratégies visant à garantir une bonne orientation à leurs enfants (Kellerhals & Montandon, 1992). Par exemple, elles vont pousser leurs enfants à choisir certaines disciplines et options (Duru-Bellat et al., 1997b) telles que l'option latin (comme nous l'avons déjà vu) ou encore l'allemand (Caille, 1996; Cibois, 1996). En effet, les élèves qui vont suivre ces deux langues vont, de fait, être regroupés dans les classes de meilleur niveau, ce qui va dans un second temps favoriser leur réussite scolaire, comparativement aux autres élèves (Duru-Bellat et al., 1997b).

Par ailleurs, lors du premier palier, on observe aussi une autosélection négative qui se met en place chez les élèves défavorisés. Celle-ci va les conduire à se rabattre sur des orientations moins ambitieuses que ce que leurs capacités scolaires leur permettent véritablement (DEPP, 2003; Duru-Bellat & Mingat, 1988). En effet, leurs résultats scolaires ne suffisent pas à expliquer la totalité de l'orientation vers la voie professionnelle (Grelet, 2005).

Au sein des lycées généraux, où la stratégie familiale de sélection de certaines options va se poursuivre, dont le latin, l'on observe ainsi que les élèves latinistes sont plus nombreux à intégrer la filière scientifique, la plus prestigieuse parmi les filières disponibles (Convert, 2003). De leur côté, les élèves d'origine défavorisée, à niveau scolaire équivalent, demandent moins la filière scientifique (Le Bastard-Landrier, 2004) et leurs familles vont moins contester la position du conseil de classe si celle-ci n'est pas favorable à la poursuite vers la première S (Jarousse & Labopin, 1999). Pour autant, cette autosélection négative ne va pas leur permettre de mieux réussir après leur orientation dans une filière moins prestigieuse (Ayed & Broccolichi, 2011).

En conclusion, les élèves dont l'origine sociale est favorisée vont davantage s'orienter vers des cursus longs et une CPGE, et ce de façon très précoce à travers des stratégies mises en place par les élèves et par les familles dès le 1^{er} palier (Lemaire, 2012).

4.2.2 Le rôle de l'école : les établissements et les enseignants

De leur côté, les établissements scolaires participent également à la ségrégation selon l'origine sociale. En effet, on a déjà vu que les établissements ne sont pas fréquentés par les mêmes catégories sociales d'élèves et que les enfants de cadres et d'ouvriers se retrouvent au sein d'établissements différents (DEPP, 2017, 2018; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Felouzis, 2003; Felouzis et al., 2005; Thomas, 2005; Trancart, 1998). Également, ces établissements ne disposent pas tous des mêmes options et des mêmes séries de baccalauréats, ce qui réduit nécessairement l'éventail des stratégies et options d'orientation disponibles. On peut noter que ce problème ne devrait pas aller en s'améliorant — et l'on peut même penser qu'il devrait encore se renforcer — avec la réforme du baccalauréat prévu pour 2021 dans laquelle les séries traditionnelles, déjà nombreuses, seront remplacées par une multitude d'options que tous les établissements ne pourront pas se permettre de mettre en place.

De fait, on observe une ségrégation spatiale selon l'origine sociale entre le centre des villes, qui concentrent les élèves issus des milieux les plus favorisés au sein de lycées généraux disposant des CPGE et les élèves des classes populaires qui sont majoritaires dans les lycées des périphéries et des campagnes — et qui sont le plus souvent des établissements polyvalents regroupant les filières générales, technologiques, voire même professionnelles (Dubet, 1991). À titre d'exemple, Nakhili (2005) observe que les lycées qui disposent d'une CPGE sont également ceux qui accueillent la plus faible proportion d'élèves d'origine défavorisée. Les élèves de ces établissements vont d'ailleurs davantage intégrer la CPGE du lycée après leur baccalauréat, tout comme les élèves de la voie technologique vont être plus nombreux à intégrer la filière STS de leur lycée si celui-ci en possède une (Lemaire, 2005).

Aussi, à l'approche du troisième palier, à niveau scolaire équivalent, un élève défavorisé a plus de chances d'envisager de longues études s'il est scolarisé dans un établissement dont la population est majoritairement favorisée qu'un élève favorisé s'il est scolarisé dans un établissement majoritairement fréquenté par des élèves défavorisés. L'impact du contexte scolaire prime sur l'origine sociale de l'élève pour les choix du troisième palier de l'orientation (Nakhili, 2008). Cependant comme nous l'avons vu la majorité des élèves défavorisés fréquentent des établissements ayant une population défavorisée et inversement pour les élèves

favorisés. De même, en ce qui concerne les élèves défavorisés qui se trouveraient scolarisés dans un lycée accueillant en majorité des élèves favorisés, ceux-ci auront davantage tendance à pratiquer une autosélection négative et, comme nous l'avons vu précédemment, à se plier aux décisions du conseil de classe lorsque celui-ci conteste le passage vers une filière S.

En ce qui concerne les acteurs éducatifs, des recherches ont montré qu'ils appliquent des différences de traitement entre les élèves en fonction des stéréotypes liés à l'origine sociale. En effet, on observe que les enseignants n'ont pas les mêmes attentes en fonction de l'origine sociale des élèves (Bonnéry, 2007) et que les conseils de classe vont davantage valider l'autosélection négative des élèves s'ils sont défavorisés. C'est-à-dire qu'ils ne leur proposeront pas de solutions d'orientation en adéquation avec leur niveau scolaire s'ils choisissent une orientation en dessous de leurs compétences (HCEE, 2004; Hénoque & Legrand, 2004; Roux & Davailon, 2001). Cette différence de traitement provient de stéréotypes activés automatiquement et inconsciemment chez les enseignants — qui sont pourtant convaincus d'agir de façon équitable pour tous les élèves la plupart du temps (Channouf et al., 2005; Mangard & Channouf, 2007).

Enfin, on notera que le système scolaire repose sur des acquis cognitifs, langagiers, relatifs à l'élaboration et à l'exploration des connaissances ainsi qu'à l'autonomie, ce dont les enfants des milieux favorisés bénéficient davantage au sein de leur environnement familial. En conséquence, les élèves d'origine défavorisée auront notamment plus de mal à adhérer aux supports pédagogiques qui n'ont pas été construits pour eux (Bonnéry, 2007, 2015).

Tout comme nous l'avons constaté pour le genre, on retrouve au lycée des inégalités selon l'origine sociale des élèves dans la réussite et les choix d'orientation, notamment par le choix des séries du baccalauréat. Les enfants de milieux populaires s'orientent ainsi en majorité vers les langues et l'économie alors que les enfants de cadres préféreront la filière scientifique (Duru-Bellat et al., 1997b).

4.3 L'élève face aux stéréotypes

4.3.1 L'autosélection des élèves de milieu modeste

Cela étant, à résultats scolaires identiques, il semble que les demandes d'orientation sont marquées par une autosélection opérée directement par les élèves et leur famille en fonction de leur milieu socioculturel. Si cette autosélection est moins apparente lorsque l'élève a de très

bons ou de très mauvais résultats, lorsque celui-ci a un niveau scolaire moyen ou faible, les différences opérées sont plus évidentes.

En effet, dans ces conditions les familles socialement défavorisées vont renoncer à leurs souhaits en se recentrant sur des filières professionnelles alors que les familles socialement favorisées vont mobiliser des stratégies pour conserver leurs vœux allant même jusqu'à demander le redoublement afin d'améliorer les résultats de leur enfant et d'atteindre leurs objectifs plus ambitieux (Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993). Ainsi, pour des notes comparables situées entre 9 et 10,3 chez les élèves de troisième, les enfants de cadres seraient davantage orientés vers des filières générales alors que les enfants d'ouvriers seraient eux plus conduits vers des voies professionnelles (Duru-Bellat, 2006).

Des recherches ont montré que les étudiants issus des classes sociales défavorisées sont jugés plus négativement que ceux qui possèdent une origine sociale favorisée (Bayton et al., 1956; Smedley & Bayton, 1978). De même, des auteurs ont mis en évidence que différents stéréotypes distinguent les individus défavorisés selon qu'ils sont perçus comme « méritants » ou « non méritants ». C'est-à-dire qu'ils sont considérés comme des travailleurs qui essaient de s'en sortir (les valeurs associées à ce stéréotype renvoient à l'idée qu'ils sont travailleurs, courageux, motivés, déterminés), c'est le cas des « méritants ». Au contraire, les seconds sont perçus comme se satisfaisant de l'aide sociale et ils vont se voir attribuer un grand nombre de caractères négatifs (plus impulsifs, moins intelligents, dépensiers, instables, bagarreurs, malhonnêtes, feignants, dépendants, manquant d'ambition, peu doués pour les études, incultes, pauvres, moins intéressants, antisociaux, de moins bonne éducation) (Acker et al., 2006; Berjot & Drozda-Senkowska, 2007; Boudon & Bourricaud, 1982; Coleman et al., 1978; Van Ryn & Burke, 2000)

Régner, Huguet, et Monteil (2002) ont montré que ces stéréotypes sont présents chez les élèves défavorisés, en particulier concernant l'intelligence supposément plus faible des individus défavorisés. Ainsi l'on observe, pour des élèves âgés de 13 à 16 ans, d'origine sociale et de niveaux scolaires variés, que les élèves défavorisés (qu'ils soient d'un bon ou d'un mauvais niveau scolaire) ont recours au stéréotype lié à l'infériorité intellectuelle des classes populaires afin d'expliquer leurs faibles performances à un test de mémoire. Au contraire, les élèves d'origine favorisée n'utilisent pas ce stéréotype pour les décrire.

Tout se passe donc comme si les stéréotypes induisaient certains comportements et justifications chez les individus qu'ils ciblent et qu'en cela, ils altéraient leur perception de la réalité (Desert et al., 2002).

Cela étant, les étudiants d'origine défavorisée, c'est-à-dire ceux qui sont parvenus au terme de leur scolarité secondaire, se voient attribués les caractéristiques des individus défavorisés « méritants ». C'est-à-dire qu'ils sont surtout décrits comme des individus intelligents et motivés, qui ont réussi par leur travail et leur détermination. De leur côté, les étudiants d'origine favorisée portent eux aussi leur lot de stéréotypes négatifs et sont décrits à la fois comme des étudiants bien vus, cultivés, bons élèves et polis, mais aussi comme prétentieux et égoïstes (Berjot & Drozda-Senkowska, 2007).

Pour autant, si les élèves perçus comme « méritants » se voient attribuer des caractéristiques positives, lorsqu'ils réussissent dans leurs études, ils sont également ceux qui sont les plus menacés par les stéréotypes négatifs portant sur leur origine. En effet, les stéréotypes négatifs menacent d'autant plus les individus que ceux-ci cherchent à les infirmer et à s'extraire de leur déterminisme en allant contre les stéréotypes qui leur sont accolés (Leyens et al., 2000; Steele & Aronson, 1995).

4.3.2 L'origine et la menace du stéréotype

Si certains groupes sociaux sont réputés pour avoir de faibles compétences en mathématiques (les femmes et les latino-américains), d'autres sont réputés comme possédant une faible intelligence. C'est le cas pour les noirs et les individus de bas statut socioéconomique (Fiske, 2009; Spencer et al., 1999; Steele & Aronson, 1995; Stone et al., 1999). Les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, stigmatisés par le stéréotype leur attribuant de faibles capacités intellectuelles réussissent effectivement moins bien les tests d'intelligence. De la même façon, ils réussissent également moins bien à l'école que ceux issus de milieux favorisés (Croizet et al., 2002; Désert & Leyens, 2002). De la même manière des corrélations ($r = 0,33$) entre le QI des enfants et le statut socioéconomique de leurs parents ont pu être établies (White, 1989, cité par Neisser et al., 1996).

Afin de vérifier si l'existence de stéréotypes négatifs portant sur l'origine sociale défavorisée pouvait effectivement agir sur les individus, Croizet et Claire (1998) ont mis en place une expérience sur des étudiants issus de milieux socioéconomiques favorisés et défavorisés. Après avoir réparti ces participants en deux groupes, les auteurs leur demandent de résoudre une série de problèmes de logique verbale en faisant varier la consigne de

présentation de la tâche à résoudre. Dans le premier groupe, la tâche est présentée comme un test d'intelligence alors que dans le second groupe elle est plutôt présentée comme un simple exercice devant permettre de mieux comprendre les mécanismes de raisonnement des individus.

Les auteurs observent alors des différences de performances importantes entre les étudiants par le simple changement de la consigne de présentation de la tâche. En effet, dans le cas où la tâche est présentée comme un test d'intelligence, les individus issus de milieux défavorisés obtiennent de bien moins bonnes performances que les individus issus de milieux favorisés. En revanche, dans l'autre condition, les auteurs n'observent aucune différence de performances, c'est-à-dire que le stéréotype négatif portant sur l'intelligence n'ayant pas été activé, les élèves défavorisés ont tout aussi bien réussi que les élèves favorisés. Encore une fois la menace du stéréotype de Steele et Aronson (Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995) contribue à la moins bonne réussite des élèves issus de milieux défavorisés (Duru-Bellat, 1991; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993) et accroît les inégalités d'orientation et la reproduction des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970) observées dans la littérature.

5 Les stéréotypes et l'éducation

On l'a vu dans ce chapitre, les stéréotypes sociaux sont des phénomènes normaux de catégorisation qui peuvent être considérés comme des filtres de la réalité. Ils vont être mobilisés pour combler le manque d'information sur les individus en fonction de leur appartenance à un groupe via le processus de catégorisation. Enfin, rappelons que leur activation s'effectue de façon automatique et inconsciente et qu'elle va être à l'origine des comportements de discrimination sur autrui, mais aussi, sur soi-même, conduire à une autosélection ou à un phénomène de menace du stéréotype.

Durant leur parcours scolaire, les élèves vont ainsi être exposés à des comportements qui découlent des stéréotypes de la part des différents acteurs éducatifs, c'est-à-dire, à des comportements de discrimination produits par ces acteurs, mais aussi à leur propre intégration des stéréotypes. Cette intégration peut alors se manifester par le renoncement de certaines filières jugées non compatibles avec leur profil par un mécanisme d'autosélection négative, ou bien par une mise en échec plus importante dans le cas où l'élève poursuit vers une filière contre-stéréotypique par le biais d'une menace du stéréotype.

En particulier, les situations qui vont compter le plus dans les études et la vie professionnelle des individus (examens scolaires, entretiens d'embauche...) sont souvent celles qui demandent d'utiliser l'ensemble des ressources d'un individu et où le contrôle de l'individu sur la situation est le plus faible. Ainsi, c'est précisément lorsqu'il serait primordial pour l'individu d'afficher des comportements contre-stéréotypiques que la connaissance des stéréotypes négatifs de son propre groupe social le pousserait à les confirmer. En particulier, dans des contextes évaluatifs, la menace que représentent les stéréotypes va constituer un obstacle supplémentaire à la réussite scolaire et elle va nécessairement impacter celle-ci (Désert & Leyens, 2002). Cette menace va évidemment avoir davantage d'impact sur un élève qui appartiendrait à un groupe stéréotypé négativement que sur un élève dont le groupe serait associé à des stéréotypes positifs ou qui ne serait pas associé à des stéréotypes.

Le phénomène de la menace du stéréotype a été observé très tôt chez les enfants (dès la maternelle) et chez les adolescents (Shih et al., 1999) ce qui pose donc la question de l'origine des différences entre les groupes sociaux (de genre, de classe sociale, etc.) et montre bien là l'influence de la société et des stéréotypes sur les performances des individus. Cet impact sociétal va jouer un rôle très important, en partie par le biais des stéréotypes, sur le processus d'orientation scolaire et professionnelle, et cela de manière très précoce. On observe donc là une double conséquence : d'une part la menace du stéréotype réduit les chances de réussite des élèves et d'autre part elle renforce la réputation de leur groupe d'appartenance, ce qui renforce sur le long terme les stéréotypes et donc accentue la menace que représentent ces derniers de façon circulaire (Croizet et al., 2002; Désert & Leyens, 2002).

6 Conclusion

Au-delà du constat que nous avons dressé dans le chapitre III concernant les inégalités liées au genre et à l'origine dans la réussite et l'orientation scolaire et professionnelle, il apparaît bien ici que la réussite scolaire de l'élève et son orientation ne relèvent pas seulement de son histoire ou de son parcours scolaire, mais plus largement, les stéréotypes qui portent sur son groupe d'appartenance vont également jouer sur celles-ci. Et ce y compris dans le cas d'un élève qui présente un passé scolaire brillant (Leyens et al., 2000; Steele & Aronson, 1995). En effet, celui-ci reste stigmatisé du fait de son appartenance à un groupe réputé pour ses faibles capacités (intellectuelles, en mathématiques, etc.) (Croizet & Claire, 1998; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999). Chacun de ses échecs personnels sera alors à interpréter selon cette

appartenance et viendra renforcer cette stigmatisation. De ce fait, l'individu va donc vivre sous l'effet d'une menace psychologique qui va s'activer de façon automatique et inconsciente lors de certaines situations clés, plus stressantes et dans lesquelles son contrôle est plus faible, telles que les examens (Croizet et al., 2002; Désert & Leyens, 2002).

À terme, cette menace du stéréotype peut avoir comme conséquence de provoquer le désinvestissement des élèves stigmatisés par leur groupe d'appartenance dans le domaine d'application des stéréotypes (Major et al., 1998) ce qui peut par exemple contribuer à expliquer l'autosélection ou l'échec des élèves qui poursuivent malgré cela vers des filières contre-stéréotypiques. Ainsi, les stéréotypes agissent sur les élèves, par ces phénomènes d'autosélection et de menace du stéréotype qui contribuent à expliquer la poursuite vers des voies moins prestigieuses et féminines pour les filles (Duru-Bellat, 1999; Fontanini, 2001b; Naves & Wisnia-Weill, 2014; Wach, 1992) ou l'échec scolaire prépondérant chez des élèves d'origine sociale défavorisée et leur évitement des filières prestigieuses (Duru-Bellat et al., 1997b; Duru-Bellat & Jarousse, 1993; Jarousse & Labopin, 1999).

Dans le détail, nous avons vu que l'intériorisation précoce des rôles de genre (Palheta, 2012) s'accompagne d'une estime de soi et de sentiments de compétence plus faibles (S. Blanchard et al., 2009; Duru-Bellat, 2004; Grésy & Georges, 2012; Guimond & Roussel, 2002; OCDE, 2016) et d'une sous-estimation par les filles de leurs compétences en mathématiques (S. Blanchard et al., 2009; Guichard & Huteau, 2007; Guimond & Roussel, 2002). De même, les stéréotypes expliquent en partie les choix d'orientation vers certaines filières plus féminines mettant en jeu des compétences attribuées aux femmes (telles que le soin, l'enseignement ou les services) (Breda & Napp, 2019; Duru-Bellat, 2004; Halpern et al., 2007; OCDE, 2016; Palheta, 2012), et explique pourquoi, à niveau égal de qualification, les femmes sont perçues avec moins de légitimité dans les domaines techniques (S. Blanchard et al., 2009; Bosse & Guegnard, 2007; Breda & Napp, 2019; Croizet & Claire, 1998; Guimond & Roussel, 2002; Jarousse & Labopin, 1999; Naves & Wisnia-Weill, 2014; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999).

De la même façon, on a vu que les élèves défavorisés vont, à niveau scolaire égal, faire des choix d'orientation moins ambitieux (DEPP, 2003; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat & Mingat, 1988), en partie en raison de stéréotypes qu'ils portent sur leur propre groupe d'appartenance (Régner et al., 2002) et qui, nous l'avons vu, se manifestent au travers de l'autosélection qu'ils opèrent sur leurs projets d'orientation (DEPP, 2003; Duru-Bellat,

2006; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat & Mingat, 1988) et également en situation de menace du stéréotype (Croizet et al., 2002; Croizet & Claire, 1998; Désert & Leyens, 2002). D'autant plus pour ceux qui cherchent à fuir leur déterminisme social chez qui ces stéréotypes se manifestent en fait par une menace encore plus forte (Leyens et al., 2000; Steele & Aronson, 1995).

En conclusion, les stéréotypes vont agir sur les élèves à différents niveaux, ils vont conditionner les comportements et les attentes des acteurs éducatifs au niveau du genre de l'élève (Bourven, 2007; COE, 2009; Cresson, 2010; Fontanini, 2011b; Grésy & Georges, 2012; Naves & Wisnia-Weill, 2014) et au niveau de son origine sociale (Bonnéry, 2007; Channouf et al., 2005; HCEE, 2004; Hénoque & Legrand, 2004; Mangard & Channouf, 2007; Roux & Davailon, 2001), c'est-à-dire que les élèves vont être traités différemment, de façon automatique et inconsciente, selon qu'il s'agisse d'une fille, d'un garçon, d'un élève issu d'un milieu favorisé ou défavorisé. Mais les stéréotypes vont également agir sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, qui va se manifester par un désinvestissement progressif des domaines où ils sont attendus pour échouer et à terme provoquer leur renoncement de certaines filières jugées non compatibles avec leur réussite par des processus d'autosélection. Quand bien même ils s'essayeraient à ces domaines, les stéréotypes peuvent encore les rattraper par des processus de menace du stéréotype.

Pour autant, si le rôle des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale des élèves semble bien établi dans le champ de l'éducation sur la réussite scolaire et les projets d'orientation, la plupart des travaux se sont intéressés à ces phénomènes de façon séparée (Mezza et al., 2011). Dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous intéresserons donc à l'expression conjointe de stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale sur la réussite et l'orientation en adoptant une approche intersectionnelle. Une telle approche doit en effet permettre de comprendre comment l'intersection de différentes identités peut entraîner des situations particulières autrement invisibilisées.

Chapitre V — L'approche intersectionnelle

1 Introduction

On a vu précédemment que des facteurs tels que le milieu social ou le genre des élèves ont une influence sur leur réussite scolaire et leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle. Il s'avère également que dans la plupart des travaux dédiés à cette thématique, la tendance courante consiste à évaluer l'impact des facteurs sociodémographiques de manière indépendante et exclusive (Mezza et al., 2011). Or, dans la réalité, les élèves appartiennent à plusieurs catégories sociales et possèdent donc, dans le même temps, une identité sociale multicatégorielle. Ces identités peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la carrière des élèves, notamment, en raison de l'existence de stéréotypes positifs ou négatifs associés à ces identités et qui vont s'exprimer dans la sphère scolaire. De notre point de vue le fait d'envisager les effets des facteurs sociodémographiques de manière conjointe, et non pas seulement indépendante, permet de prendre en considération une variété de profils de situations qui sont susceptibles d'affecter la réussite, l'orientation et la carrière des élèves.

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'approche intersectionnelle et ses apports dans le champ de la recherche en psychologie. Après une brève présentation historique et une définition de cette approche, nous expliquerons pourquoi l'intersectionnalité doit être abordée comme une approche épistémologique (c'est-à-dire un nouveau regard), plutôt que comme une théorie falsifiable. Enfin, nous nous intéresserons à sa mise en œuvre pratique pour la recherche.

2 Historique de l'approche intersectionnelle

À l'origine de l'approche intersectionnelle, il convient de rappeler le travail pionnier des féministes afro-américaines, réunies au sein du groupe dit de *Combahee River*. Leur travail vise à mettre l'accent sur l'interdépendance entre les identités catégorielles et les systèmes de pouvoir et des privilèges (Cole, 2009). Dans leur manifeste, ces féministes soulignent l'inconséquence d'une distinction entre les différentes formes d'oppression (ethnoraciale, de genre, et de classe) subies par les femmes noires. Pour ces féministes, ces différentes formes d'oppressions s'expriment de façon conjointe et non pas indépendamment les unes des autres.

Selon ce point de vue, une approche non intersectionnelle risquerait de relativiser le caractère prioritaire de l'identification et du traitement des difficultés spécifiques auxquelles les femmes noires sont par exemple confrontées.

S'inspirant de cet héritage, une seconde génération d'auteures (Collins & Thought, 1990; Crenshaw, 1989, 1991; Deaux & Stewart, 2001; Hancock, 2007a, 2007b; Hurtado, 1989; Jordan-Zachery, 2007; Smith & Stewart, 1983) propose de prendre acte, de manière structurelle, du fait que les gens évoluent concrètement à l'intersection de plusieurs identités et réalités sociales qui se déterminent mutuellement (Dottolo & Stewart, 2008). Mais c'est la contribution de Crenshaw (1989, 1991) qui est la plus décisive dans l'élaboration du concept d'intersectionnalité ou d'imbrication catégorielle. Crenshaw critique la perspective unidimensionnelle des lois et des politiques non discriminatoires et elle pointe surtout la tendance de ces politiques à prendre la partie pour le tout, c'est-à-dire à se focaliser sur la situation des membres privilégiés d'une catégorie favorisée (par exemple, les hommes au sein de la catégorie afro-américaine) ou défavorisée (les femmes blanches, par exemple) et à ignorer celle des membres non privilégiés de ces mêmes catégories (les femmes noires, en l'occurrence). Sa contribution vise à alerter les décideurs institutionnels et les chercheurs sur la nécessité de la prise en compte de l'ensemble des mécanismes d'oppression que certains groupes subissent. En d'autres termes, son analyse a pour but de combler un vide dans la législation américaine concernant les besoins des femmes victimes simultanément de racisme et de violence conjugale (Crenshaw, 1989, 1991), et plus largement, à tenir compte de la diversité et de la spécificité des situations individuelles ou sous-catégorielles qui peuvent parfois être masquées par des enjeux de niveau supra-ordonné (intercatégoriels) (Cole, 2009). D'un point de vue pratique, prendre en compte cette diversité des situations individuelles devrait permettre de mieux comprendre pourquoi tous les individus ne subissent pas le même sort au sein d'une catégorie sociale donnée.

Dans la suite de ces travaux, le rapport de justice sociale 2004 de la Commission des droits de l'homme et de l'égalité des chances d'Australie a proposé la notion de discrimination intersectionnelle qui « fait référence au lien entre différents aspects de l'identité, tels que la race, le sexe, l'orientation sexuelle, la religion, la culture, le handicap et l'âge. Une approche intersectionnelle affirme que les aspects de l'identité sont interconnectés. Les examiner isolément les uns des autres génère un désavantage concret. Par "discrimination intersectionnelle", on entend les types de discriminations ou de désavantages qui se combinent et sont inséparables » (Commission européenne, 2007, p.26).

3 Définitions

La notion d'intersectionnalité est relativement récente et très peu d'articles en psychologie appliquée aux études du genre se sont intéressés à ce jour à l'intersection du genre avec d'autres catégories sociales (Eagly et al., 2012). D'une façon générale, les définitions d'intersectionnalité ont évolué suivant les disciplines et leurs applications aboutissent à des définitions différentes du concept (Cho et al., 2013). En sociologie et en psychologie, des auteurs commencent à s'emparer de cette notion afin de mieux la définir et l'on observe ainsi que l'approche intersectionnelle permet d'améliorer la validité des recherches en psychologie (Else-Quest & Hyde, 2016a). De plus, l'intersectionnalité permet également de traiter ces problématiques en les articulant avec le contexte sociohistorique dans lequel elles sont envisagées (L. R. Warner et al., 2016).

Cela étant, il convient tout d'abord de revenir sur la distinction entre l'approche additive et les effets additifs. L'approche additive considère les catégories sociales comme des entités complètement indépendantes les unes des autres et mutuellement exclusives. En cela, elle est fondamentalement opposée à l'approche intersectionnelle. Les effets additifs de leur côté renvoient, en statistiques, à la part explicative de chaque catégorie sociale prise isolément (effets principaux). Une approche intersectionnelle va considérer l'existence potentielle d'effets additifs, multiplicatifs et intersectionnels (Else-Quest & Hyde, 2016a) et va compléter l'examen des effets principaux par l'examen des effets multiplicatifs et intersectionnels (effets d'interaction) (Bowleg, 2008; Shields, 2008b; L. R. Warner, 2008).

Pour Choo et Ferree (2010), l'approche intersectionnelle permet ainsi de prendre en compte les points de vue des personnes multicatégorielles. Il serait nécessaire, pour ces auteures, d'engager un basculement analytique afin de sortir de l'addition des multiples inégalités considérées de façon séparée (approche additive) pour aller vers leur multiplication (approche intersectionnelle). En d'autres termes, ce n'est qu'en travaillant sur le chevauchement des inégalités que l'on peut mieux les appréhender et dépasser les effets principaux.

Par opposition à l'approche additive (par exemple, filles vs garçons et privilégiés vs défavorisés), l'approche intersectionnelle considère ici le genre et l'origine comme des éléments indissociables (par exemple, filles privilégiées vs garçons défavorisés vs garçons favorisés vs filles défavorisées). Il s'agit donc de tenter d'appréhender la complexité des

situations individuelles de la manière la plus écologique possible (Bowleg, 2008), c'est-à-dire de prendre en compte l'interaction entre des identités intriquées et des structures sociales. Ainsi, il est postulé que l'individu ne peut se résumer à la somme des identités catégorielles. Il possède une identité qui est la résultante de la combinaison de ces identités et qui leur est irréductible (Cole, 2009).

En ce sens, l'approche intersectionnelle rompt avec le principe de parcimonie qui prévaut traditionnellement dans les recherches en psychologie. Ce principe vise à considérer les explications les plus parcimonieuses comme étant également les plus probables (L. R. Warner et al., 2016). Or, l'identité n'est plus ici considérée comme composée d'attributs discrets, mais comme un élément subjectif, constitué d'attributs dynamiques qui s'inscrivent par ailleurs dans des systèmes (sociaux, historiques, culturels, etc.) et des structures plus larges (Levine-Rasky, 2011). Cette approche permet également de représenter les oppressions sociales emboîtées, exercées sur des groupes subordonnés (Syed, 2010).

Ainsi, le croisement de multiples formes d'oppression concernant le genre, la race, l'ethnicité, la classe, la sexualité, etc. peut produire un effet multiplicatif de la discrimination. D'un point de vue cognitif, l'intersectionnalité peut être comprise comme une forme de combinaison de concepts, dans laquelle, l'union de deux concepts peut produire un troisième concept qui comprend les éléments que partagent les deux premiers concepts ainsi que de nouveaux éléments résultants l'union de ces deux concepts (Stirratt et al., 2008). De cette manière, la simple-additivité va se distinguer de l'intersectionnalité, car la somme des deux concepts (simple additivité) va être différente du résultat de ces deux mêmes concepts considérés selon l'approche intersectionnelle. On peut alors parler de suradditivité quand l'intersectionnalité produit des effets d'intensité supérieure à la simple-additivité et de sous-additivité lorsque l'intersectionnalité produit des effets d'intensité inférieurs à la simple-additivité (Ait Ben Lmadani et al., 2008).

Pour toutes ces raisons, on peut considérer que l'intersectionnalité constitue une approche fonctionnelle, et qui possède le potentiel pour étudier des processus complexes (Simien, 2007). En effet, l'intersectionnalité est un outil d'analyse qui vise à mieux appréhender les effets simultanés des différents systèmes de discrimination et de voir ensuite comment ces intersections aboutissent à des effets particuliers d'oppression et de privilège.

Cela étant, les différentes catégories identitaires ne sont pas représentées socialement comme comportant le même statut social et la même valeur. Certaines catégories sont perçues

comme dominantes et privilégiées alors que d'autres sont représentées comme dominées et stigmatisées (McCall, 2005). C'est sur cette base que l'intersectionnalité est souvent envisagée comme une matrice de domination, dans la mesure où le croisement entre les catégories identitaires permet de mettre en évidence la relation entre l'expérience de vie des membres d'une catégorie et la position que chacune de leurs catégories identitaires occupe dans la structure matricielle (Collins, 1995; Collins & Thought, 1990).

Par conséquent, si on considère la matrice des identités catégorielles en termes de matrice de domination, on doit convenir que le croisement de deux catégories identitaires (par exemple, le genre et le milieu social) devrait permettre d'identifier trois profils catégoriels possibles : 1) la sous-catégorie identitaire favorisée, 2) la sous-catégorie identitaire pénalisée, et 3) les deux sous-catégories favorisées sur une dimension et pénalisées sur l'autre. Dès lors, l'expérience de vie dont il est question n'est pas univoque pour tous les membres d'une catégorie ou d'une sous-catégorie. Elle est attachée aux individus particuliers, car ces derniers peuvent, selon leurs catégories identitaires, être soit des privilégiés, soit des stigmatisés, soit les deux à la fois. En somme, l'approche intersectionnelle permet de voir comment la structure sociale détermine différemment le sort des individus qui appartiennent à la fois à la même catégorie sociale et à des catégories sociales différentes. Elle permet aussi de mettre en évidence des similitudes ou des différences qui n'apparaissent pas spontanément lorsqu'on examine l'impact des catégories sociales de manière disjointe.

On peut distinguer deux aspects de la conception de l'intersectionnalité selon le point de vue adopté (expérience vécue ou perception d'autrui). Le premier type de conception définit les catégories comme des variables de personne (selon les caractéristiques de l'individu cible en termes d'expérience vécue par lui-même), alors que le second type définit les catégories comme des variables de stimuli (qui affectent la façon dont les autres réagissent à l'individu cible en fonction de ce qu'ils perçoivent). En d'autres termes, on peut distinguer une intersectionnalité vécue d'une intersectionnalité perçue (Else-Quest & Hyde, 2016b).

En conclusion, si de nombreuses définitions de l'intersectionnalité ont été formulées à ce jour, Else-Quest et Hyde (2016a) ont identifié trois hypothèses communes parmi ces définitions :

On trouve ainsi la reconnaissance que tous les individus soient caractérisés simultanément par plusieurs catégories sociales interconnectées ou entrelacées, telles que le genre, l'origine sociale, l'origine ethnoraciale, l'orientation sexuelle, le handicap, ou encore

l'immigration. Ces catégories sont socialement élaborées et leur sens ainsi que leur signification découlent de cette construction. Puis, au sein de chacune de ces catégories sociales, on retrouve une dimension ou un aspect d'inégalités ou de pouvoir. Enfin, ces catégories se fondent sur les propriétés des individus (leur identité) ainsi que sur les caractéristiques du contexte social dans lequel ces individus évoluent (structures sociales, institutions et interactions interpersonnelles). Ces catégories et leur signification peuvent être fluides et dynamiques.

Également, McCall (2005) a identifié trois types d'approches intersectionnelles selon la manière dont les catégories sont interprétées. Elle classe ainsi les méthodologies, qu'elle définit comme « un ensemble cohérent d'idées sur la philosophie, les méthodes et les données qui soutiennent le processus de recherche et la production de connaissances » (p. 5) sur un continuum de complexité allant de l'anticatégorique à l'intercatégorique en passant par l'intracatégorique.

- L'approche anticatégorique vise à déconstruire les catégories, car elles favorisent les inégalités. Les catégories sont socialement construites (par la catégorisation) ce qui crée de fait des séparations et des inégalités entre ces catégories ;
- l'approche intracatégorique se focalise sur la diversité au sein des catégories en se concentrant sur les expériences individuelles et groupales soumises à un emboîtement subordonné de plusieurs appartenances catégorielles (catégorie, sous-catégorie, etc.) ;
- et l'approche intercatégorique ou approche catégorique se centre sur l'analyse des relations et processus à l'origine des inégalités entre les catégories.

4 Théorie vs approche

Pour Cho et ses collaboratrices (2013), l'intersectionnalité ne devrait pas être considérée comme une théorie falsifiable qu'il faudrait évaluer, mais plutôt comme une approche. C'est-à-dire que l'intersectionnalité doit permettre de réinterroger les théories en psychologie au travers d'un nouvel éclairage épistémologique. C'est aussi l'avis de Else-Quest et Hyde (2016a) qui estiment que l'intersectionnalité doit être considérée comme une approche critique qui doit guider l'attention et recadrer les questions de recherche et les hypothèses. Pour elles, conceptualiser l'intersectionnalité comme un modèle théorique falsifiable peut nuire à la diffusion du concept et à son imprégnation au sein des recherches. Également, elles considèrent que de telles théories peuvent, si elles sont réfutées, écarter l'intersectionnalité de ses objectifs initiaux qui sont de donner la parole, de promouvoir le bien-être et de comprendre l'identité et

les inégalités des individus marginalisés au travers de leurs appartenances multiples et simultanées. Ainsi l'intersectionnalité en tant qu'approche critique donne aux individus et aux groupes le pouvoir de dépasser les contraintes imposées par ces relations de pouvoir.

Pour autant, certaines se sont quand même essayées à conceptualiser l'intersectionnalité en termes de théorie falsifiable, notamment pour tenter d'apporter des explications aux observations empiriques. C'est le cas de Purdie-Vaughns et Eibach (2008), qui proposent un cadrage théorique pour expliquer les processus sous-jacents à l'intersectionnalité qu'ils nomment « invisibilité intersectionnelle ». Selon ces auteures, il existe au sein des relations intergroupes une idéologie dominante associée au groupe dominant. Cette idéologie va déterminer le prototype de référence pour une relation intergroupe donnée et ainsi établir une norme. Si on prend l'exemple du genre et du milieu social, les hommes représentent la norme pour le genre, et les individus d'origine sociale favorisée la norme pour le milieu social. Les individus qui appartiennent à différents groupes sociaux possèdent une identité croisée qui peut les amener à être perçus comme non prototypiques par rapport aux membres de leurs groupes constitutifs. Le modèle définit alors trois niveaux de visibilité sociale :

- les individus dominants ou prototypiques (ici, les garçons favorisés) ;
- les individus subordonnés prototypiques (ici, les filles favorisées pour le genre et les garçons défavorisés pour le milieu social) ;
- et les individus subordonnés non prototypiques (ici, les filles défavorisées).

C'est cette dernière catégorie d'individus qui va se retrouver en situation d'invisibilité intersectionnelle aigüe avec les avantages de la sous-additivité ou les inconvénients de la suradditivité que nous avons évoqués plus tôt.

5 Applications pratiques pour des recherches intersectionnelles

Else-Quest et Hyde (2016a) ont élaboré trois critères qui permettent de définir une recherche comme intersectionnelle :

- elle doit ainsi tenir compte de l'expérience et de la signification pour l'individu de l'appartenance simultanée à de multiples catégories sociales interdépendantes ;
- elle doit également porter sur l'analyse des rapports de pouvoir et des inégalités favorisés ou perpétués par l'appartenance à de multiples catégories sociales ;

- enfin, elle doit considérer les catégories comme socialement construites à partir de propriétés de l'individu ainsi que du contexte social, et elle doit prendre en compte ces catégories, leur importance ou leur visibilité comme potentiellement fluides et dynamiques, notamment à travers des contextes particuliers.

De cette façon, l'intersectionnalité va plus loin qu'un simple design factoriel. Pour qualifier une recherche d'« approche intersectionnelle », l'examen des effets d'interactions entre les catégories sociales n'est pas suffisant; il faut nécessairement une justification théorique préalable à ces analyses (L. R. Warner & Shields, 2013). De même, c'est d'abord le rapport épistémologique vis-à-vis de l'objet de recherche qui est innovant dans l'approche intersectionnelle. La plupart du temps, les études intersectionnelles ne nécessitent pas de nouvelles méthodes (Cole, 2009; Else-Quest & Hyde, 2016a; Ferree, 2010; L. R. Warner, 2008; L. R. Warner & Shields, 2013). Au départ, l'utilisation des méthodes quantitatives a été contestée pour appréhender l'intersectionnalité — on leur préférait alors les méthodes qualitatives — elles ont aujourd'hui toute leur place dans les recherches sur l'intersectionnalité, notamment en psychologie. Également, l'utilisation de méthodologies mixtes (qui impliquent des méthodes quantitatives et qualitatives) augmente considérablement la portée des travaux de recherche sur l'intersectionnalité (Else-Quest & Hyde, 2016a).

6 Conclusion

Comme le souligne Bowleg (2008) d'un point de vue purement épistémologique, l'approche intersectionnelle est bien plus riche que l'approche additive pour appréhender la complexité des dimensions individuelles de la manière la plus écologique possible. Dans le cadre de ce travail, l'approche intersectionnelle doit permettre de comprendre comment certaines doubles discriminations prises en interaction (par exemple, être une fille d'origine défavorisée) peuvent s'atténuer mutuellement (dans le cas de la sous-additivité) comme ont pu le montrer par exemple Warner et Brown (2011) ou se renforcer (dans le cas de la suradditivité) en fonction des caractéristiques du contexte (L. R. Warner et al., 2016).

L'approche intersectionnelle permet de considérer la multitude des catégories sociales et identitaires auxquelles les individus peuvent simultanément s'identifier, ainsi que leur interaction, en tant que cette interaction 1) renforce chacune des identités catégorielles impliquées (Shields, 2008a), 2) fasse émerger un profil identitaire spécifique et irréductible à

la somme des parties identitaires qui le composent (L. R. Warner, 2008), et 3) détermine le sort psychologique (Cole, 2009; Yap et al., 2011) et le destin social des individus (Zander et al., 2010), par exemple leur réussite scolaire ou leur orientation scolaire et professionnelle. En somme, cette approche permet d'examiner la diversité possible des profils et du sort des individus, lorsqu'on considère conjointement la multitude des catégories identitaires auxquelles ils appartiennent.

Chapitre VI — Problématique générale

1 Approche intersectionnelle dans le champ des inégalités scolaires

Nous avons vu que l'orientation scolaire et professionnelle est un processus complexe, dont les acteurs sont nombreux (Andreani & Lartigues, 2006; Mezza et al., 2011), et qui pourtant reste souvent vécu, par les élèves et leurs familles, comme une décision forcée (Andreani & Lartigues, 2006; Berthet, Borrás, et al., 2008; Boumard & Mialaret, 1997; Caille, 2005; Palheta, 2012), alors même qu'une orientation scolaire et professionnelle réussie est nécessaire à la bonne intégration de l'élève dans le monde du travail (Mezza et al., 2011). De la même façon, nous avons brièvement présenté l'organisation temporelle de l'orientation scolaire et professionnelle en France et cette présentation a été l'occasion d'évoquer les différences de choix d'orientation réalisés par les élèves en fonction de leur origine (1^{er} palier principalement) et de leur genre (à partir du 2^d palier) (Caille et al., 2002). En ce qui concerne le troisième palier de l'orientation sur lequel ce travail se centre principalement, nous avons vu que les choix d'orientation vers le supérieur font l'objet d'une attention particulière et que ce troisième palier est notamment marqué par un échec massif en première année à l'université (Caillot et al., 2013; Mosconi & Stevanovic, 2007).

Un certain nombre de théories concurrentes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle nous ont permis de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans l'orientation (Bandura, 1977, 1997; L. S. Gottfredson, 1981, 2002; Holland, 1997). Ainsi, le modèle d'Holland identifie des domaines d'intérêts professionnels en correspondance avec les profils de personnalité des élèves (Holland, 1997). Ce modèle est extrêmement populaire et demeure l'un des plus utilisés. Pourtant, ce modèle présente deux limites majeures en plus de posséder une mauvaise validité pronostique (Guichard & Huteau, 2007; Nauta, 2010). D'une part, la théorie d'Holland ne prend pas en considération le prestige social des professions et mêle ainsi au sein de mêmes catégories des métiers de bas et de haut niveau de prestige, sans tenir compte du statut social recherché par les individus (Guichard & Huteau, 2007). D'autre part, les catégories définies par Holland sont insuffisantes pour représenter l'ensemble des intérêts professionnels des élèves et elles se confondent avec le type genré des professions et leur prestige (Deng et al., 2007; Fraccaroli et al., 2004).

Le modèle de Bandura postule que les élèves prennent en considération leur chance de succès dans une voie lorsqu'ils formulent leurs projets d'orientation (Bandura, 1977, 1997). Pour autant, cette efficacité perçue à atteindre leurs buts n'est pas objective et les choix d'orientation vont dépendre en partie des stéréotypes de genre et d'origine que les élèves ont intériorisés (Betz & Hackett, 1981).

À cela, on peut ajouter que le modèle de Gottfredson met en lumière les compromis effectués par les élèves lors de leur orientation, au sein d'une zone de métiers acceptables, en termes de genre et de prestige. Ces compromis, centraux dans l'orientation, se font ainsi sur le prestige principalement, l'élève préférant se tourner vers des carrières moins ambitieuses plutôt que de se tourner vers des carrières qui ne seraient pas compatibles avec son genre. De cette façon, on voit bien comment les élèves, au-delà de l'intérêt qu'ils portent à certains domaines, vont s'orienter sur la base de leurs compétences, parfois sous-évaluées, et de leurs appartenances identitaires (L. S. Gottfredson, 1981, 2002).

Ainsi, un examen de la littérature nous a permis de dresser un constat des inégalités scolaires en fonction du genre et de l'origine des élèves. D'une part, nous avons ainsi constaté que les filles réussissent mieux que les garçons au niveau scolaire⁶, mais que leurs projets d'orientation les conduisent vers des filières et carrières moins prestigieuses⁷. Nous avons également constaté l'existence d'inégalités liées à l'origine sociale. Ces inégalités se manifestent très tôt par une moins bonne réussite scolaire des élèves d'origine sociale défavorisée par rapport à ceux venant de milieux plus favorisés⁸. Ces élèves formulent également, à niveau scolaire égal, des projets d'orientation moins ambitieux⁹ et contestent moins des décisions en dessous de leur niveau (Jarousse & Labopin, 1999).

Pour des raisons de lisibilité les références sont ici reportées en bas de page.

⁶ (DEPP, 2018, 2019a; Eurostat, 2019; Eurydice Network, 2010; Guichard & Huteau, 2005, 2007; Mosconi, 1983; OCDE, 2016; UNESCO, 2009)

⁷ (Baudelot & Establet, 2001, 2006; Berthet, Dechezelles, et al., 2008; Caille et al., 2002; Charles, 2005; Coltrane & Shih, 2010; Cornu, 2000; Crosemarie, 2009; DEPP, 2017, 2018, 2019a; DGESIP/DGRI-SIES, 2018; Duru-Bellat, 1995b; Erlich, 2001; Eurydice Network, 2010; Fontanini, 2001a; Fontanini et al., 2008; Gautier, 2004, 2008; Guichard & Huteau, 2005; HCE, 2008; Lixi & Theulière, 2004; Marro, 1989; Marro & Vouillot, 1991; Maruani, 2000; Meron et al., 2006; Mezza et al., 2011; Milewski, 2008; OCDE, 2016; Palheta, 2012; Robine, 2009; Rosenwald, 2006a; Thélot, 2004; Vouillot et al., 2004; Wach, 1992)

⁸ (DEPP, 2004b, 2004a, 2017, 2018; DGESCO, 2007; Duru-Bellat, 2003; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Guichard & Huteau, 2005; Leroy-Audouin, 1993; Mingat, 1984, 1991; Normand, 2011; Pourtois & Desmet, 1998)

⁹ (Andreani & Lartigues, 2006; Cacouaui-Bitau & Euvrard, 2009; Caille, 2005; DEPP, 2017, 2018; Dubet, 2004; Duru-Bellat, 2003; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat & Mingat, 1993; Guichard & Huteau, 2005; HCE, 2008, 2010; Jarousse & Labopin, 1999; Mangard & Channouf, 2007; Palheta, 2012; SIES, 2017; Van Zanten, 2001)

Force est de constater que ces inégalités ne peuvent s'expliquer uniquement par la réussite scolaire des élèves (Duru-Bellat, 1990; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993). Ainsi, les stéréotypes qui portent sur les groupes d'appartenance de l'élève, et notamment sur son genre et son milieu d'origine, vont jouer sur sa réussite et ses projets d'orientation. Et ce y compris dans le cas d'un élève qui présente un passé scolaire brillant (Leyens et al., 2000; Steele & Aronson, 1995). En effet, celui-ci reste stigmatisé du fait de son appartenance à un groupe réputé pour ses faibles capacités : intellectuelles pour les élèves défavorisés, en mathématiques pour les filles (Croizet & Claire, 1998; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999). Chacun de ses échecs personnels sera alors à interpréter selon cette appartenance et viendra renforcer cette stigmatisation. De ce fait, l'individu va donc vivre sous l'effet d'une menace psychologique qui va s'activer de façon automatique et inconsciente lors de certaines situations clés, plus stressantes et dans lesquelles son contrôle est plus faible, telles que les examens (Croizet et al., 2002; Désert & Leyens, 2002).

À terme, cette menace du stéréotype peut avoir comme conséquence de provoquer le désinvestissement des élèves stigmatisés par leur groupe d'appartenance dans le domaine d'application des stéréotypes (Major et al., 1998). Cela peut par exemple contribuer à expliquer l'autosélection ou l'échec des élèves qui poursuivent malgré cela vers des filières contre-stéréotypiques. Ainsi, les stéréotypes agissent sur les élèves, que ce soit par ces phénomènes d'autosélection et de menace du stéréotype, qui contribuent à expliquer la poursuite vers des voies moins prestigieuses et féminines pour les filles (Duru-Bellat, 1999; Fontanini, 2001b; Naves & Wisnia-Weill, 2014; Wach, 1992), ou l'échec scolaire prépondérant chez des élèves d'origine sociale défavorisée et leur évitement des filières prestigieuses (Duru-Bellat et al., 1997b; Duru-Bellat & Jarousse, 1993; Jarousse & Labopin, 1999).

Dans le détail, nous avons vu que l'intériorisation précoce des rôles de genre (Palheta, 2012) s'accompagne d'une estime de soi et de sentiments de compétence plus faibles (S. Blanchard et al., 2009; Duru-Bellat, 2004; Grésy & Georges, 2012; Guimond & Roussel, 2002; OCDE, 2016) et d'une sous-estimation par les filles de leurs compétences en mathématiques (S. Blanchard et al., 2009; Guichard & Huteau, 2007; Guimond & Roussel, 2002). De même, les stéréotypes expliquent en partie les choix d'orientation vers certaines filières plus féminines mettant en jeu des compétences attribuées aux femmes (telles que le soin, l'enseignement ou les services) (Breda & Napp, 2019; Duru-Bellat, 2004; Halpern et al., 2007; OCDE, 2016; Palheta, 2012), et explique pourquoi, à niveau égal de qualification, les femmes sont perçues avec moins de légitimité dans les domaines techniques (S. Blanchard et al., 2009; Bosse &

Guegnard, 2007; Breda & Napp, 2019; Croizet & Claire, 1998; Guimond & Roussel, 2002; Jarousse & Labopin, 1999; Naves & Wisnia-Weill, 2014; Schmader, 2002; Spencer et al., 1999).

De la même façon, on a vu que les élèves défavorisés vont, à niveau scolaire égal, faire des choix d'orientation moins ambitieux (DEPP, 2003; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat & Mingat, 1988). Ces différences de choix d'orientation, s'expliquent en partie par les stéréotypes que les élèves portent sur leur propre groupe d'appartenance (Régner et al., 2002) et qui, nous l'avons vu, se manifestent au travers de l'autosélection qu'ils opèrent sur leurs projets d'orientation (DEPP, 2003; Duru-Bellat, 2006; Duru-Bellat, Jarousse, et al., 1993; Duru-Bellat & Mingat, 1988) et en situation de menace du stéréotype (Croizet et al., 2002; Croizet & Claire, 1998; Désert & Leyens, 2002). D'autant plus pour ceux qui cherchent à fuir leur déterminisme social chez qui ces stéréotypes se manifestent en fait par une menace encore plus forte (Leyens et al., 2000; Steele & Aronson, 1995).

En conclusion, les stéréotypes vont agir sur les élèves à différents niveaux, ils vont conditionner les comportements et les attentes des acteurs éducatifs au niveau du genre de l'élève (Bourven, 2007; COE, 2009; Cresson, 2010; Fontanini, 2011b; Grésy & Georges, 2012; Naves & Wisnia-Weill, 2014) et au niveau de son origine sociale (Bonnéry, 2007; Channouf et al., 2005; HCEE, 2004; Hénoque & Legrand, 2004; Mangard & Channouf, 2007; Roux & Davailon, 2001), c'est-à-dire que les élèves vont être traités différemment, de façon automatique et inconsciente, selon qu'il s'agisse d'une fille, d'un garçon, d'un élève issu d'un milieu favorisé ou défavorisé. Mais les stéréotypes vont également agir sur la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Cela va se manifester par un désinvestissement progressif des domaines où ils sont attendus pour échouer et à terme provoquer leur renoncement de certaines filières, jugées non compatibles avec leur réussite, par des processus d'autosélection. Quand bien même ils s'essaieraient à ces domaines, les stéréotypes peuvent encore les rattraper par des processus de menace du stéréotype.

Pour autant, si le rôle des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale des élèves semble bien établi dans le champ de l'éducation sur la réussite scolaire et les projets d'orientation, la plupart des travaux se sont intéressés à ces phénomènes de façon séparée (Mezza et al., 2011). Dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous intéresserons donc à l'expression conjointe de stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale sur la réussite et l'orientation en adoptant une approche intersectionnelle. Une telle approche doit en effet permettre de comprendre comment

l'intersection de différentes identités peut entraîner des situations particulières autrement invisibilisées.

Comme le souligne Bowleg (2008) d'un point de vue purement épistémologique, l'approche intersectionnelle est bien plus riche que l'approche additive pour appréhender la complexité des dimensions individuelles de la manière la plus écologique possible. Dans le cadre de ce travail, l'approche intersectionnelle doit nous permettre de comprendre comment certaines doubles discriminations prises en interaction (par exemple, être une fille d'origine défavorisée) peuvent s'atténuer mutuellement (dans le cas de la sous-additivité) comme ont pu le montrer par exemple D. F. Warner et Brown (2011) ou se renforcer (dans le cas de la suradditivité) en fonction des caractéristiques du contexte (L. R. Warner et al., 2016).

L'approche intersectionnelle permet de considérer la multitude des catégories sociales et identitaires auxquelles les individus peuvent simultanément s'identifier, ainsi que leur interaction, en tant que cette interaction 1) renforce chacune des identités catégorielles impliquées (Shields, 2008a), 2) fasse émerger un profil identitaire spécifique et irréductible à la somme des parties identitaires qui le composent (L. R. Warner, 2008), et 3) détermine le sort psychologique (Cole, 2009; Yap et al., 2011) et le destin social des individus (Zander et al., 2010), par exemple leur réussite scolaire ou leur orientation scolaire et professionnelle. En somme, cette approche permet d'examiner la diversité possible des profils et du sort des individus, lorsqu'on considère conjointement la multitude des catégories identitaires auxquelles ils appartiennent.

Se pose ainsi la question de savoir si le genre et l'origine sociale, considérés de façon intersectionnelle, interviennent dans la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants en France, faisant ainsi émerger des profils particuliers d'élèves invisibilisés par les recherches, portant soit sur le genre exclusivement, soit sur l'origine sociale exclusivement. Autrement dit, il s'agit d'explorer l'intersection des deux principaux biais sociodémographiques qui sont mis en lumière par la littérature en éducation.

Pour en revenir à ce travail, l'intersection entre le genre et le milieu social nous conduit à envisager quatre profils d'élèves, c'est-à-dire : fille favorisée, garçon favorisé, fille défavorisée et garçon défavorisé. Nous nous situerons avant et après le troisième palier de l'orientation qui marque l'entrée vers l'enseignement supérieur. Ce troisième palier se situe a posteriori des grands processus de ségrégation scolaire selon le milieu et le genre des élèves qui

marquent la scolarité antérieure de l'élève, de la maternelle à l'enseignement supérieur. En effet, à ce stade, c'est-à-dire, à la fin du processus d'orientation, le genre et l'origine interviennent moins sur la réussite et l'orientation, car, comme nous l'avons vu, les différents paliers agissent comme des filtres qui répartissent les élèves en fonction de leurs profils (genre et origine) et de leur niveau scolaire, ce dernier étant lui-même, fortement déterminé par l'origine et le genre. Ainsi, les élèves qui dépassent le troisième palier et se retrouvent dans l'enseignement supérieur sont soit ceux qui y étaient attendus, soit ceux qui ont su dépasser leur déterminisme social.

Si toutefois nous observions des différences à ce stade entre nos quatre profils intersectionnels, cela témoignerait de l'intérêt d'une approche intersectionnelle du genre et de l'origine sociale dans le champ des inégalités scolaires pour l'enseignement supérieur ainsi que pour l'ensemble de la scolarité antérieure.

Nous nous proposons dans ce travail, d'explorer selon une approche intersectionnelle des situations faisant intervenir la réussite universitaire et l'orientation scolaire et professionnelle afin de dégager des profils intersectionnels pénalisés ou avantagés par leurs catégories d'appartenance. Nous nous inscrivons dans la perspective de la complexité intercatégorique qui se centre sur l'analyse des relations et processus à l'origine des inégalités entre les catégories. Selon McCall (2005), cette perspective nécessite de se concentrer davantage sur les relations structurelles entre les groupes plutôt que sur des hypothèses. Ces dernières seraient difficilement orientables de toute façon. Ainsi notre hypothèse générale considère qu'il existe des différences entre nos quatre sous-groupes intersectionnels (filles défavorisées, garçons favorisés, filles favorisées et garçons défavorisés) tant en termes de réussite scolaire que d'orientation scolaire et professionnelle. Et comme le préconise McCall, (2005), nous nous attacherons à comparer nos quatre groupes intersectionnels entre eux.

Trois études successives sont ainsi proposées pour vérifier l'intérêt d'une approche intersectionnelle dans le champ des inégalités scolaires et pour décrire l'intersection du genre et de l'origine sociale autour du 3^e palier d'orientation.

2 Objectifs

2.1 Étude I

Dans le cadre de la première étude, nous nous intéresserons — à partir d'une vaste base de données de l'université de Nantes sur la réussite en 1^{re} année des étudiants de six filières de l'économie et de la gestion — aux facteurs susceptibles d'expliquer la réussite de ces étudiants. L'approche intersectionnelle devrait ainsi nous permettre d'évaluer le rôle potentiel de l'intersection du genre et du milieu social sur la réussite à l'université. Trois objectifs principaux seront poursuivis dans cette étude.

Dans un premier temps, un modèle prédictif devrait permettre d'évaluer la part des facteurs relatifs à la scolarité universitaire des étudiants, leur parcours scolaire et leur statut sociodémographique dans la réussite ou l'échec en 1^{re} année à l'université, tout en adoptant une approche intersectionnelle.

Dans un second temps, cette étude va comparer la réussite en 1^{re} année à l'université de 4 groupes intersectionnels (garçons favorisés/filles favorisées/garçons défavorisés/filles défavorisées) afin d'identifier des profils d'étudiants avantagés ou pénalisés.

Enfin, un dernier objectif va consister en la comparaison des approches additives et intersectionnelles.

2.2 Étude II

Dans la continuité de la première étude, nous nous proposons de vérifier la pertinence d'une approche expérimentale pour l'étude des effets d'intersection du genre et de l'origine sur des décisions d'orientation, en amont du troisième palier de l'orientation. Cette seconde étude doit ainsi nous permettre de remplir trois objectifs :

Tout d'abord, nous allons chercher à élaborer un indice de prestige professionnel perçu. En effet, on ne peut se contenter d'un indice du prestige objectif des professions. L'indice utilisé dans le cadre d'une expérimentation doit être le reflet des représentations que possèdent les adolescents concernant le prestige des professions. Afin de construire cet indice, deux étapes vont être nécessaires. La première consiste à actualiser la carte cognitive des professions de Gottfredson sur une population française contemporaine puis à affiner la mesure de l'indice en

le soumettant à un échantillon plus vaste et plus représentatif des lycéens de terminale générale des départements de Loire-Atlantique, en vue de la réalisation de l'étude III.

L'actualisation de la carte cognitive des professions sera par ailleurs l'occasion de remplir notre second objectif, c'est-à-dire, au-delà de la comparaison de nos résultats avec ceux observés par Gottfredson, nous les discuterons sous l'angle de l'approche intersectionnelle.

Enfin, notre troisième objectif vise à élaborer des cibles intersectionnelles (lycéens fictifs) et vérifier leur pertinence pour induire des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale dans un contexte d'orientation scolaire.

2.3 Étude III

La troisième étude se propose d'identifier des différences de jugements vis-à-vis de quatre groupes intersectionnels à différents niveaux scolaires sur des décisions d'orientation, au moyen d'une approche expérimentale reposant sur l'utilisation des cibles élaborées durant l'étude II.

Cette étude s'intéresse à l'impact de stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale, considérés de façon intersectionnelle, sur des décisions d'orientation. Pour cela, des élèves cibles ont été présentés aux participants afin d'activer chez eux des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale. Deux réponses distinctes étaient alors demandées aux participants : ils devaient choisir et argumenter un projet d'orientation plus ou moins prestigieux adapté à la cible.

Différentes hypothèses orientent cette étude. Tout d'abord, en ce qui concerne le prestige des métiers attribués à chaque cible, nous nous attendons à ce que, pour un niveau scolaire comparable, les métiers attribués à chacune des cibles diffèrent en fonction de ses caractéristiques intersectionnelles. Ainsi, l'approche intersectionnelle nous enseigne que la double appartenance à des catégories stigmatisées, comme ici c'est le cas des filles défavorisées, peut parfois produire des effets particuliers d'oppression ou de privilèges qui se distinguent d'une simple addition des effets principaux (sur le genre et l'origine ainsi que sur le niveau scolaire) (Beale, 1970; Dowd & Bengtson, 1978; Powell & Butterfield, 1997, 2002; Reid, 1984; Smith & Stewart, 1983). Parmi les élèves moyens, on s'attend ainsi à ce que les filles défavorisées, en situation de double appartenance à des catégories stigmatisées, fassent l'objet d'effets particuliers d'oppression ou de privilège.

En d'autres termes, nous faisons ici l'hypothèse que les différences observées seraient dues aux stéréotypes distincts activés par les cibles sur le genre et l'origine sociale. Ainsi, si les participants ne jugent pas les cibles de la même façon selon que les cibles sont des filles/garçons/favorisés/défavorisés, alors que le seul critère d'importance ici a normalement trait aux résultats scolaires, cela serait dû aux scénarios de présentation des cibles dont la fonction est d'activer de façon implicite les stéréotypes associés à ces conditions. Par ailleurs, et pour nous assurer que ces différences de traitement peuvent bien être expliquées en termes de stéréotypes via une approche intersectionnelle, des analyses quantitatives et qualitatives sont mobilisées afin d'éclairer les résultats observés.

Pour plus de clarté, l'Annexe I présente le diagramme de flux des participants et des analyses des études I, II et III.

PARTIE II — APPROCHE EMPIRIQUE

Étude I — Rôle du genre et de l'origine sociale dans la réussite en première année à l'université

1 Rappel des objectifs

1.1 Introduction

Cette première étude se positionne a posteriori du 3^e palier d'orientation et le passage dans l'enseignement supérieur. À ce stade les choix d'orientation des élèves se situent dans la continuité logique de ceux qui ont été formulés dans les paliers précédents. Ainsi, les filles s'engagent le plus souvent vers des filières universitaires moins prestigieuses, alors que les garçons intègrent majoritairement des filières plus sélectives, comme les CPGE, et ce malgré le fait qu'ils obtiennent de moins bons résultats au baccalauréat (Caille et al., 2002; Stevanovic & Mosconi, 2007).

De plus, nous nous centrerons ici sur la réussite en première année à l'université. En effet, la réussite en première année universitaire est une préoccupation majeure des universités et de leur ministère de tutelle. Les statistiques institutionnelles soulignent de façon récurrente le faible taux de réussite des étudiants à l'issue de la première année universitaire. Ce taux serait en moyenne, de 43,8 % (MESR, 2013), en dépit de la mise en œuvre de mesures institutionnelles de type « Plan Réussite en Licence » (Morlaix & Perret, 2013). Cela étant, il convient de dire un mot des prédicteurs de la réussite en première année à l'université avant de revenir plus en détail sur les objectifs de cette étude.

1.2 Les prédicteurs de la réussite universitaire : le cas de la licence 1

La question concernant l'identification des facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec universitaire est bien documentée. Une revue sommaire de la littérature montre que plusieurs travaux se sont attachés, aussi bien en France (Felouzis, 2000; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Perret, 2007) qu'au niveau international (Galand, 2005; Schmitz et al., 2010), à identifier les facteurs de la réussite ou de l'échec à l'université et à déterminer leur pouvoir explicatif sur le sort scolaire des étudiants (pour plus de détail, voir Figure 4). Parmi ces facteurs, on distingue :

- 1) la scolarité universitaire, entendue au sens large et qui englobe l'âge des étudiants en 1^{re} année, la filière universitaire suivie et l'université dans laquelle les étudiants sont inscrits ;
- 2) le parcours scolaire antérieur de l'étudiant, dénomination générique des éléments relatifs à la série du bac, la mention du bac et les redoublements éventuels dans les cycles précédents. Plusieurs études montrent que ces deux premiers facteurs ont le plus fort pouvoir

explicatif sur la réussite scolaire (Felouzis, 2000; Galand, 2005; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Perret, 2007; Schmitz et al., 2010) ;

3) le statut sociodémographique des étudiants, en particulier le genre et le milieu socioéconomique et culturel (Felouzis, 2000; Galand, 2005; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Perret, 2007). Il convient de noter que le facteur sociodémographique n'a qu'un impact moyen sur le sort scolaire des étudiants. Une des explications de cet impact moyen tient probablement au fait que, en France, les inégalités sociales et les inégalités de genre affectent le cursus des élèves de manière très précoce. Dès les premiers paliers du système scolaire, l'influence du genre ou du milieu sur les résultats scolaires et sur les choix d'orientation des élèves est déjà à l'œuvre. En raison de leur influence précoce, le poids de ces facteurs se retrouve amoindri lorsque les étudiants entrent dans l'enseignement supérieur (Bourdieu & Passeron, 1970; Caille et al., 2002; Duru-Bellat, 2006; Duru-Bellat et al., 1997a; Fraccaroli et al., 2004; Mezza et al., 2011) ;

4) les facteurs de compétence scolaire tels que les capacités cognitives et langagières ou le sentiment d'efficacité personnelle apparaissent également dans ce répertoire, mais ces facteurs jouent un rôle moindre dans l'explication de la réussite ou de l'échec à l'université (Galand, 2005; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Schmitz et al., 2010). En effet, il s'avère que l'obtention du baccalauréat est une mise à l'épreuve des capacités cognitives et langagières des élèves. En ce sens, la mobilisation de ces capacités à l'université ne ferait que s'inscrire dans la continuité du lycée (Morlaix & Suchaut, 2012) ;

5) Les facteurs psychologiques et motivationnels, à savoir la motivation de l'étudiant et le choix d'orientation. Ces dimensions possèdent le plus faible pouvoir explicatif sur la réussite universitaire du répertoire. En effet, et à l'exception du choix d'orientation dont l'impact est comparable à celui imputé aux caractéristiques sociodémographiques, ni le projet et les buts des étudiants, ni leur volonté à poursuivre leur année universitaire, ni même leur façon de travailler (méthode de travail, révisions continues versus bachotage) ne semblent avoir d'impact sur leurs chances de réussir ou non leur première année à l'université (Galand, 2005; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Schmitz et al., 2010).

Cette revue sommaire amène à considérer que la réussite ou l'échec en première année universitaire dépend d'abord et avant tout des facteurs liés à la scolarité actuelle et antérieure des étudiants. De façon surprenante, les facteurs psychologiques, la motivation, ou la façon de travailler des étudiants, n'expliquent que très peu le résultat scolaire. Les caractéristiques sociodémographiques occupent une position intermédiaire dans ce répertoire, mais le rôle qu'elles jouent dans la réussite en première année universitaire doit être appréhendé à l'aune de

leur impact dans les paliers de la scolarité et de l'orientation qui sont antérieurs à l'entrée à l'université.

Etude I — Rôle du genre et de l'origine sociale dans la réussite en première année à l'université

Catégorie de facteurs	Facteur explicatif de la réussite et de l'échec universitaire	Synthèse*	Etude*					
			Felouzis, G., 2000	Gruel, L., 2002	Perret, C., 2007	Morlaix, S. & Suchaut, B., 2012	Schmitz, J., et al., 2010	Galand, B., et al., 2005
Enseignement supérieur	Age en 1 ^{er} année	Fort	Fort	Fort				
	Filière univ.	Fort	Fort		Fort	Moyen		
	Université	Fort	Très fort					Moyen
	Synthèse	Fort						
Passé scolaire	Série du Bac	Fort	Fort	Fort	Moyen	Fort		
	Mention du bac	Fort	Fort	Fort	Fort	Fort		
	Age à l'obtention du bac (redoublement)	Fort		Fort	Moyen	Fort		
	Passé scolaire	Fort					Fort	Fort
	Synthèse	Fort						
Caractéristiques sociodémographiques	Sexe	Moyen	Moyen	Nul	Moyen	Moyen		
	PCS des parents	Moyen	Moyen		Moyen	Moyen		Moyen
	Niveau scolaire des parents	Faible		Faible				
	Salaire des parents	Moyen		Moyen				
	Boursier	Moyen				Moyen		
	Synthèse	Moyen						
Facteurs psychologiques	Capacités cognitives (Raven)	Faible				Faible		
	Connaissances langagières (Dalf)	Faible				Faible		
	Sentiment d'efficacité personnelle	Moyen-Faible					Faible	Moyen
	Synthèse	Faible						
Choix de l'orientation, motivation et travail personnel	Choix de l'orientation	Moyen				Moyen		
	Projet de l'étudiant	Nul						Nul
	Buts poursuivis	Nul					Nul	
	Intention de persévérer	Nul					Nul	
	Méthode de travail de l'étudiant	Nul						Nul
	Révision continu/bachotage	Nul		Nul				
	Synthèse	Très faible						
Autres	Type de logement	Nul		Nul				
	Tabac, TV quotidienne	Faible		Faible				
	RU, BU	Faible		Faible				
	Mode d'hébergement	Nul				Nul		
	Intégration sociale et académique	Nul					Nul	Nul
	Synthèse	Nul						

*Pouvoir explicatif de la réussite et de l'échec universitaire : Nul ; Faible ; Moyen ; Fort ; Très fort

Figure 4 - Revue des facteurs explicatifs de la réussite et de l'échec universitaire en 1^{re} année

1.3 Objectifs

Dans cette étude, nous nous intéressons aux facteurs susceptibles d'expliquer les choix d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que la réussite des élèves en 1^{re} année à l'université, en adoptant une approche intersectionnelle afin d'évaluer le rôle potentiel de l'intersection du genre et du milieu social sur la réussite à l'université.

L'un des intérêts de l'approche intersectionnelle est de questionner la tendance courante qui consiste à envisager les effets du genre (les garçons *vs* les filles) ou du milieu social (les élèves issus des milieux aisés *vs* défavorisés) de façon exclusive. Or, comme nous l'avons précédemment évoqué, du fait de l'intrication des multiples identités portées par les individus, l'étude exclusive des effets du genre ou du milieu social ne permet pas de rendre compte de la complexité induite par ces identités multiples. Cette approche nous alerte ainsi sur la nécessité de considérer les facteurs constitutifs de l'identité de façon conjointe.

En ce sens, il s'agit ici de privilégier la comparaison du sort scolaire des étudiants en fonction des avantages et/ou des inconvénients associés aux catégories sociales et aux identités qui sont les leurs. Ces différentes catégories identitaires sont représentées socialement comme comportant des valeurs et des statuts différents. Dans cette étude nous distinguerons ainsi des catégories sociales privilégiées ou défavorisées. Être membre de l'une ou l'autre de ces catégories peut être source de gratification ou de pénalisation et l'addition ou la multiplication de la valence de ces appartenances catégorielles doit donc faire émerger des profils d'individus avantagés (Powell & Butterfield, 1997, 2002) ou pénalisés (Beale, 1970; Dowd & Bengtson, 1978; Reid, 1984).

En suivant cette logique, on considère généralement que les garçons sont stéréotypiquement les représentants d'un groupe social privilégié (en ce qui concerne les catégories de genre), et que les individus issus d'un milieu favorisé sont mieux considérés que ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé (en ce qui concerne les catégories socioéconomiques).

Seulement, dans le cas particulier de la réussite scolaire, il apparaît que les compétences scolaires des filles sont supérieures à celles de leurs homologues masculins (Baudelot & Establet, 2006; DEPP, 2019a; Mezza et al., 2011; Zazzo, 1993). Ainsi, l'on va considérer dans cette étude, centrée sur l'examen des facteurs explicatifs de la réussite scolaire et académique, que les filles — et particulièrement les filles d'origine sociale favorisées — constituent le

groupe de référence, et ce indépendamment du fait que les filles s'orientent durant leur cursus vers des filières et des choix de carrières moins prestigieux.

En résumé, cette étude poursuit trois objectifs distincts.

Dans un premier temps, un modèle prédictif devrait permettre d'évaluer la part des facteurs relatifs à la scolarité universitaire des étudiants, leur parcours scolaire et leur statut sociodémographique dans la réussite ou l'échec en 1^{re} année à l'université, tout en adoptant une approche intersectionnelle.

Dans un second temps, cette étude va comparer la réussite en 1^{re} année à l'université de 4 groupes intersectionnels (garçons favorisés/filles favorisées/garçons défavorisés/filles défavorisées) afin d'identifier des profils d'étudiants avantagés ou pénalisés. Nous formulons ici l'hypothèse que nos quatre groupes intersectionnels n'auront pas les mêmes chances de réussite en 1^{re} année à l'université.

Enfin, un dernier objectif va s'intéresser à la comparaison des approches additives et intersectionnelles.

2 Méthode

2.1 Participants

L'échantillon est construit à partir d'une base de données de 8 797 étudiants inscrits en première année à l'université de Nantes, entre 2008 et 2012, au sein de six filières de l'économie et de la gestion. Afin d'avoir une mesure fiable du succès ou de l'échec scolaire, les individus ayant abandonné leur première année universitaire n'ont pas été retenus. L'échantillon final est donc constitué de 7 814 étudiants répartis sur ces six filières. La moyenne d'âge était de 18,52 ans ($ET = 0,94$). Les six filières universitaires sélectionnées représentent un ensemble homogène de formations s'inscrivant dans le domaine de l'économie et de la gestion. On compte ainsi des étudiants préparant un DUT en gestion des entreprises et des administrations (GEA), en gestion logistique et transport (GLT), en qualité, logistique industrielle et organisation (QLIO) et en techniques de commercialisation (TC), puis des étudiants inscrits en licence d'économie et gestion ou en langues étrangères appliquées (LEA). A nos yeux, le domaine de l'économie présente deux avantages : la répartition des étudiants en fonction 1) du genre (52,9 % de filles contre 47,1 % de garçons) et 2) de l'origine sociale (54,9 % d'étudiants

non boursiers contre 45,1 % d'étudiants boursiers) y est comparativement plus équilibrée que dans d'autres domaines universitaires. Les effectifs bruts sont repris pour chaque modalité dans le Tableau 1.

2.2 Matériel et procédure

Cette base de données a été constituée lors de la procédure d'inscription des étudiants par les services de scolarité de l'université de Nantes. Ces données concernent un ensemble de sept variables :

- le statut de l'année universitaire (réussite, échec) ;
- la filière universitaire (DUT : QLIO, GEA, GLT, TC, Licence : d'économie et de gestion, LEA) ;
- la mention au baccalauréat (très bien, bien, assez bien, passable, sans bac) ;
- le type de baccalauréat (scientifique [S], littéraire [L], sciences économiques et sociales [ES], sciences et technologies de la gestion [STG], science et technologie industrielle [STI], autre bac technologique [T], professionnel [P], sans bac) ;
- l'âge à l'obtention du baccalauréat (un regroupement en 7 classes d'âge a été opéré : moins de 18 ans, 18 ans, 19 ans, 20 ans, 21 ans, 22 ans et plus, sans bac) ;
- le genre (fille, garçon) ;
- et l'origine sociale (boursier, non boursier).

Dans cette étude, nous utiliserons le sexe des étudiants, fille ou garçon, pour opérationnaliser le genre. Nous considérerons donc que les expériences différenciées liées au sexe ont progressivement, au cours de leur vie, amené les étudiants à construire une identité de genre avec des représentations, des valeurs et des rôles différenciés, comme cela est communément admis (Bereni et al., 2008; Carlson & Buskist, 1997; OMS, 2019). Néanmoins, pour une faible partie de l'échantillon il est admis que le genre n'est pas en adéquation avec le sexe (OMS, 2019).

Également, les bourses sur critères sociaux de l'enseignement supérieur sont utilisées pour opérationnaliser l'origine sociale des élèves selon deux groupes favorisés et défavorisés. Les bourses de l'enseignement supérieur sont attribuées aux étudiants qui rencontrent des difficultés matérielles pour poursuivre leurs études. Cette aide est un complément de ressource qui ne saurait se substituer à l'aide des familles. Ainsi, cette aide est principalement calculée sur les revenus de la famille de l'étudiant et prend également en considération l'éloignement du

domicile familial avec le lieu de formation et la composition de la famille (sous la forme de points de charge). Les critères d'attributions, en ce qui concerne notamment le revenu de la famille, sont fixés chaque année de même que les montants des bourses (Circulaire N°2018-079 du 25 juin 2018 relative bourses et aides aux étudiants). Actuellement ces montants se déclinent sous 8 échelons donnant droit à une aide annuelle de 1 009 € à 6 661 € annuel en fonction de l'échelon (Arrêté du 19 juillet 2018 portant sur les taux des bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation pour l'année universitaire 2018-2019). À titre d'exemple, pour bénéficier de ces aides, en considérant un cas avec 0 point de charge (c'est-à-dire que l'on considérera ici que l'éloignement entre le domicile et le lieu de formation et la composition du foyer ne joue pas afin de se concentrer sur les revenus du foyer), le revenu brut global annuel de la famille de l'étudiant ne doit pas dépasser 33 100 € (Arrêté du 19 juillet 2018 fixant les plafonds de ressources relatifs aux bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation pour l'année universitaire 2018-2019). Soit pour une famille composée de deux parents et d'un seul enfant qui étudie à moins de 30 km de son domicile, un revenu par parent légèrement en dessous du SMIC qui les positionne parmi les 6 % de la population ayant les plus faibles revenus (Circulaire N°2018-079 du 25 juin 2018 relative bourses et aides aux étudiants; INSEE, 2016).

Dans notre cas, ces bourses constituent donc un indicateur du milieu social des étudiants et elles vont nous permettre de catégoriser les étudiants issus de milieux défavorisés. En effet, l'attribution de bourses sur critères sociaux répond au premier critère de Wresinski (1987), à savoir le manque de « capital économique » et par extension au deuxième critère, relatif au manque de « capital social », dans le sens où ces bourses sont un complément à l'aide des familles (Circulaire N°2018-079 du 25 juin 2018 relative bourses et aides aux étudiants). Ces bourses répondent enfin à la notion de conditions matérielles présentes dans les indices de Rocher (2016) et de l'OCDE (2016) sans pour autant représenter toute la complexité de l'origine sociale. Cela étant, dans un certain nombre de situations, l'attribution des bourses sur critères sociaux en raison de points de charge élevés (distance importante entre le domicile familial et le lieu de formation, structure du foyer familial) ne va pas refléter une origine sociale défavorisée. Il s'agit donc d'un indicateur satisfaisant, mais imparfait. Enfin, la non-attribution de bourses ne permet pas de distinguer les étudiants très favorisés au sein de notre échantillon.

Pour autant, parmi les indicateurs disponibles, les bourses de l'enseignement supérieur sont ici préférées au PCS des parents regroupé en 8 (INSEE, 2003) ou 4 niveaux (DEPP, 2018),

car elles permettent de séparer l'échantillon en deux groupes, tout comme cela est possible avec le sexe des étudiants. Ainsi on peut ici de façon plus aisée construire 4 groupes intersectionnels en appariant deux à deux bourse et sexe des étudiants.

2.3 Plan d'analyses statistiques

Dans un premier temps on va réaliser une analyse descriptive de la réussite et de l'échec en 1^{re} année. On va s'intéresser à la répartition des effectifs et à la réussite en 1^{re} année des 4 groupes intersectionnels.

Dans un second temps, afin de répondre à nos deux premiers objectifs, on va créer un modèle de régression logistique (Équation 2), à l'aide du logiciel SPSS 22, faisant intervenir les six principaux prédicteurs de la réussite, dont le genre et l'origine sociale (statut de boursier de l'enseignement supérieur) considérés de façon intersectionnelle. La régression logistique est une technique d'analyse multivariée qui propose de tester un modèle de régression dont la variable dépendante est dichotomique (soit 0, soit 1) et dont les variables indépendantes peuvent être continues ou catégorielles (Tabachnick & Fidell, 2014). Dans cette analyse, le poids de chaque variable indépendante est représenté par un coefficient de régression et il est alors possible de calculer la taille d'effet du modèle avec un indice semblable au coefficient de détermination. Les modèles de régression logistique permettent également de prédire la probabilité qu'un événement arrive ou non à partir de l'optimisation des coefficients de régression.

On peut formuler une régression logistique à plusieurs prédicteurs de la façon suivante :

Équation 1 - Modèle général de régression logistique

$$P(Y) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_nx_n)}}$$

Où :

- Y représente les valeurs possibles de la variable dépendante ;
- P(Y) est la probabilité que Y arrive ;
- e est la base du logarithme naturel (environ 2,71828) ;
- b_0 représente la combinaison linéaire de la constante (valeur de Y lorsque tous les X sont égaux à 0) ;

- b_1 représente la combinaison linéaire de la première variable indépendante ;
- et x_1 représente la première variable indépendante

Enfin, le principal avantage d'un modèle de régression logistique réside dans le fait qu'il permet d'extraire le pouvoir explicatif de chaque variable indépendante, toutes choses égales par ailleurs, sur une variable dépendante. Il devient alors possible par exemple de quantifier le rôle propre que joue le type de baccalauréat d'un étudiant sur sa réussite en première année universitaire, sans interférence de sa mention au baccalauréat (Yergeau, 2012).

Équation 2 - Modèle intersectionnel entre le genre et le statut de boursier de l'enseignement supérieur

$$P(M. \textit{intersectionnel}) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4 + b_5 x_5 + b_6 x_6 + b_5 x_5 * b_6 x_6)}}$$

Afin de répondre à notre troisième objectif, c'est-à-dire, après avoir testé le premier modèle faisant intervenir une relation d'intersectionnalité entre le genre et l'origine sociale (statut de boursier de l'enseignement supérieur), nous allons tester un deuxième modèle additif (Équation 3). Ce nouveau modèle est bien évidemment identique au premier modèle en ce qui concerne les quatre autres prédicteurs.

Équation 3 - Modèle additif entre le genre et le statut de boursier de l'enseignement supérieur

$$P(M. \textit{Additif}) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4 + b_5 x_5 + b_6 x_6)}}$$

Enfin, afin de déterminer si l'effet du genre et de l'origine sociale (statut de boursier de l'enseignement supérieur) se structure de façon additive ou intersectionnelle, nous allons effectuer une comparaison bayésienne sur les deux modèles en utilisant le BIC (critère d'information bayésien) via l'interface R2STATS développée par Noël (2015) du logiciel R. Cet indice permet de comparer la qualité de l'ajustement de plusieurs modèles. Ils favorisent la parcimonie en induisant des pénalités pour l'ajout de paramètres. Son interprétation repose sur la valeur absolue du BIC qui doit être la plus proche possible de zéro, ce qui permet de déterminer le meilleur modèle (Nagin, 2009). Enfin, il est également possible de départager les modèles en identifiant s'il existe un modèle plus probablement vrai, sur la base d'un test de significativité de la différence entre les deux modèles (Noël, 2015).

En résumé, ces différentes analyses vont permettre :

- de décrire les effectifs et la réussite en 1^{re} année de 4 groupes intersectionnels ;

- d'identifier les principaux facteurs qui expliquent la réussite et l'échec chez les étudiants de première année des six filières de l'économie et de la gestion ;
- de quantifier dans quelle proportion chacun de ces facteurs expliquent, la réussite et l'échec de la première année ;
- de connaître la fiabilité de cette prédiction ;
- de déterminer si l'intersection du genre et l'origine sociale jouent toujours un rôle dans la réussite scolaire après le troisième palier de l'orientation scolaire et professionnelle ;
- de tester si deux modèles, l'un faisant intervenir une relation d'additivité entre le genre et l'origine sociale et l'autre faisant intervenir une relation d'intersectionnalité entre le genre et l'origine sociale s'ajustent aux données ;
- et enfin, de déterminer si l'un de ces deux modèles est plus probable que l'autre.

3 Résultats

3.1 Analyses descriptives

3.1.1 Répartition des effectifs

Dans un premier temps, on observe que les étudiants présents en 1^{re} année ne sont pas répartis équitablement en fonction des 4 groupes intersectionnels comme le présente la Figure 5. Les garçons non boursiers sont les plus nombreux, ils représentent 28,23 % de l'effectif total suivis par les filles non boursières (26,73 %) et boursières (26,15 %). Enfin, les garçons boursiers ne représentent que 18,89 %, soit près de 10 % de moins que leur homologue non boursier.

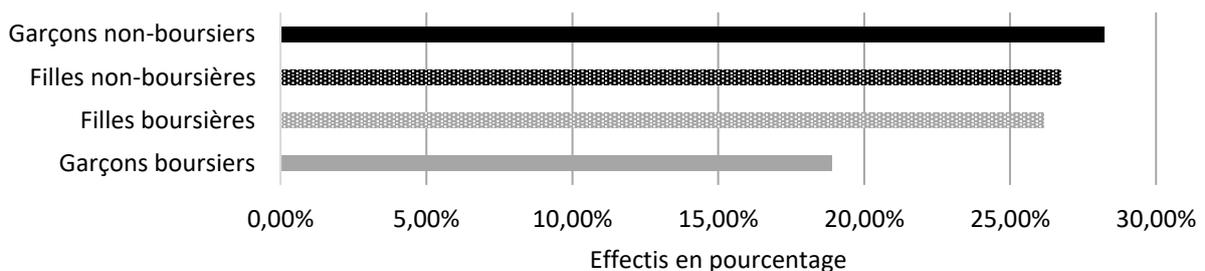


Figure 5 - Répartition des effectifs en 1^{re} année

3.1.2 Répartition de la réussite

Ensuite, on observe une différence significative de la réussite et de l'échec en 1^{re} année entre les 4 groupes intersectionnels ($\chi^2(3) = 109,87, p < .001, Cramer's V = .12$) comme le présente la Figure 6. On observe par ordre croissant de réussite les filles non boursières (69,94 %), suivies par les garçons non-boursiers (62,60 %), les filles boursières (59,42 %) et enfin les garçons boursiers (53,25 %). Ces résultats seront mis en perspective avec le modèle de régression logistique dans la discussion.

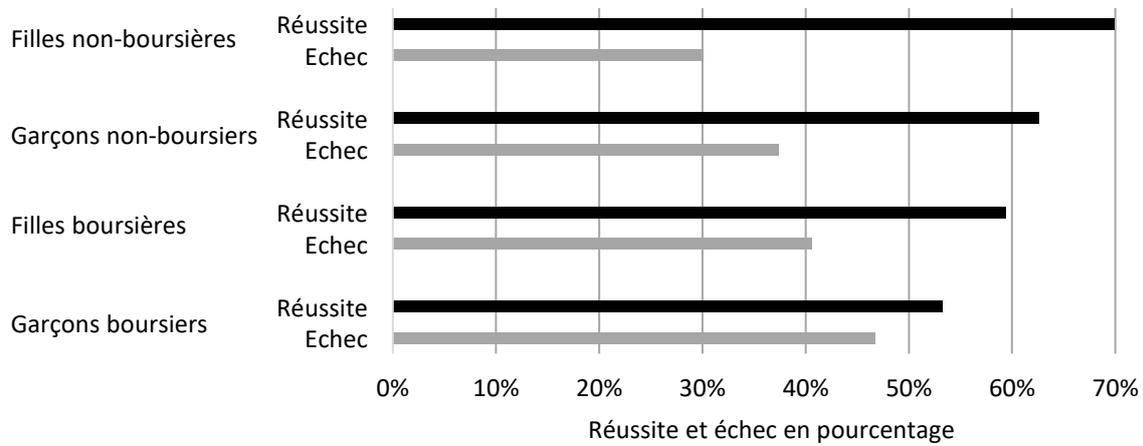


Figure 6 - Répartition des effectifs de réussite et d'échec en 1^{re} année par groupe intersectionnel

3.2 Modèle intersectionnel entre le sexe et le statut de boursier de l'enseignement supérieur

3.2.1 Modèle de régression logistique

Dans un modèle de régression logistique, pour chaque variable prédictive, une des modalités est prise comme référence et chacune des autres modalités est alors comparée à cette référence pour rendre compte de leur effet sur la variable à prédire. La présentation des résultats est ensuite réalisée à partir des odds ratio (appelés également rapport des cotes) qui représentent des coefficients multiplicatifs. Ces coefficients permettent d'estimer, pour chaque variable prédictive, les probabilités d'expliquer la variable à prédire de chacune de ses modalités par rapport à la modalité de référence. Si l'odd ratio = 1,00, il n'y a pas de traitement disparate entre les groupes. Si l'odd ratio est >1 ou <1 , l'événement est respectivement plus ou moins probable entre les groupes (Breslow & Day, 1980; Desjardins, 2005). Afin de faciliter la lecture, les modalités de référence sont celles qui présentent le meilleur taux de réussite à l'issue de la première année (exception faite de l'âge où la modalité de référence est 18 ans et correspond à

l'âge normal en première année). Par exemple, dans le Tableau 1, qui présente les résultats du modèle de régression logistique, pour la mention au baccalauréat, la modalité de référence est la mention « Très bien ». Les autres mentions lui sont alors comparées et si la mention « Bien » ne présente pas de différences significatives avec elle ($W(5,7790) = 3,13, n.s$), la mention « Assez bien » en présente une. Cette différence significative ($W(5,7790) = 12,67, p < 0,001$) possède un odd ratio de 0,16, ce qui signifie qu'un étudiant ayant obtenu la mention « Assez bien » à son baccalauréat aura, en moyenne, toutes choses étant égales par ailleurs, 0,16 fois moins de chance de réussir sa première année qu'un étudiant qui a eu une mention « Très bien » à son baccalauréat. La statistique de Wald sert ici de base au calcul des probabilités (Bewick et al., 2005). Plus sa valeur est élevée et plus les différences sont significatives. Le Tableau 1 présente également trois informations complémentaires. La première concerne le R^2 de Nagelkerke qui correspond à un estimé du R^2 des régressions classiques (Nagelkerke, 1991). Celui-ci représente la proportion de la probabilité expliquée par l'amélioration du modèle et sa valeur varie entre 0 et 1. Par exemple, dans ce modèle, la filière universitaire explique 18,27 % de la variance. Si on ajoute au modèle la variable de la mention au bac, le R^2 de Nagelkerke passe de 18,27 % à 28,04 %, ce qui signifie que la mention au bac contribue à améliorer le modèle et que cette amélioration représente une augmentation de la variance expliquée de 9,77 points. L'importance relative permet ensuite de pouvoir comparer l'effet produit sur la réussite et l'échec des différentes variables indépendantes. Le R^2 de Nagelkerke final du modèle (après insertion de la dernière variable prédictive dans le modèle) est égal à 37,92 % de variance expliquée. Si l'on ramène la variance expliquée à 1 (ou 100 %), il est possible de déterminer la part de la variance expliquée totale du modèle pour chaque variable indépendante. Par exemple, la filière universitaire explique 48,19 % de la variance expliquée totale du modèle.

Tableau 1 - Modèle de régression logistique de la réussite en première année à l'université

Modalité de référence		Modalité active	<i>B</i>	<i>ES</i>	<i>OR</i>	<i>IC 95%</i>	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>R² cumulé</i>	<i>IR</i>
Filière universitaire							837.73	<.001	18.27%	48.19%
DUT 1 QLIO	355	DUT 1 TC	889	-.09	.22	.91	[.59, 1.40]	.17	.675	
		DUT 1 GEA	1 286	-1.06	.21	.35	[.23, .53]	24.90	<.001	
		DUT 1 GLT	491	-.94	.22	.39	[.25, .60]	18.09	<.001	
		L 1 LEA	3 034	-2.42	.20	.09	[.06, .13]	148.43	<.001	
		L 1 Eco-gestion	1 759	-2.69	.20	.07	[.05, .10]	181.42	<.001	
Mention au bac							425.38	<.001	28.04%	25.76%
Très bien	83	Bien	725	-.95	.54	.39	[.14, 1.11]	3.13	.078	
		Assez bien	2 250	-1.87	.53	.16	[.06, .43]	12.67	<.001	
		Passable	4 435	-2.92	.52	.05	[.02, .15]	31.01	<.001	
		Sans bac	321	-3.51	.61	.03	[.01, .10]	32.86	<.001	
Type de bac							334.74	<.001	36.04%	21.09%
S	1 441	ES	3 310	-.47	.08	.62	[.53, .73]	32.38	<.001	
		L	850	-.76	.11	.47	[.38, .58]	45.97	<.001	
		T	108	-1.18	.23	.31	[.20, .49]	25.47	<.001	
		STI	172	-1.38	.21	.25	[.17, .38]	43.01	<.001	
		STG	1 357	-1.53	.10	.22	[.18, .26]	219.32	<.001	
		P	298	-2.47	.19	.09	[.06, .12]	163.14	<.001	
		Sans bac	278	.06	.32	1.06	[.56, 1.99]	.03	.866	
Âge à l'année d'obtention du bac							98.12	<.001	37.47%	3.76%
18 ans	4 566	Moins de 18 ans	251	.01	.16	1.01	[.73, 1.39]	.00	1.005	
		19 ans	2 080	-.53	.07	.59	[.52, .67]	66.30	<.001	
		20 ans	567	-.69	.11	.50	[.40, .63]	37.21	<.001	
		21 ans	172	-.90	.21	.40	[.27, .61]	18.55	<.001	
		22 ans et plus	112	.11	.29	1.12	[.64, 1.96]	.15	.704	
		Sans bac	66	.19	.30	1.21	[.67, 2.18]	.40	.525	
Genre et origine sociale							35.84	<.001	37.92%	1.20%
Filles non boursières	2 089	Filles boursières	2 043	-.18	.08	.83	[.72, .97]	5.33	.021	
		Garçons non-boursiers	2 206	-.36	.08	.70	[.60, .81]	21.07	<.001	
		Garçons boursiers	1 476	-.48	.09	.62	[.52, .73]	3.77	<.001	

Notes. IC = intervalle de confiance des odds ratio (*OR*) ; *W* = Statistique de Wald ; *IR* = Importance relative ; en italique = les effectifs.

Les principaux résultats montrent que l'ensemble des facteurs sélectionnés contribuent significativement à améliorer le modèle et permettent d'expliquer un total de 37,92 % de la variance. Ce modèle final possède une prédictibilité globale de 75 %, une prédictibilité de l'échec de 65 % et une prédictibilité de la réussite de 81 %. Parmi la variance totale expliquée, la moitié (48,19 %) concerne l'enseignement universitaire, l'autre moitié (50,61 %) correspond à la scolarité antérieure des étudiants (Type de bac, mention au bac et âge d'obtention du bac) et, enfin, les facteurs sociodémographiques (genre et origine sociale) ne correspondent plus qu'à une petite part (1,20 %) de la variance expliquée totale, ce qui est en accord avec la littérature (voir Figure 7). Si l'on s'intéresse aux filières universitaires, les licences 1 de LEA et d'économie et de gestion contribuent, toutes choses égales par ailleurs, respectivement à 0,09 et 0,07 fois moins de chances de réussite que le DUT QLIO, qui possède le meilleur taux de réussite. Cela indique que ces filières sont toutes les deux beaucoup plus difficiles à valider, quelles que soient les caractéristiques des étudiants. Au niveau de la mention au bac, on constate, toutes choses égales par ailleurs, que l'absence de bac, la mention passable ou même la mention assez bien diminuent grandement les chances de réussite par rapport à la mention très bien, avec respectivement 0,03, 0,05 et 0,16 fois moins de chance de réussir sa première année. Le type de baccalauréat, toutes choses égales par ailleurs, joue également un rôle important, en effet les bacs technologiques (STG, STI et les autres bacs technologiques) et professionnels ont respectivement 0,22, 0,25, 0,31 et 0,09 fois moins de chance de réussite que le bac S.

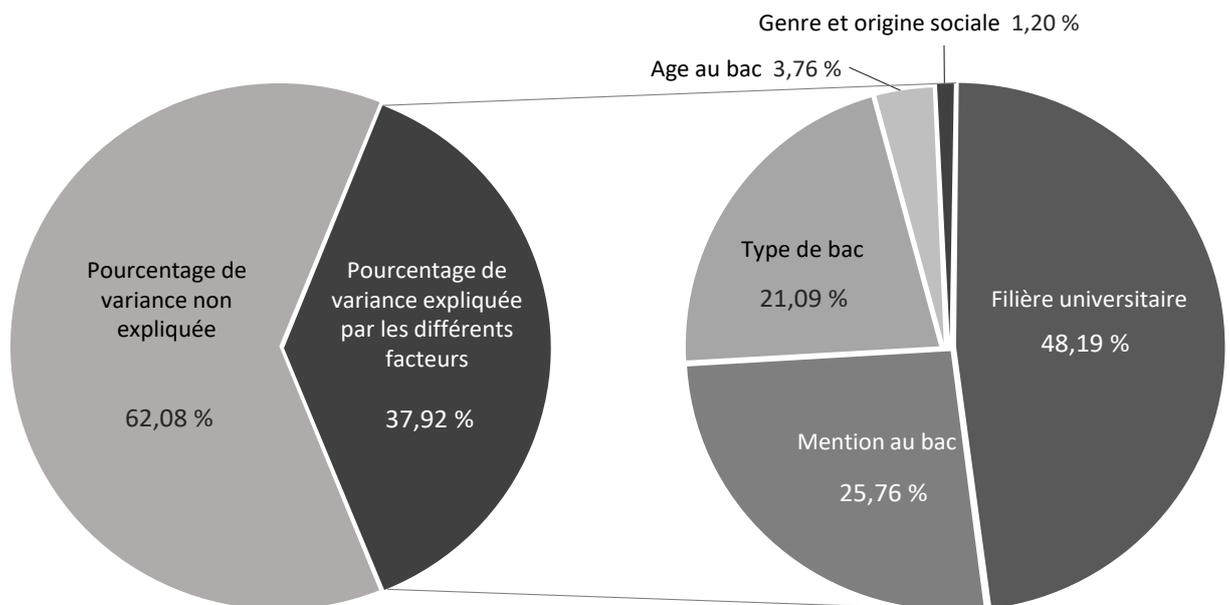
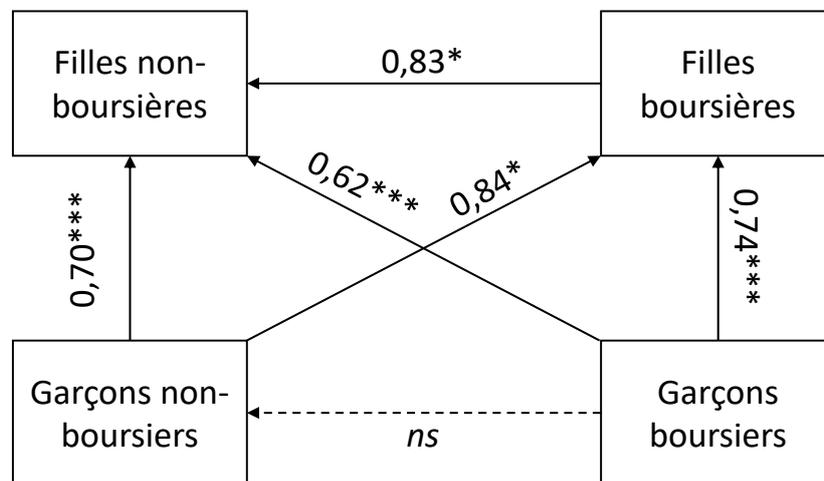


Figure 7 - Poids des variables prédictives sur la réussite en première année à l'université

3.2.2 Focus sur l'intersection du genre et de l'origine sociale

En ce qui concerne l'interaction entre le genre et l'origine sociale des étudiants (voir Figure 8), l'examen des odds ratio révèle que les filles non boursières réussissent significativement mieux que les filles boursières (0,83 fois, $W(3,7789) = 5,33, p < 0,05$), que les garçons non-boursiers (0,70 fois, $W(3,7789) = 21,10, p < 0,001$) et boursiers (0,62 fois, $W(3,7789) = 3,77, p < 0,001$). Également, les filles boursières réussissent mieux que les garçons non boursiers (0,84 fois, $W(3,7789) = 5,06, p < 0,05$) et boursiers (0,74 fois, $W(3,7789) = 12,05, p < 0,001$). Enfin, la comparaison entre le résultat scolaire des garçons non-boursiers et les garçons boursiers n'est pas significative ($W(3,7789) = 2,20, n.s$). De tels résultats valident bien l'intérêt d'une approche intersectionnelle concernant les effets conjoints du genre et de l'origine sociale sur la carrière des élèves puisqu'ils révèlent des effets particuliers de leur intersection.



Notes : * = $p < .05$; *** = $p < .001$; les chiffres représentent les odds ratio ; les flèches pointent vers les groupes qui présentent la meilleure réussite.

Figure 8 - Différences de réussite en 1^{re} année des groupes intersectionnels

3.2.3 Comparaison de la réussite prédite et observée concernant l'intersection du genre et de l'origine sociale

Dans le Tableau 2, on va comparer les résultats prédits par le modèle de l'intersection entre le genre et l'origine sociale sur la réussite obtenue dans la Figure 8 avec les résultats observés de la répartition des effectifs de réussite en 1^{re} année par groupe intersectionnel et présenté dans la Figure 7. Cette comparaison doit nous permettre de déterminer dans quelle mesure le facteur intersectionnel de notre modèle prédit les résultats observés et de déterminer si l'on retrouve les mêmes écarts entre la prédiction et l'observé pour nos différents groupes.

Pour ce faire, nous allons reconstituer la réussite des étudiants en nous basant sur la réussite observée des filles non boursières (69,94 %) qui représente notre modalité de référence. En multipliant le score de la réussite des filles non boursières par les odds-ratio relatifs aux trois autres groupes, le modèle peut prédire leur réussite à partir de l'intersection entre le genre et l'origine sociale toutes choses égales par ailleurs (par exemple pour les filles boursières : $69,94 * 0,83 = 58,05$). Suite à cela, le calcul d'un delta entre le score de réussite prédit et le score observé (si l'on reprend notre exemple $59,42 - 58,05 = 1,37$) nous permet de comparer les scores prédits et observés (ici, le modèle observé prédit une réussite meilleure de 1,37 % que le modèle prédit).

Les résultats révèlent que l'on n'observe pas les mêmes différences entre le score prédit et observé entre nos différents groupes. En effet les garçons et d'autant plus les garçons non-boursiers (garçons non-boursiers = 13,64 % ; garçons boursiers = 9,89 %) ont des écarts bien supérieurs à celui des filles boursières (1,37 %). De telles différences signifient que d'autres facteurs contribuent à améliorer leur chance de réussite, par rapport à ce que prédit le modèle. Conformément à la littérature et, si l'on reprend l'ensemble de notre modèle, ces facteurs sont à rechercher dans la scolarité actuelle et passée des étudiants, c'est-à-dire à leur réussite scolaire antérieure (redoublement, mention au baccalauréat) et à leur choix d'orientation (série du baccalauréat et filière universitaire). On sait par ailleurs grâce à la littérature que les garçons et, d'autant plus s'ils sont défavorisés, possèdent une moins bonne réussite scolaire que les filles, ce qui ici signifierait que ces différences relèveraient plutôt de choix d'orientations meilleurs que ceux des filles, ce qui est encore une fois conforme à la littérature.

Tableau 2 - Comparaison de la réussite prédite et observée

Groupes intersectionnels	Type de réussite : observée/prédite	Résultats (%)	Delta (%)
Filles non boursières	Réussite prédite	69,94%	0,00%
	Réussite observée	69,94%	
Filles boursières	Réussite prédite	58,05%	1,37%
	Réussite observée	59,42%	
Garçons non-boursiers	Réussite prédite	48,96%	13,64%
	Réussite observée	62,60%	
Garçons boursiers	Réussite prédite	43,36%	9,89%
	Réussite observée	53,25%	

Note : Delta correspond à la différence entre les résultats observés en termes de réussite et les résultats prédits par le modèle, de la réussite selon l'intersection entre le genre et l'origine sociale toutes choses égales par ailleurs ; les filles non boursières constituent la modalité de référence.

3.3 Comparaison des modèles d'additivité et d'intersectionnalité

3.3.1 Apports des modèles en termes de résultats : effets principaux et interaction

Les résultats concernant un modèle additif du genre et de l'origine sociale sont présentés dans le Tableau 3 afin de rendre compte des effets principaux du genre et de l'origine sociale et de les comparer avec leurs effets d'interaction vue précédemment. Ainsi on observe que les effets principaux du genre et l'origine sociale sont significatifs avec une importance relative dans l'explication du modèle, respectivement de 1,00 % et de 0,20 %, ce qui correspond si on les additionne au 1,20 % de l'interaction du genre et de l'origine sociale. Dans le détail, on observe que les filles réussissent mieux que les garçons (0,72 fois, $W(1,7789) = 30,58$, $p < 0,001$) et que les étudiants non boursiers réussissent mieux que les boursiers (0,86 fois, $W(1,7789) = 7,14$, $p < 0,01$). Cependant ces résultats ne permettent pas d'atteindre le niveau de détail que nous avons observé précédemment dans le modèle intersectionnel. En effet, il apparaît bien que l'évaluation du sort scolaire des étudiants ne peut pas seulement se limiter à une comparaison entre les filles et les garçons, d'une part, ou entre les étudiants issus d'un milieu favorisé ou non, d'autre part. Il apparaît que le sort scolaire des étudiants appartenant à une même entité, selon une première dimension de catégorisation, n'est pas le même quand on considère une autre dimension de catégorisation. Par exemple, l'analyse montre que le sort des filles diffère selon qu'elles sont issues d'un milieu favorisé ou non. Par ailleurs, ce sort est également différent pour les membres d'un groupe défavorisé selon qu'ils sont des garçons ou des filles.

Tableau 3 - Comparaison des modèles d'additivité et d'intersectionnalité sur le genre et l'origine sociale

	Modalité de référence	Modalité active	B	ES	OR	IC 95%	W	p	R ² cumulé	IR
Modèle intersectionnel	Genre et origine sociale						350,8	<.001	370,92%	1,20%
	Filles non boursières	Filles boursières	-0,18	0,08	0,83	[0,72, 0,97]	50,33	.021		
		Garçons non-boursiers	-0,36	0,08	0,70	[0,60, 0,81]	210,1	<.001		
		Garçons boursiers	-0,48	0,09	0,62	[0,52, 0,73]	30,77	<.001		
Modèle additif	Genre									
	Filles	Garçons	-0,34	0,06	0,72	[0,64, 0,81]	30,58	<.001	37,83%	1,00%
	Origine sociale									
	Non boursiers	Boursiers	-0,15	0,06	0,86	[0,77, 0,96]	7,14	<.008	37,92%	0,20%

Notes. IC = intervalle de confiance des odds ratio (OR) ; W = Statistique de Wald ; IR = Importance relative ; en italique = les effectifs.

3.3.2 Comparaison bayésienne de modèles

Le Tableau 4 présente les comparaisons bayésiennes des modèles additif et intersectionnel. D'abord on peut voir que le modèle incluant la filière universitaire, la mention au baccalauréat, le type de baccalauréat et l'âge à l'obtention du baccalauréat (sans le genre et l'origine sociale) témoigne d'un bien meilleur ajustement aux données que le modèle saturé ($p < .001$; $BIC_{\text{saturé}} = 10\,389,6$; $BIC_{\text{Sans le genre et l'origine sociale}} = 8\,069,5$), cela signifie que ces quatre premières variables expliquent mieux que le hasard la réussite et l'échec en première année à l'université. Ensuite on constate que l'ajout du genre et de l'origine sociale de façon additive (modèle d'additivité) fait également preuve d'un meilleur ajustement aux données que le modèle sans le genre et l'origine sociale ($p < .001$; $BIC_{\text{Sans le genre et l'origine sociale}} = 8\,069,5$; $BIC_{\text{Additivité}} = 8\,051,5$), ce résultat confirme que l'ajout de ces deux variables permet de mieux expliquer la réussite et l'échec. Enfin on remarque que la différence entre le modèle d'additivité et le modèle d'intersectionnalité n'est pas significative (*n.s* ; $BIC_{\text{Additivité}} = 8\,051,5$; $BIC_{\text{intersectionnalité}} = 8\,060,2$), cela signifie que ces deux modèles ont tout autant de probabilité d'être vrais l'un que l'autre et qu'il n'est alors pas possible de les départager d'un point de vue statistique. Des considérations théoriques devront alors être avancées lors de la discussion.

Tableau 4 - Comparaison bayésienne des modèles d'additivité et d'intersectionnalité

Modèles	Différence de ddl	Rapport de vraisemblance	<i>p</i>	AIC	BIC
Saturé				10 382,6	10 389,6
Sans le genre et l'origine sociale	22	2 517,32	0,000	7 909,3	8 069,5
Additivité	2	35,85	0,000	7 877,4	8 051,5
Intersectionnalité	1	0,27	0,603	7 879,2	8 060,2

Notes : critère d'information d'Akaike (AIC) ; critère d'information bayésien (BIC).

4 Discussion

Pour rappel, cette étude poursuivait trois objectifs distincts. Dans un premier temps, elle visait à évaluer la part des facteurs relatifs à la scolarité universitaire des étudiants, leur parcours scolaire et leur statut sociodémographique dans la réussite ou l'échec en 1^{re} année à l'université, au moyen d'un modèle prédictif de régression logistique, conçu en adoptant une approche intersectionnelle du genre et de l'origine sociale.

Aussi, cette étude cherchait à comparer dans le détail la réussite en 1^{re} année à l'université de quatre groupes intersectionnels (garçons non-boursiers/filles non boursières/garçons boursiers/filles non boursières) afin d'identifier des profils d'étudiants avantagés ou pénalisés. Le dernier objectif, enfin, consistait à comparer deux modèles, un modèle additif et un modèle intersectionnel afin de comparer les apports de ces deux approches.

4.1 Les facteurs de réussites en 1^{re} année universitaire

Dans cette étude, nous avons adopté une perspective intersectionnelle en vue d'examiner et d'évaluer les facteurs qui permettent d'expliquer la réussite ou l'échec en première année universitaire. En accord avec la littérature dédiée (Felouzis, 2000; Galand, 2005; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Perret, 2007; Schmitz et al., 2010), les facteurs relatifs à la scolarité universitaire de l'étudiant, son parcours scolaire et son statut sociodémographique contribuent de façon significative à l'amélioration du modèle de régression logistique utilisé. Ainsi dans l'étude réalisée, il apparaît que ce modèle est capable de prédire 81 % des réussites en première année avec les trois premiers facteurs qui n'ont porté que sur 37,92 % de variance totale des données. On constate ainsi, sans surprise, que la scolarité universitaire (la filière d'étude supérieure choisie) et le parcours scolaire antérieur des étudiants (type, mention et âge d'obtention du bac) expliquent la quasi-totalité de la variance expliquée de la réussite en première année.

Ces résultats viennent renforcer ce qui a déjà été observé dans des études réalisées dans d'autres universités en France (Felouzis, 2000; Gruel, 2002; Morlaix & Suchaut, 2012; Perret, 2007) et en Belgique (Galand, 2005; Schmitz et al., 2010).

4.2 L'intersection du genre et de l'origine sociale

Si l'on considère le facteur relatif aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants, les filles non boursières réussissent mieux que les autres catégories d'étudiants. On observe ainsi que les filles boursières sont comparativement plus pénalisées que les filles non boursières. Ce résultat plaide en faveur de la thèse selon laquelle le milieu social est déterminant pour expliquer et comprendre les résultats des filles à l'université, et ce même si la différence due au milieu d'origine n'est pas significative lorsque l'on compare le sort scolaire des garçons boursiers et non boursiers.

Cela étant, si l'on reprend les résultats descriptifs concernant la réussite des étudiants des 4 groupes intersectionnels et si on les compare à la réussite prédite par le modèle intersectionnel pour l'intersection du genre et de l'origine, on observe que le modèle de régression logistique prédit bien la réussite observée chez les filles boursières, mais pas celle observée chez les garçons. En effet, les garçons qu'ils soient boursiers ou non-boursiers réussissent mieux dans les faits (respectivement 10 % et 14 % mieux) que ce que le modèle prévoit pour l'effet toute chose égale par ailleurs de l'intersection entre leur genre et leur origine. On observe ainsi que dans les faits les meilleurs étudiants sont les filles non boursières, suivies des garçons non-boursiers, puis des filles boursières et enfin des garçons boursiers alors que le modèle nous indique que toutes choses étant égale par ailleurs ce sont les filles non boursières qui réussissent le mieux, suivie des filles boursières, des garçons non-boursiers et des garçons boursiers. De même, dans les faits les garçons non-boursiers dépassent les filles boursières en termes de réussite. On pourrait interpréter ce phénomène, qui est similaire pour les deux groupes de garçons, comme le fait que les garçons aient opérés de meilleurs choix d'orientation avant et après le baccalauréat, ce qui compenserait en partie leur moins bonne réussite scolaire intrinsèque.

Ces résultats prouvent que la réalité des inégalités de réussite dans le supérieur est plus complexe que les seuls effets directs du genre et de l'origine surtout si on les traite de façon séparée et témoigne très certainement de leur impact, plus précocement sur le parcours d'orientation des élèves. De plus, ils mettent en évidence la situation particulière des garçons boursiers comme catégorie la plus stigmatisée. Ainsi, si les garçons boursiers sont comparativement les moins nombreux dans l'échantillon — on peut à ce titre faire une

comparaison avec les garçons boursiers qui sont les plus nombreux — ils sont également ceux qui réussissent le moins, et ce quand bien même un tel effet n'est pas observé pour les filles boursières.

4.3 Comparaison des approches additives et intersectionnelles

Les deux modèles qu'ils soient additifs ou intersectionnels ne sont, d'un point de vue statistique, pas plus probablement vrais l'un que l'autre et ce en dépit du fait que le modèle intersectionnel soit pénalisé au niveau statistique par son plus grand nombre de paramètres. La parcimonie est en effet l'un des critères pris en compte lors de l'estimation de l'ajustement d'un modèle et l'indicateur BIC utilisé dans cette étude est à ce titre l'indicateur qui place le plus de pénalités sur ce critère (Vrieze, 2012).

Pourtant nous l'avons vu, les résultats intersectionnels sont plus riches et plus fins que les effets principaux du genre et de l'origine sociale. Pour cette raison, nous retiendrons donc préférentiellement le modèle intersectionnel puisqu'il rend mieux compte du vécu des individus, en dépit du principe de parcimonie (L. R. Warner et al., 2016). On peut ainsi voir qu'une approche épistémologique différente peut nous conduire à entrevoir, dans le champ de l'éducation, une réalité différente et bien plus riche que ce que les études habituelles nous donnent à voir, et cela avec la même probabilité d'être vraie. Ainsi, face à deux modèles et deux approches qui sont toutes deux aussi probablement vraies il convient de se poser la question de ce que l'on souhaite interroger : quel regard voulons-nous porter sur la complexité du réel ? à quel point doit-on simplifier le réel à travers nos modèles ? En utilisant l'approche intersectionnelle, nous partions du postulat que le vécu et l'identité des individus sont plus riches que la simple addition de leurs identités sociales. Par exemple, être une fille d'origine modeste comporte certaines spécificités. Celles-ci ne sont pas entièrement liées au fait d'être une fille ou au fait d'être d'origine modeste, mais précisément à l'intersection de ces deux composantes. C'est dans cette intersection que le vécu particulier des individus va impacter leur réussite universitaire. Cette première étude nous permet ainsi d'attester de la pertinence d'une telle approche intersectionnelle dans le champ de l'éducation et des inégalités scolaires. Elle nous encourage à poursuivre ces travaux plus en amont du processus d'orientation scolaire et professionnelle, sur des paliers antérieurs.

4.4 Conclusion

Dans ce cas, l'approche intersectionnelle adoptée a permis de montrer l'effet particulier de l'interaction entre le genre et l'origine sociale, en ce qui concerne les filles boursières, alors

qu'un tel effet d'interaction ne semble pas exister pour les garçons. De façon plus générale, par l'approche intersectionnelle des catégories identitaires auxquelles on peut rattacher les étudiants, on voit émerger des profils autres que le simple fait d'être un garçon ou une fille, ou encore un élève issu d'un milieu favorisé ou modeste. Il apparaît bien que les individus appartenant à une même entité selon une dimension catégorielle n'ont pas forcément le même sort scolaire lorsqu'on considère leurs autres appartenances. En l'occurrence, l'intersectionnalité permet de s'émanciper de la logique de l'uniformité des sorts à laquelle renvoie une approche des catégories comme étant des identités indépendantes, et de rendre visible la diversité des identités des individus.

Cette étude corrobore les prédictions de départ et est en accord avec la littérature *ad hoc*. Mais elle comporte un certain nombre de limites qui doivent être corrigées dans le futur. Une première limite de l'étude concerne la manière dont l'origine sociale des étudiants a été envisagée. Dans ce cas particulier, ce facteur a été invoqué en se basant sur le statut de boursier et de non-boursier des étudiants, ce qui pourrait être perfectionné. Une deuxième limite concerne le périmètre de l'étude. Les données actuelles portent exclusivement sur la situation des étudiants inscrits dans six filières de l'économie et de gestion. Il est clair que, par comparaison à d'autres filières, ces filières sont relativement plus homogènes sur le plan de la représentation du genre et du milieu d'origine. Toutefois, il serait intéressant de voir dans quelle mesure le pattern des résultats identifié ici peut être transposé dans d'autres filières universitaires.

En dépit des limites évoquées, cette étude met en lumière le fait que le genre et l'origine sociale sont des variables non négligeables dans l'explication de la réussite ou de l'échec en première année à l'université. Bien que ces deux variables ne comportent pas le plus fort pouvoir explicatif du sort scolaire des étudiants, il convient de ne pas perdre de vue qu'elles sont décisives quand on considère les deux premiers paliers de la scolarité. En effet, dans ces paliers, il s'avère que la réussite des élèves a un impact sur leur répartition dans les filières. Or, cette réussite est fortement dépendante du milieu social et du genre des élèves (Caille et al., 2002; Stevanovic & Mosconi, 2007). Cette étude innove en proposant de considérer les avantages d'une approche intersectionnelle de ces phénomènes. En ce sens, elle est à contre-courant de la plupart des travaux qui, dans le champ de l'éducation, privilégient l'étude des effets du genre et du milieu social comme des variables disjointes (Mezza et al., 2011). De notre point de vue, l'étude des effets de l'interaction entre le genre et l'origine sociale permet de mieux rendre compte de la complexité des phénomènes en jeu dans les domaines de l'orientation et de la réussite scolaire. En somme, l'approche intersectionnelle des catégories

identitaires est fonctionnelle pour donner de la visibilité aux situations particulières qu'une étude disjointe de ces catégories rendrait invisibles.

Étude II — Actualisation de la carte cognitive des métiers, élaboration d'un indice de prestige professionnel perçu et construction de cibles inductrices de stéréotypes

1 Rappel des objectifs

Dans le cadre de notre première étude, nous avons pu mettre en évidence des effets particuliers d'intersection entre le genre et l'origine sociale dans la réussite en première année à l'université, au moyen d'un modèle prédictif réalisé sur une base de données de l'université de Nantes. Dans la continuité de cette étude, nous nous proposons ici de vérifier la pertinence d'une approche expérimentale pour l'étude des effets d'intersection du genre et de l'origine sur des décisions d'orientation, en amont du troisième palier de l'orientation, par la création d'un indice du prestige perçu des professions et l'induction de stéréotypes de genre et d'origine au moyen de cibles. De plus, cette seconde étude va nous permettre de préparer le matériel nécessaire à la réalisation de l'étude III.

En conclusion, cette étude va chercher à remplir trois objectifs :

Tout d'abord, nous allons chercher à élaborer un indice de prestige professionnel perçu. En effet, on ne peut se contenter d'un indice du prestige objectif des professions. L'indice utilisé dans le cadre de notre expérimentation doit être le reflet des représentations que possèdent les adolescents concernant le prestige des professions. Ces représentations se fondent sur la carte cognitive qu'ils ont élaborée au cours de leur vie. Afin de construire cet indice, deux étapes vont être nécessaires. La première consiste à actualiser la carte cognitive des professions de Gottfredson sur une population française contemporaine, elle va nous permettre de remplir dans le même temps un second objectif. En effet, cette carte croise deux axes (le genre et le prestige attribués aux professions) de domination hiérarchisée qui permettent de rendre compte de la « juste » place des individus au sein du monde professionnel en fonction de leur genre et de leur origine.

À travers l'actualisation de la carte cognitive des professions, notre second objectif consiste donc à voir si l'on observe un pattern de la représentation des professions similaire à celui observé par Gottfredson. Cette démarche sera l'occasion de discuter la carte de Gottfredson sous l'angle de l'approche intersectionnelle. Par ailleurs, cette actualisation doit prendre en compte un grand nombre de professions afin de pouvoir sélectionner des métiers neutres au niveau du genre pour obtenir une mesure aussi pure que possible du prestige professionnel perçu. Dans une seconde étape, cette étude va chercher à affiner la mesure de l'indice en le soumettant à un échantillon plus vaste et plus représentatif des lycéens de

terminale générale des départements de Loire-Atlantique et de Vendée, en vue de la réalisation de l'étude III.

Notre troisième objectif vise à vérifier la pertinence d'une approche par cibles (lycéens fictifs) afin d'induire des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale dans un contexte d'orientation scolaire. De telles cibles doivent posséder trois dimensions : un genre, une origine sociale et un niveau scolaire. Si l'examen de la littérature nous permet de les construire en partie, il demeure néanmoins que l'induction de l'origine sociale de façon implicite demeure plus complexe, c'est pourquoi nous réaliserons ainsi un prétest afin de nous assurer de la validité de contenu de notre outil.

Enfin, les objectifs 1 et 3 (élaboration d'un indice de prestige professionnel perçu et création de cibles) doivent nous permettre d'interroger et d'évaluer la perception de lycéens sur ces cibles de pairs lors de l'étude III au sein d'une plus vaste étude expérimentale.

2 Création d'un indice de prestige professionnel perçu

2.1 Introduction

Le premier objectif de cette étude est d'élaborer un indice de prestige professionnel perçu. En effet, la dimension du prestige professionnel semble être un indicateur intéressant susceptible de rendre compte des effets relatifs aux stéréotypes de genre et de milieu social dans l'orientation scolaire et professionnelle des lycéens. Lors de l'orientation scolaire, le prestige des métiers envisagés joue un rôle très important, tout comme le type genré et les intérêts (L. S. Gottfredson, 1981, 2002). Cependant, dans le cas d'une approche expérimentale, le type genré et les intérêts ne semblent pas pertinents. Contrairement au type genré, le prestige n'est pas intrinsèquement dépendant du genre des cibles. Quant aux intérêts, ils ne sont pas compatibles avec les stéréotypes manipulés. Une différence d'attribution de prestige professionnel entre les cibles attesterait donc d'une application des stéréotypes de genre et de milieu social dans une décision d'orientation effectuée par des lycéens.

Cela étant, pour être sûr que seul le prestige professionnel perçu intervient dans la décision d'orientation, il est important de neutraliser la dimension genrée des métiers. En effet si on observait une différence significative entre les garçons et les filles dans l'orientation professionnelle sur le niveau de prestige, nous ne pourrions être sûrs de pouvoir attribuer cet

effet au prestige (c.-à-d. que les filles et les garçons soient orientés de différentes façons en fonction du prestige de la profession) si la dimension genrée des professions n'est pas neutralisée au préalable. Il serait en effet impossible de discriminer l'effet du prestige de l'effet du genre, car ces deux variables seraient alors confondues.

Après examen de la littérature, il s'avère que l'indice de prestige professionnel recherché n'existe pas. Certains auteurs (Holt, 1989; Leung, 1993; Leung & Harmon, 1990) ont utilisé l'indice socioéconomique de Duncan (SEI) qui propose un score de prestige en fonction du revenu et du niveau d'étude exigé dans une profession. Cependant, cet indice fournit une mesure de prestige objective et ne correspond pas forcément à la représentation subjective que les adolescents ont du prestige professionnel des métiers. Pour Gottfredson (1981), les adolescents vont peu à peu construire leur carte cognitive des professions. Mais si elle propose une représentation des professions selon deux axes (type genré et prestige), les professions qu'elle a évaluées ne correspondent pas aux caractéristiques recherchées (différents niveaux de prestige et neutralité de la dimension genrée), de plus, ces représentations ont été élaborées il y a 38 ans auprès d'adolescents états-uniens.

Afin de répondre à notre premier objectif (l'élaboration d'un indice capable de mesurer le prestige professionnel perçu chez les adolescents français), l'une des nécessités qui guide la construction de cet indice est de pouvoir ordonner différents métiers selon un gradient de prestige — allant de métiers peu prestigieux à des métiers très prestigieux — qui soit inversement proportionnel au niveau de préjugé négatif. Ainsi, moins une cible se verrait attribuer de métiers prestigieux, ou plus elle se verrait attribuer de métiers non prestigieux et plus elle subirait de préjugés négatifs.

Deux étapes distinctes sont nécessaires pour la création de l'indice, dans un premier temps (Étape 1), nous allons actualiser la carte cognitive développée par Gottfredson en utilisant un nombre suffisamment important de professions pour ensuite pouvoir sélectionner des métiers de genre neutre. Dans un second temps (Étape 2), nous allons réévaluer les métiers sélectionnés lors de l'étape 1 afin de s'assurer de la fiabilité par stabilité-équivalence de la mesure et on produit une mesure plus valide en sélectionnant un échantillon plus représentatif et plus important.

Par ailleurs, l'actualisation de la carte cognitive de Gottfredson (Étape 1) va nous permettre de remplir notre second objectif. En effet, comme nous l'avons évoqué plus tôt, cette carte croise deux axes (le genre et le prestige attribués aux professions) qui renvoient à des

positions de domination hiérarchisée et permet ainsi de représenter graphiquement la « juste » place attribuée aux individus au sein du monde professionnel en fonction de leur genre et de leur origine sociale. Nous chercherons donc lors de cette actualisation à identifier si l'on observe un pattern similaire à celui observé par Gottfredson et à repérer des effets d'intersection au sein de la carte.

2.2 Étape 1 : Sélection de professions de type genre neutre

Les métiers sont nombreux, ils sont en perpétuelle évolution et leur nombre tend à s'accroître au cours du temps, même si l'on peut constater des différences en fonction des nomenclatures. À titre d'exemple, la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles des emplois salariés des employeurs privés et publics (PCS-ESE) de l'INSEE comptait 353 professions pour la version de 1982, 412 pour la version de 2003 et 429 pour la dernière version de 2017 (INSEE, 2017a, 2017b, 2017c). Également, l'ONISEP répertorie actuellement 760 professions dans ses « fiches métiers » (ONISEP, 2020) alors que Pôle emploi compte 11 071 métiers dans son répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROMES) (Pôle emploi, 2019).

Afin de réaliser cet indice, une première étape est effectuée pour sélectionner des métiers de genre neutre sur un ensemble de 207 professions.

2.2.1 Participants

La première étape est réalisée sur 112 participants répartis dans 4 groupes indépendants (A, B, C et D) essentiellement en L1 de psychologie. Les participants avaient un âge moyen de 20,22 ans (*e.t.* = 2,37) et l'échantillon se compose de 17 garçons et 95 filles. Le détail de la distribution des effectifs et de leurs caractéristiques par groupe est présenté dans le Tableau 5.

Tableau 5 - Échantillon de l'étape 1 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu

Groupe	Âge - m e.t.			Garçon - n %		Fille - n %	
	n	m	e.t.	n	%	n	%
A	48	20,46	2,30	9	18,80	39	81,30
B	21	20,43	2,42	4	19,00	17	81,00
C	25	19,64	2,17	3	12,00	22	88,00
D	18	20,17	2,61	1	5,60	17	94,40
Échantillon	112	20,22	2,37	17	15,20	95	84,8

Notes : n = effectif ; m = moyenne ; e.t. = écart type ; % = effectif en pourcentage

2.2.2 Élaboration de l'outil

Le questionnaire comporte une liste de 207 métiers. Pour chacune des professions présentes dans la liste, les individus doivent se positionner sur deux échelles de type Likert en sept points (afin de permettre une réponse médiane) concernant respectivement le degré de prestige (1 = peu prestigieux et 7 = très prestigieux) et le degré genré (1 = féminin et 7 = masculin) du métier. Ces 207 professions ont été sélectionnées en essayant au maximum de ne garder que les métiers à la fois les plus susceptibles d'être connus par la tranche d'âge de l'échantillon et à la fois étant les plus probables à la sortie d'un baccalauréat général. Il est ici important de conserver un grand nombre de professions pour maximiser les chances d'obtenir suffisamment de métiers comportant les caractéristiques désirées.

2.2.3 Passation

Étant donné la taille importante du questionnaire, celui-ci est fractionné en quatre parties indépendantes (A, B, C et D) correspondant à 4 groupes indépendants (voir Tableau 5) afin d'éviter la fatigabilité des participants (autour de 50 professions par participant). La passation s'est faite via un serveur internet auquel les participants avaient accès par l'intermédiaire d'un lien hypertexte contenu dans un mail explicatif qui leur avait été transmis.

2.2.4 Résultats

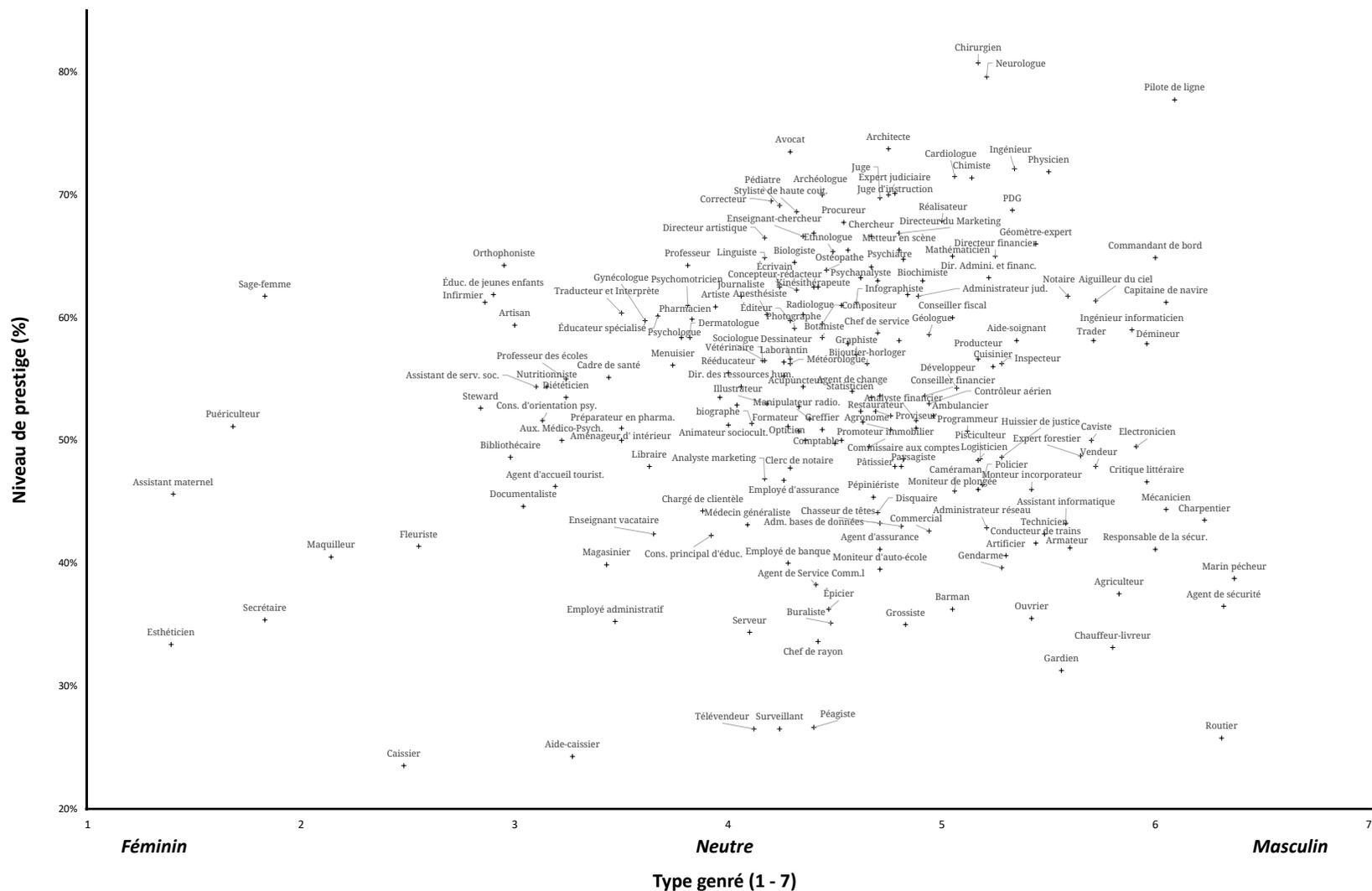
Pour chacun des 207 métiers, deux scores sont créés : un score du degré de prestige (1 = peu prestigieux et 7 = très prestigieux) et un score du degré genré (1 = féminin et 7 = masculin). Ces scores sont obtenus à partir de la moyenne de chacune des dimensions de chaque métier sur l'ensemble des participants qui y ont répondu (voir Figure 9). Ensuite pour sélectionner les métiers de type genré neutre, il n'est retenu que ceux présentant un écart de 0,75 autour de la valeur médiane (4) de l'échelle sur cette dimension, décrivant l'intervalle de score suivant : [3,25 ; 4,76[. À l'issue de cette étape, sur les 207 professions du départ seuls 73 métiers correspondent au critère recherché. Puis, sur ces 73 métiers, 53 (voir Tableau 6) sont retenus (toujours pour éviter l'effet de fatigabilité des participants de l'étape suivante). Lors de cette phase, le choix s'est porté prioritairement sur la conservation de métiers de haut et de bas niveau de prestige, ces métiers étant minoritaires dans une condition de type genré neutre, conformément à ce qu'avait obtenu Gottfredson (1981). Enfin, deux juges indépendants ont sélectionné les métiers qui leur paraissaient les mieux adaptés à la connaissance des lycéens et les métiers faisant l'objet d'un consensus ont été retenus.

Etude II — Actualisation de la carte cognitive des métiers, élaboration d'un indice de prestige perçu et construction de cibles inductrices de stéréotypes

Tableau 6 - Résultats de l'étape 1 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu

Métier	Prestige		Genre		Métier	Prestige		Genre	
	m	e.t.	m	e.t.		m	e.t.	m	e.t.
• Télévendeur	2,12	1,08	4,12	1,02	• Botaniste	4,67	1,20	4,44	1,08
• Surveillant	2,12	1,13	4,24	1,35	• Dermatologue	4,67	1,00	3,82	1,01
• Péagiste	2,13	1,19	4,40	1,09	• Photographe	4,73	1,12	4,31	0,94
• Chef de rayon	2,69	1,31	4,42	0,82	• Gynécologue	4,78	1,13	3,61	1,01
• Serveur	2,75	0,62	4,10	0,48	• Pharmacien	4,79	1,03	3,83	1,29
• Buraliste	2,81	0,73	4,48	0,92	• Édicateur spécialisé	4,81	1,21	3,67	1,02
• Épiciers	2,90	1,25	4,47	1,06	• Anesthésiste	4,82	1,34	4,18	1,04
• Moniteur d'auto-école	3,16	1,03	4,71	1,02	• Radiologue	4,82	1,15	4,35	0,68
• Magasinier	3,19	0,73	3,43	0,97	• Traducteur et Interprète	4,83	1,04	3,50	1,52
• Employé de banque	3,20	0,57	4,28	1,13	• Psychomotricien	4,88	0,93	3,81	1,07
• Médecin généraliste	3,45	0,70	4,09	0,75	• Architecte paysagiste	4,88	1,08	4,53	0,70
• Disquaire	3,53	0,90	4,70	0,86	• Infographiste	4,90	0,70	4,60	1,27
• Pépiniériste	3,63	1,25	4,68	1,20	• Journaliste	4,94	1,22	4,06	0,62
• Libraire	3,83	0,92	3,63	1,46	• Kinésithérapeute	5,00	0,71	4,42	0,96
• Comptable	3,98	1,40	4,50	0,96	• Ostéopathe	5,11	1,21	4,46	1,07
• Opticien	4,06	1,22	4,33	0,58	• Professeur	5,14	0,50	3,81	0,85
• Préparateur en pharmacie	4,08	0,91	3,50	1,38	• Biologiste	5,16	1,01	4,31	1,12
• Formateur	4,09	0,83	4,28	0,61	• Linguiste	5,19	1,03	4,17	0,97
• Pédicure-Podologue	4,23	1,07	4,04	1,19	• Reporter	5,24	0,67	4,56	1,23
• Expert-comptable	4,28	1,15	4,67	0,94	• Directeur artistique	5,32	0,99	4,17	1,03
• Statisticien	4,29	0,89	4,71	0,89	• Pédiatre	5,53	0,92	4,24	0,88
• Acupuncteur	4,35	1,24	4,35	1,18	• Juge	5,58	0,96	4,71	1,04
• Directeur des ressources humaines	4,35	1,19	4,06	0,94	• Archéologue	5,60	1,31	4,44	1,33
• Rééducateur	4,44	1,21	4,00	0,82	• Avocat	5,88	1,10	4,29	0,78
• Laborantin	4,51	1,25	4,26	0,94	• Architecte	5,90	0,89	4,75	0,92
• Vétérinaire	4,52	0,97	4,16	1,20					
• Sociologue	4,52	1,06	4,17	1,25					
• Psychologue	4,67	1,11	3,78	1,08	Liste	4,32	0,96	4,22	0,35

Notes : m = moyenne ; e.t. = écart type.



Note : les échelles ont été adaptées à partir des travaux de Gottfredson (1981), cependant le type genré est inversé (pour Gottfredson 1 = Masculin et 7 = Féminin).

Figure 9 - Actualisation de la carte cognitive

Une analyse en classification hiérarchique ascendante (voir Figure 10) sur les 207 professions de départ croisant le type genré et le prestige révèle ici la présence de trois clusters, un pour les métiers féminins et deux pour les métiers masculins. En effet, les métiers féminins semblent plutôt homogènes au vu de cette analyse alors que pour les métiers masculins, l'on distingue ceux à fort prestige de ceux à faible prestige.

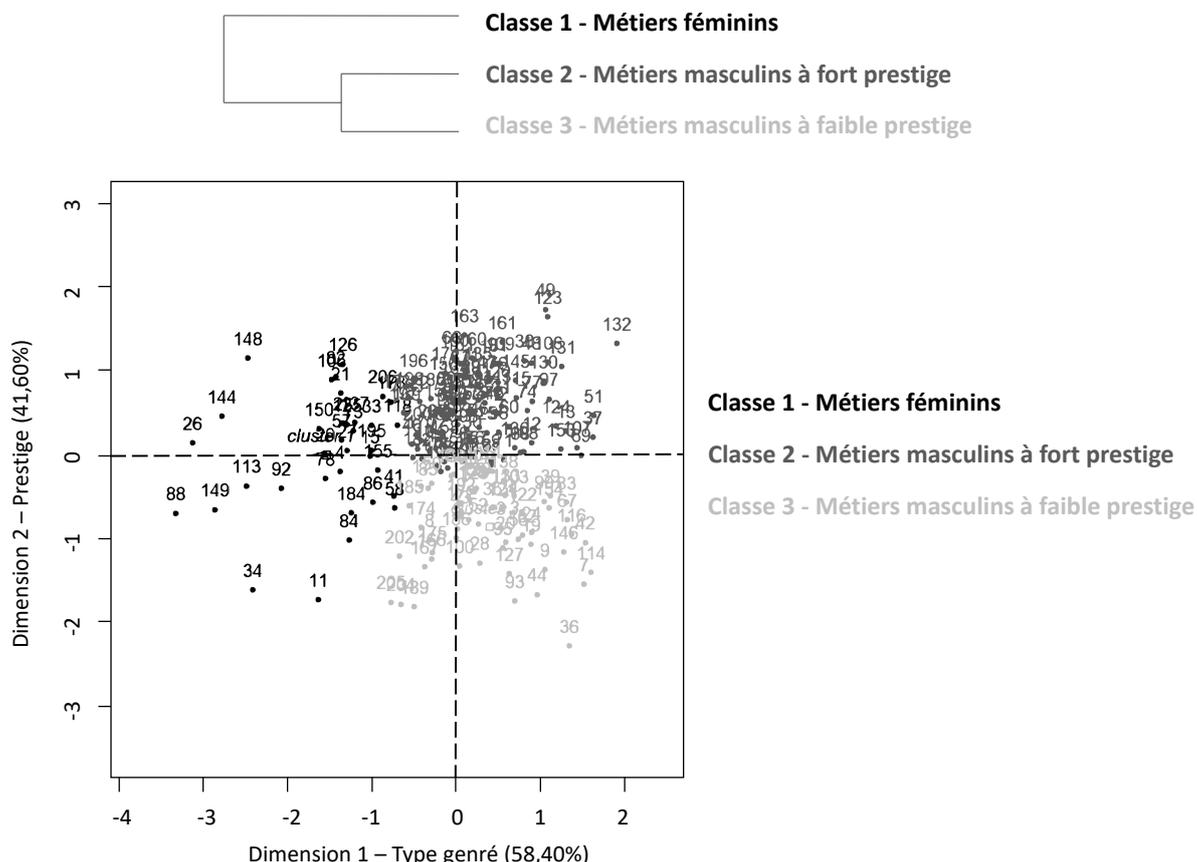


Figure 10 - Classification hiérarchique ascendante

Afin de décrire la carte cognitive des professions actualisée dans le cadre de cette étude (voir Figure 11, nous y distinguerons 4 zones, en traçant deux axes qui séparent le prestige et le type genré en deux. Tout d'abord, il faut noter que les professions se retrouvent majoritairement du côté masculin. En effet, seulement deux professions (0,97 % de toutes les professions) se situent exactement entre le pôle féminin et le pôle masculin, contre 79,23 % des professions du côté masculin et 20,77 % du côté féminin, ce qui est conforme aux observations de Gottfredson (1981, 2002).

D'une façon générale, l'on observe le même pattern que celui observé par Gottfredson (1981, 2002) avec des métiers masculins répartis en deux pôles, d'un côté des métiers très prestigieux et des métiers non prestigieux de l'autre côté. Cette différence est ici plus marquée

2.3 Étape 2 : Indice de prestige professionnel perçu

2.3.1 Participants

La deuxième étape a pour objectif d'améliorer l'indice de prestige en le calculant sur les représentations d'un échantillon plus vaste et plus diversifié (autre que des étudiants en première année de psychologie) et de mesurer sa fiabilité. En effet, si Gottfredson (1981) suppose que cette carte cognitive des professions est unique et communément partagée, certaines études remettent en cause ce caractère unitaire. Il semblerait que les positions des professions peuvent varier en fonction des groupes d'appartenance (le genre, la section de terminale, etc.) (Guichard & Huteau, 2005; Muñoz Sastre, 1994). Ensuite, l'outil étant à destination de lycéens de terminales générales, sur les départements de Loire-Atlantique et de Vendée, et étant donné que la moitié des effectifs de terminales générales de ces deux départements entrent à l'université de Nantes à la suite de leur baccalauréat (Blain, 2012), les étudiants de première année de l'université de Nantes (campus de Nantes, Saint-Nazaire et La Roche-sur-Yon) constituent donc une population intéressante pour recueillir le prestige professionnel perçu des terminales générales de ces deux départements.

Un total de 530 étudiants de première année (pluridisciplinaire) de l'université de Nantes ont répondu au questionnaire de cette seconde étape (sur 8 200 sollicités, soit un taux de réponse de 6,46 %). Ils sont âgés en moyenne de 18,96 ans (*e.t.* = 1,92), 69 % sont des filles et 31 % des garçons (pour plus de détails voir le Tableau 7).

Tableau 7 - Échantillon de l'étape 2 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu

Caractéristiques	Effectif....		Âge...	
	n	%	m	e.t.
Genre :				
Garçon	166	31,32%	18,81	1,14
Filles	364	68,68%	19,03	2,18
Bac ou équivalent :				
S	244	46,04%	18,86	2,03
ES	152	28,68%	18,67	1,32
L	80	15,09%	19,01	1,33
Technologique	46	8,68%	19,59	1,39
Professionnel	5	0,94%	20,20	1,79
DAEU	3	0,57%	29,33	6,11
Domaine universitaire :				
Arts, lettres, langues				
	79	14,91%	18,95	1,46
DUT information-communication	13	2,45%	19,38	2,10
Licence Langues étrangères appliquées	26	4,91%	18,81	1,41
Licence Langues, littératures et civilisations étrangères	21	3,96%	19,00	1,22
Licence Lettres	14	2,64%	19,07	1,38
Licence Lettres classiques	2	0,38%	18,00	0,00
Licence Langue, Lettres, Sciences Humaines et Sociales	1	0,19%	18,00	
Licence Philosophie	2	0,38%	18,00	0,00
Droit, économie, gestion				
	132	24,91%	18,69	1,33
DUT Qualité, Logistique industrielle et Organisation	8	1,51%	18,38	0,52
DUT Techniques de commercialisation	11	2,08%	19,45	2,98
DUT gestion des entreprises et des administrations	26	4,91%	18,38	0,64
DUT gestion logistique et transport	12	2,26%	18,92	1,31
Licence Droit	40	7,55%	18,60	0,81
Licence Droit-langues	10	1,89%	19,50	2,46
Licence Economie et gestion	25	4,72%	18,48	0,71
Sciences humaines et sociales				
	135	25,47%	19,38	2,91
Licence Géographie	8	1,51%	19,13	2,03
Licence Histoire	10	1,89%	21,20	5,39
Licence Histoire de l'art et archéologie	17	3,21%	19,12	1,32
Licence Psychologie	65	12,26%	19,58	3,39
Licence Sciences et Techniques des Activités Phys. et Sport.	17	3,21%	18,29	0,59
Licence Sociologie	18	3,40%	19,00	1,08
Sciences, technologie, santé				
	184	34,72%	18,86	1,42
DUT Génie Biologique	4	0,75%	18,25	0,50
DUT Génie Civil	4	0,75%	20,00	1,83
DUT Informatique	12	2,26%	18,92	1,16
DUT Mesures Physiques	5	0,94%	18,40	0,55
DUT Réseaux et Télécommunications	1	0,19%	20,00	
DUT Génie Chimique Génie des Procédés	1	0,19%	18,00	
DUT Génie Electrique et Informatique Industrielle	6	1,13%	18,50	1,22
DUT Génie Mécanique et Productique	7	1,32%	18,57	0,53
DUT Génie thermique et énergie	3	0,57%	18,33	0,58
DUT Science et Génie des Matériaux	3	0,57%	18,67	0,58
Licence Biologie Géosciences Chimie	34	6,42%	19,68	2,54
Licence Mathématiques Informatique Physique Chimie	29	5,47%	18,76	0,87
Première Année Commune aux Etudes de Santé	70	13,21%	18,63	0,92
Préparation aux écoles d'ingénieurs Polytech	3	0,57%	18,33	0,58
Réorientation vers les Études Univ. Scient. et Tech.	2	0,38%	18,50	0,71
Échantillon	530	100,00%	18,96	1,92

Notes : n = effectif ; m = moyenne ; e.t. = écart type ; % = effectif en pourcentage.

2.3.2 Élaboration de l'outil

Le questionnaire de la deuxième étape se compose de la liste de 53 professions élaborée à partir de l'étape précédente. Les participants doivent se positionner pour chacune des professions sur deux échelles de type Likert en 15 points (afin d'augmenter la sensibilité de la mesure et de permettre une réponse médiane) concernant respectivement le degré de prestige (1 = peu prestigieux et 15 = très prestigieux) et le degré genré (1 = féminin et 15 = masculin) du métier.

2.3.3 Passation

La passation s'est déroulée sur une période de deux semaines via un serveur internet auquel les participants avaient accès par l'intermédiaire d'un lien hypertexte contenu dans un mail explicatif et diffusé par le service communication de l'Université de Nantes à l'ensemble de ses étudiants de première année.

2.3.4 Résultats

De la même façon que pour la première étape, pour chacun des 53 métiers deux scores sont créés : un score du degré de prestige (1 = peu prestigieux et 15 = très prestigieux) et un score du degré genré (1 = féminin et 15 = masculin). Ces scores sont obtenus à partir de la moyenne de chacune des dimensions de chaque métier sur l'ensemble des participants.

Les résultats montrent que pour le score du degré de prestige et pour le score du degré de genrification des métiers il y a des corrélations positives satisfaisantes entre l'étape 1 et l'étape 2 (respectivement, $r = 0,89$, $p < 0,001$ et $r = 0,71$, $p < 0,001$) ce qui confère une bonne fiabilité à l'indice de prestige professionnel perçu.

Au niveau du type genré des professions, l'ensemble des métiers évalués se situent sur l'intervalle [6,02 ; 9,52[ce qui témoigne bien de leur neutralité sur cette dimension (8 étant ici le genre neutre).

Pour la mesure du prestige professionnel perçu, les scores sont compris sur l'intervalle [3,21 ; 12,27[(sur un intervalle de 1 à 15), ce qui permet d'obtenir une mesure relativement sensible du prestige. Le détail des scores est présenté dans le Tableau 8 et représenté par la Figure 12.

Etude II — Actualisation de la carte cognitive des métiers, élaboration d'un indice de prestige perçu et construction de cibles inductrices de stéréotypes

Tableau 8 - Résultats de l'étape 2 de la création d'un indice de prestige professionnel perçu

Métier	Prestige		Genre		Métier	Prestige		Genre	
	m	e.t.	m	e.t.		m	e.t.	m	e.t.
• Péagiste	3,21	2,31	7,60	2,59	• Photographe	8,77	2,82	7,86	2,14
• Surveillant	3,28	2,14	8,04	2,43	• Directeur des ressources humaines	9,25	3,07	8,12	2,67
• Télévendeur	3,29	2,21	7,56	2,88	• Psychologue	9,32	3,02	6,09	2,44
• Serveur	4,20	2,30	6,57	2,32	• Architecte paysagiste	9,45	2,68	9,28	2,51
• Buraliste	4,33	2,32	9,13	2,55	• Rééducateur	9,53	2,58	8,18	2,12
• Épicier	4,48	2,45	8,39	2,29	• Traducteur et Interprète	9,55	2,85	6,12	2,02
• Magasinier	4,52	2,40	8,96	2,49	• Psychomotricien	9,59	2,75	7,28	2,37
• Chef de rayon	4,83	2,41	8,45	2,01	• Biologiste	9,63	2,64	7,73	2,30
• Moniteur d'auto-école	5,20	2,68	8,61	2,35	• Journaliste	9,71	2,89	7,42	1,58
• Disquaire	5,71	2,97	9,38	2,38	• Pharmacien	9,82	2,70	6,61	2,18
• Pépiniériste	5,93	2,36	8,61	3,15	• Gynécologue	9,88	3,03	6,02	3,23
• Employé de banque	6,91	2,82	7,99	2,17	• Directeur artistique	9,91	2,88	7,95	2,52
• Acupuncteur	6,97	2,82	7,39	2,77	• Radiologue	9,94	2,81	8,63	2,28
• Libraire	7,07	3,08	6,68	2,24	• Dermatologue	10,15	2,57	6,89	2,32
• Formateur	7,07	2,48	8,27	1,97	• Anesthésiste	10,16	2,84	8,52	2,22
• Comptable	7,08	2,79	7,83	2,50	• Ostéopathe	10,20	2,49	8,52	2,11
• Statisticien	7,20	2,99	9,51	2,37	• Reporter	10,31	2,67	8,31	1,91
• Préparateur en pharmacie	7,45	2,80	6,42	2,35	• Archéologue	10,62	3,00	9,12	2,31
• Botaniste	7,50	2,88	7,19	2,26	• Kinésithérapeute	10,68	2,28	8,41	2,26
• Pédicure-Podologue	7,53	2,73	6,51	2,64	• Pédiatre	11,23	2,62	6,79	2,73
• Laborantin	7,84	2,94	7,42	2,34	• Vétérinaire	11,35	2,49	7,74	2,53
• Infographiste	8,15	2,52	8,42	2,27	• Architecte	11,43	2,35	9,37	2,11
• Sociologue	8,20	2,99	7,50	2,30	• Médecin généraliste	11,53	2,47	8,83	2,20
• Linguiste	8,33	2,64	6,92	1,99	• Avocat	11,94	2,27	8,33	2,08
• Professeur	8,42	2,91	6,79	1,63	• Juge	12,26	2,23	8,80	2,44
• Opticien	8,59	2,51	7,89	2,04					
• Expert-comptable	8,62	3,25	8,96	2,62					
• Educateur spécialisé	8,74	2,79	7,41	2,11	Liste	8,24	2,39	7,87	0,94

Notes : m : moyenne ; e.t. : écart type.

2.4 Conclusion

L'indice de prestige professionnel perçu obtenu constitue une mesure de prestige, allant des métiers les moins prestigieux aux plus prestigieux sur un gradient continu, et neutralisé sur la dimension du genre, ce qui remplit le premier objectif de cette étude. Cet indice de prestige va servir à construire des indicateurs de prestige lors de l'étude III. Cet indice se compose de 53 professions et possède une bonne fiabilité. Également, étant donné qu'il a été testé sur un large échantillon d'individus correspondant au N+1 de l'échantillon de l'étude III, on peut préjuger de sa bonne validité dans la prochaine étude.

Par ailleurs, notre second objectif consistait à actualiser la carte cognitive de Gottfredson (1981, 2002). Cette actualisation nous a permis de mettre en évidence un pattern de répartition des professions comparable à celui identifié par Gottfredson (1981, 2002) avec trois pôles opposant les métiers masculins prestigieux et peu prestigieux et des métiers féminins de prestige plutôt moyen. Cette répartition faite par les adolescents sur la base de leurs représentations des métiers fait écho à la littérature et à la répartition des individus dans la société. Ces résultats seront développés en discussion de cette étude.

Le troisième objectif de l'étude II consiste à vérifier la pertinence d'une approche par cibles (lycéens fictifs) afin d'induire des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale dans un contexte d'orientation scolaire. Plus concrètement, il vise à construire quatre cibles différentes (garçon favorisé/fille favorisée/garçon défavorisé/fille défavorisée) qui seront reprises en vue de la réalisation d'une étude expérimentale plus vaste (étude III). Toutes les cibles représentent des lycéens fictifs de terminale générale. Pour chacune de ces cibles, des informations différentes sont communiquées. Des informations relatives à leur milieu social, à leur genre et à leurs notes. De plus les informations concernant le genre et le statut social doivent être données de manière implicite afin que les participants ne se rendent pas compte des variables manipulées et donc qu'ils ne contrôlent pas leurs stéréotypes (Mangard & Channouf, 2007). Afin de construire ces cibles, trois étapes sont réalisées afin d'attribuer aux cibles des caractéristiques relatives à leur genre, à leur origine sociale et à leur niveau scolaire.

3 Identité genrée des cibles

Pour introduire de façon implicite l'identité genrée de la cible, un prénom typiquement masculin « Thomas » est utilisé pour les cibles masculines et un prénom typiquement féminin

« Laura » pour les cibles féminines. Ces deux prénoms n'ont pas été choisis au hasard, ils font partie des prénoms les plus donnés en France vers 1996 (année de naissance des participants) (INSEE, 2010) tout comme le nom de famille « Martin » qui est le nom le plus courant en France (Mergnac & Dupâquier, 2010). Thomas et Laura Martin représentent donc des cibles genrées bien définies et pouvant être considérées comme neutres du point de vue stéréotypique de sorte qu'étant extrêmement fréquents ils constituent un bon substrat sur lequel peuvent venir se greffer différents niveaux de favorisation sociale.

3.1 Informations socioéconomiques sur les cibles : élaboration des inducteurs de milieu social

Un prétest a été réalisé afin de valider le matériel relatif à l'induction du milieu social auprès de la population cible.

3.1.1 Participants

L'échantillon du prétest se compose d'un total de 15 participants, de moyenne d'âge 17,53 ans ($e.t. = 0,64$). Deux d'entre eux sont des garçons et les 13 restants sont des filles. Enfin, tous les participants sont en terminale littéraire à l'exception d'un seul, qui lui était en terminale scientifique.

3.1.2 Élaboration de l'outil

Ce prétest s'appuie sur des inducteurs élaborés par Mangard et Channouf (2007) pour définir des élèves issus de milieux favorisé ou défavorisé. Ces auteurs avaient utilisé pour décrire un élève issu d'un milieu social favorisé les items : « non-boursier », « cours particulier », « cours de solfège » et « piano » et pour définir un élève issu d'un milieu social défavorisé les items : « boursier », « aide aux devoirs », « football » et « temps libre avec ses amis ». Ces items avaient été validés auprès d'une population de professeurs de collège. Aussi, ce prétest a pour principal objectif de valider ces éléments, ainsi que de nouveaux éléments (voir le détail dans le Tableau 9), auprès d'une population de lycéens de terminale générale. Pour ce faire, il est indiqué aux participants d'évaluer différentes propositions (contenant les différents items) et d'indiquer, pour chacune d'entre elles, si elles décrivent un élève venant d'un milieu plutôt favorisé ou plutôt défavorisé par l'intermédiaire d'échelles de Likert en sept points (1 = Milieu défavorisé et 7 = Milieu favorisé).

Enfin, étant donné que parmi ces informations les métiers des parents sont indiqués, il est également demandé aux participants de décrire leur degré de connaissance de ces professions à l'aide d'échelles de Likert en sept points (1 = Je n'ai jamais entendu parler de ce métier et 7 = Je vois tout à fait ce qu'est ce métier). Les métiers des parents sont issus de l'actualisation de la carte cognitive des professions vue précédemment et sont typiquement féminins pour les mères et typiquement masculins pour les pères. Pour l'élève de milieu favorisé la mère est orthophoniste (prestige : $m = 5,14/7$; type genré : $m = 2,95/7$) et le père ingénieur (prestige : $m = 5,77/7$; type genré : $m = 5,34/7$) alors que pour l'élève issu de milieu défavorisé, la mère est hôtesse de caisse (prestige : $m = 1,88/7$; type genré : $m = 2,48/7$) et le père chauffeur-livreur (prestige : $m = 2,65/7$; type genré : $m = 5,80/7$).

3.1.3 Passation

La passation du prétest s'est effectuée via un serveur internet (le questionnaire est présenté dans l'Annexe II) auquel les participants avaient accès par l'intermédiaire d'un lien hypertexte contenu dans un mail explicatif.

3.1.4 Résultats

Les résultats indiquent que tous les items concernant le milieu favorisé sont jugés comme tels (m comprise sur $[4,80 ; 6,54[$). En revanche, ça n'a pas été le cas pour tous les items portant sur le milieu défavorisé. En effet si la majorité de ces items sont jugés comme témoignant d'un milieu défavorisé (m comprise sur $[2,27 ; 3,61[$), « passe son temps libre avec ses amis » ($m = 4$; $e.t. = 0,53$), est jugé comme n'étant ni favorisé ni défavorisé et « vient au lycée par les transports en commun » ($m = 3,87$; $e.t. = 0,35$), est également jugé comme étant peu défavorisé. Cependant étant donné que les items vont par paires et que leurs homologues pour le milieu favorisé sont satisfaisants (respectivement : $m = 5,07$; $e.t. = 0,88$, et $m = 5,13$; $e.t. = 0,74$), ils ont été conservés pour équilibrer le nombre d'informations entre les deux conditions.

En ce qui concerne la connaissance relative aux métiers parentaux, elle s'est révélée être satisfaisante (m comprise sur $[5,53 ; 6,88[$ sur un maximum de 7). L'ensemble des résultats du prétest est repris dans le Tableau 9.

Ces différentes informations catégorielles permettent d'induire de façon implicite, l'identité des cibles en termes de milieu social chez les participants, comme le rappellent Mangard et Channouf, (2007).

Tableau 9 - Résultats du prétest

Item	m	e.t.	Item	m	e.t.	
Caractéristiques de milieu favorisé versus défavorisé						
Milieu social défavorisé	Il bénéficie de l'aide aux devoirs proposée par son lycée *	3,60	0,63	Il bénéficie de cours particuliers *	5,27	0,96
	Il est boursier *	2,80	1,15	Il est non boursier *	5,33	1,18
	Il fait du football *	3,60	0,91	Il fait du tennis *	5,00	0,85
	Il passe son temps libre avec ses amis *	4,00	0,53	Il suit des cours de solfège et joue du piano *	5,07	0,88
	Il travaille dans un camping pendant ses vacances d'été	2,93	0,46	Il passe ses vacances d'été dans une résidence secondaire	6,53	0,64
	Il vient au lycée par les transports en commun	3,87	0,35	Il vient au lycée avec sa voiture	5,13	0,74
	Il vit dans un petit appartement avec sa famille	2,80	0,94	Il vit dans un pavillon avec sa famille	4,80	0,68
	Sa mère est caissière	2,27	0,70	Sa mère est orthophoniste	5,13	0,74
	Son père est chauffeur-livreur	2,87	0,64	Son père est ingénieur	5,80	1,01
	Score moyen	3,19	0,59	Score moyen	5,34	0,53
Connaissance de métiers						
Caissière	6,87	0,52	• Orthophoniste	6,73	0,80	
Chauffeur-livreur	5,73	1,44	• Ingénieur	5,53	1,36	

Notes : Les items sont évalués de 1 = milieu défavorisé à 7 = milieu favorisé ; les métiers sont évalués de 1 = Je n'ai jamais entendu parler de ce métier à 7 = Je vois tout à fait ce qu'est ce métier ; M = moyenne ; e.t. = écart type ; * = Item sélectionné par Mangard et Channouf (2007).

3.2 Informations sur les profils de notes des cibles

Le profil de notes des cibles constitue un point important qui rend la situation de la cible plus écologique. En effet, on peut difficilement porter un jugement sur l'orientation scolaire et professionnelle d'un élève sans avoir une idée de ses résultats scolaires antérieurs. Ces différents profils de notes doivent permettre d'une part de vérifier si l'effet d'interaction se produit, quel que soit le niveau scolaire considéré. En effet, la littérature nous indique que plus l'élève obtient une moyenne générale proche de 10 et plus il est difficile d'utiliser les seules notes pour déterminer son orientation et plus, par conséquent, on observe d'inégalités d'orientation (Channouf et al., 2005; Duru-Bellat, Labopin, et al., 1993). Ainsi on se demande si les stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale continuent à agir pour les bons et les très bons élèves. De ce fait, trois profils scolaires sont créés : un profil de « très bon élève » (une moyenne de 16,25 dans les matières scientifiques et une moyenne de 14,75 dans les matières littéraires), un profil de « bon élève » (une moyenne de 13,25 dans les matières scientifiques et une moyenne de 11,75 dans les matières littéraires) et un profil d'« élève moyen » (10,25 dans les matières scientifiques et une moyenne de 8,75 dans les matières littéraires). Le choix a été fait pour chacune des conditions de noter les matières scientifiques de 1,5 point de plus que les matières littéraires. Ce choix a été fait arbitrairement afin de rendre le profil de notes le plus écologique possible tout en neutralisant cette différence sur l'ensemble des conditions en évitant ainsi le risque de variable confondue.

3.3 Conclusion

Le troisième objectif de l'étude II a bien été rempli et confirme l'intérêt d'une approche par cibles afin d'induire des stéréotypes relatifs au genre et à l'origine sociale en vue d'une étude expérimentale en contexte scolaire. En effet, on a recueilli des informations concernant les trois dimensions recherchées sur les futures cibles et l'on a pu établir sur cette base des profils cohérents. Dans le détail, les informations sur l'identité des cibles au niveau de leur genre et de leur patronyme permettent de s'assurer que les cibles ne vont pas véhiculer d'éléments susceptibles de devenir des variables parasites et de compromettre la validité interne de l'étude III. En effet, les cibles élaborées portent des prénoms et un nom tellement commun qu'il est difficile de s'en faire une représentation cohérente et homogène sur laquelle d'autres stéréotypes non souhaités pourraient venir se greffer. Ensuite au niveau des informations relatives à l'origine sociale des cibles, on observe que les participants du prétest ont bien réparti les items selon deux groupes, favorisé et défavorisé et qu'ils présentent également une bonne connaissance des professions des parents. Ces différents éléments indiquent une bonne validité en ce qui concerne le contenu des informations portant sur l'origine sociale des participants. Enfin pour le niveau scolaire, trois niveaux ont été construits, très bons, bons et moyens et pourront servir à comparer dans l'étude III la façon dont les stéréotypes à l'égard des cibles induits chez les participants interviennent en fonction du niveau scolaire des cibles. Également, la différence de points entre les notes des matières scientifiques et littéraires a été neutralisée entre les cibles afin d'éviter un risque de variable confondue.

4 Discussion

Cette étude se proposait de remplir trois objectifs auxquels nous avons répondu avec succès.

Tout d'abord, deux objectifs méthodologiques devaient nous permettre de vérifier la pertinence d'une approche expérimentale pour l'étude des effets d'intersection du genre et de l'origine sur des décisions d'orientation. Ainsi, le premier objectif portait sur l'élaboration d'un indice de prestige professionnel perçu. La construction de cet indice a nécessité deux étapes. La première étape a permis d'actualiser la carte cognitive de Gottfredson (dont nous reparlerons ensuite) puis d'identifier des métiers de genre neutre. La seconde étape quant à elle a permis de déterminer la bonne fiabilité de l'indice et d'améliorer sa validité pour une population de

lycéens de terminale générale. Le troisième objectif de cette étude visait à construire des cibles d'induction des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale. Aussi ces cibles ont été réalisées en prenant en considération des informations sur le genre, l'origine sociale et le niveau scolaire. Ces informations ont été élaborées en veillant à neutraliser le plus possible de variables parasites. L'utilisation de ces cibles devrait donc permettre de ne pas compromettre la validité interne de l'étude III.

En ce qui concerne notre second objectif, il visait à réactualiser et commenter la carte des professions proposée par Gottfredson. Pour rappel, Gottfredson (1981, 2002) observait dans ses travaux que les métiers féminins sont plutôt de prestige neutre alors que l'on observe une opposition entre des métiers masculins très prestigieux ou très peu prestigieux. Les résultats présentés ici présentent un pattern comparable, à l'exception de deux différences mineures. D'une part, nous observons ici une plus grande dispersion des métiers féminins et cette dispersion descend également plus bas sur l'échelle de prestige, avec des métiers féminins de prestige plus faible que chez Gottfredson (1981, 2002). Du côté masculin, nous retrouvons bien les deux pôles observés par Gottfredson (1981, 2002) avec des métiers masculins très prestigieux d'un côté et des métiers non prestigieux de l'autre côté, cependant cette différence est de nouveau plus marquée que chez Gottfredson (1981, 2002).

Plus précisément, nous avons distingué quatre zones au sein de la carte cognitive afin de la décrire, en traçant deux axes qui séparent le prestige et le type genré en deux (voir Figure 11). Les 4 cases obtenues peuvent être distinguées comme suit. D'une part, les métiers masculins à haut niveau de prestige renvoient, dans la représentation des métiers des adolescents/jeunes adultes, à des postes à responsabilité parmi lesquels on retrouve des professions telles qu'avocat, architecte, ingénieur ou encore compositeur ou chirurgien. À l'opposé, on distingue parmi les métiers masculins peu prestigieux une majorité de professions peu qualifiées dans les domaines du service, de la production ou de la sécurité. On y retrouve ainsi les emplois de gardien, agent de sécurité ou de transport tel que routier ou chauffeur-livreur et des métiers plus manuels tel qu'ouvrier, charpentier ou encore agriculteur. En ce qui concerne les métiers masculins, l'opposition entre les professions qui sont associées à de hauts ou bas niveaux de prestige est donc claire et renvoie à des domaines et des tâches distinctes (avec des tâches plutôt manuelles ou intellectuelles), et des niveaux de responsabilité très différents. En ce qui concerne les métiers féminins prestigieux, on y retrouve majoritairement des métiers du soin et de l'éducation comme professeur, psychologue, orthophoniste, diététicien ou encore sage-femme. Les métiers féminins peu prestigieux renvoient pour leur part à des

professions peu qualifiées dans le domaine des services telles qu'assistant maternel, esthéticien, secrétaire ou fleuriste. Pour autant, toutes ces professions se trouvent plutôt autour de la moyenne du prestige et il n'est pas possible de distinguer deux pôles comme c'est le cas pour les métiers masculins.

Cette carte cognitive des professions illustre particulièrement bien le fait que les inégalités de carrière entre les filles et les garçons proviennent davantage d'inégalités d'orientation que d'inégalités de réussite (Duru-Bellat, 1990), et l'on retrouve dans cette carte, élaborée et partagée par les adolescents, l'origine de leur choix d'orientation (Guichard, 1985), et ce d'autant plus pour les garçons qui sont moins à même d'accepter une négociation sur le type genre des professions (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003; L. S. Gottfredson, 1981, 2002; Leung, 1993; Leung & Plake, 1990). Ainsi, cette projection des métiers de la part des adolescents est conforme avec les représentations stéréotypées des professions décrites dans la littérature (Mariotti, 2001, 2002; Stevanovic & Mosconi, 2007) et avec ce que l'on peut observer dans la société. Ainsi, en ce qui concerne les professions à haut niveau de prestige qui sont ici perçues comme très masculines, cela renvoie à la surreprésentation des hommes dans les postes à responsabilité (Cornu, 2000; Eurydice Network, 2010; Milewski, 2008), qui va de pair avec les attributs agentiques prêtés aux hommes (ambition, domination, autonomie) (Eagly & Steffen, 1984; Guimond & Roussel, 2002). Il en va de même pour les métiers à bas niveau de prestige, dans la production industrielle, les transports et l'agriculture qui sont là encore majoritairement occupés par des hommes (Baudelot & Establet, 2001). En ce qui concerne les métiers féminins, on retrouve là encore des professions investies principalement par les femmes, avec des métiers en lien avec l'éducation et la santé ainsi que des métiers dévalorisés, sans qualification (HCE, 2009; Mezza et al., 2011; Palheta, 2012), précaires (Cornu, 2000; Eurydice Network, 2010; Milewski, 2008), souvent à temps partiel (Maruani, 2000), choisis pour leur compatibilité avec une vie de famille (Coltrane & Shih, 2010; Cornu, 2000; Eurydice Network, 2010), laquelle doit primer sur la poursuite d'une carrière (Duru-Bellat, 2004).

Par ailleurs, on peut noter que les métiers se retrouvent majoritairement du côté masculin. Ainsi, on ne retrouve que 2 professions (soit 0,97 % de toutes les professions interrogées) exactement entre le pôle féminin et le pôle masculin, alors que 79,23 % des professions se situent du côté masculin et seulement 20,77 % sont du côté féminin. La même configuration apparaissait déjà dans les travaux de Gottfredson (1981, 2002) avec relativement peu de professions typiquement féminines. On peut y voir un juste reflet de notre société au

sein de laquelle on observe une plus grande diversité des métiers masculins que féminins (Meron et al., 2006).

Enfin, on peut considérer ici le prestige comme un marqueur de l'origine sociale des individus. En effet, on a vu qu'au cours de l'orientation les filières les plus prestigieuses vont également concentrer une proportion plus importante d'élèves de milieu favorisé par rapport aux élèves d'origine plus modeste et inversement en ce qui concerne les filières les moins prestigieuses (Andreani & Lartigues, 2006; Blöss & Erlich, 2000; DEPP, 2018; Guichard & Huteau, 2005; Van Zanten, 2001). Ainsi, le prestige des professions est proportionnellement lié à la place des individus et à leur élévation dans la hiérarchie sociale (Coltrane & Shih, 2010). En termes d'intersectionnalité, il est donc possible de voir dans la carte cognitive de Gottfredson, l'intersection du genre, en termes de type genré des professions, et de l'origine sociale, en termes de prestige des métiers. De cette façon, lorsque l'on croise ces deux composantes de la représentation des professions chez les jeunes, on retrouve trois principaux types de métiers. Des métiers moins nombreux, concentrés dans des domaines restreints et associés à des niveaux de prestige moyens pour les filles. À l'opposé, des métiers plus nombreux et plus diversifiés, de haut niveau de prestige ou de bas niveau de prestige qui vont répartir les garçons à leur « juste » place. Ainsi cette carte cognitive constitue-t-elle véritablement le reflet de la domination masculine et de la domination de classe produisant un double système hiérarchisé de domination propice aux études intersectionnelles.

Cette étude présente un certain nombre de limites. La carte cognitive a été réalisée sur une population majoritairement composée d'étudiants en première année de psychologie. Un tel échantillon est majoritairement composé par des filles issues des séries générales du baccalauréat, et même si Gottfredson postule une universalité de la carte cognitive des professions — et qui est en partie vraie, en effet nous retrouvons près de 40 ans plus tard dans un autre contexte culturel un pattern similaire — d'autres auteurs ont formulé des critiques sur ce caractère généraliste (Guichard & Huteau, 1997, 2006; Vilhjálmsdóttir & Arnkelsson, 2007) qui ne correspond peut être pas totalement à des représentations de garçon des voies professionnel et technologique par exemple. Également, si cette carte cognitive décrit bien dans l'ensemble la représentation des professions, elle présente au niveau des métiers quelques professions qui semblent mal positionnées selon les deux axes, par exemple le médecin généraliste qui est jugé moins prestigieux que l'aide-soignant. Ce biais est produit par l'utilisation d'échantillons différents et de faibles effectifs pour évaluer chacune des professions et c'est notamment pour écarter cette limite que les métiers neutres qui vont servir à notre

Etude II — Actualisation de la carte cognitive des métiers, élaboration d'un indice de prestige perçu et construction de cibles inductrices de stéréotypes

prochaine étude ont été retestés sur un échantillon unique, plus fourni et plus représentatif des lycéens de terminale générale.

Étude III — Utilisation de stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale dans l'orientation de pairs chez des lycéens de terminale générale

1 Rappel des objectifs

Dans la continuité des travaux précédemment présentés, cette troisième étude se propose d'identifier des différences de traitement vis-à-vis de quatre groupes intersectionnels à différents niveaux scolaires sur des décisions d'orientation, au moyen d'une approche expérimentale reposant sur l'utilisation de cibles.

En d'autres termes, sur la base du matériel précédemment construit (indice de prestige perçu et cibles intersectionnelles), cette troisième étude s'intéresse à l'impact de stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale, considérés de façon intersectionnelle, sur des décisions d'orientation. Pour cela, les personnages cibles élaborés et testés dans l'étude II ont été présentés aux participants afin d'activer chez eux des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale, suite à quoi deux réponses distinctes ont été demandées aux participants : d'une part, ils devaient sélectionner parmi une liste de métiers de prestige plus ou moins élevés (mais neutres en termes de type genré) les professions les plus adaptées à ces cibles, et d'autre part, il leur était également demandé de fournir une justification écrite de ces choix de métiers. Cette justification écrite a par ailleurs fait l'objet de deux types de traitements : une analyse de contenu faisant intervenir une classification descendante hiérarchique et une analyse factorielle des correspondances du verbatim (méthode Reinert) visant à rendre compte du contenu et de la structuration du discours, ainsi qu'une analyse de l'implicite dans le discours visant à identifier des marqueurs plus subtils de discrimination dans le langage.

Différentes hypothèses orientent cette étude. Tout d'abord, en ce qui concerne le prestige des métiers attribués à chaque cible, nous nous attendons à ce que, pour un niveau scolaire comparable, les métiers attribués à chacune des cibles diffèrent en fonction de ses caractéristiques intersectionnelles. Une hypothèse classique d'interaction entre le genre, l'origine et le niveau scolaire voudrait que les cibles favorisées se voient attribuer des métiers plus prestigieux que les cibles défavorisées et ce d'autant plus si ce sont des garçons plutôt que des filles et que leur niveau scolaire est très bon plutôt que bon ou moyen. Pour autant, l'approche intersectionnelle nous enseigne que la double appartenance à des catégories stigmatisées, comme ici c'est le cas des filles défavorisées, peut parfois produire des effets particuliers d'oppression ou de privilèges qui se distinguent d'une simple addition des effets principaux (sur le genre et l'origine ainsi que sur le niveau scolaire) (Beale, 1970; Dowd & Bengtson, 1978; Powell & Butterfield, 1997, 2002; Reid, 1984; Smith & Stewart, 1983). Pour un niveau scolaire moyen, on s'attend à observer une interaction du genre et de l'origine plus

importante que pour un bon niveau scolaire, et encore plus que pour un très bon niveau scolaire. En effet, les résultats scolaires sont la principale base pour l'orientation d'un élève. Dans le cas des élèves moyens, il est plus délicat de se prononcer (Channouf et al., 2005; Duru-Bellat, Labopin, et al., 1993). Les stéréotypes de genre et d'origine sociale activés devraient donc se manifester davantage à ce niveau afin de compenser cette difficulté (Bodenhause & Peery, 2009). Parmi les élèves moyens, on s'attend également à ce que les filles défavorisées, en situation de double appartenance à des catégories stigmatisées, fassent l'objet d'effets particuliers d'oppression ou de privilège.

En d'autres termes, nous faisons ici l'hypothèse que les différences observées sont dues aux stéréotypes distincts activés par les cibles sur le genre et l'origine sociale. Ainsi, si les participants ne jugent pas les cibles de la même façon selon qu'elles soient filles/garçons/favorisés/défavorisés, alors que le seul critère d'importance ici a normalement trait aux notes, cela serait dû aux scénarios de présentation des cibles dont la fonction est d'activer de façon implicite les stéréotypes associés à ces conditions. Pour aller plus loin, et pour nous assurer que ces différences de traitement peuvent bien être expliquées en termes de stéréotypes via une approche intersectionnelle, deux méthodes d'analyses qualitatives du discours complètent ce premier niveau d'analyse : une analyse de contenu faisant intervenir une classification descendante hiérarchique suivie d'une analyse factorielle des correspondances du verbatim ainsi que l'analyse de l'implicite du discours.

L'analyse de contenu du discours utilisée se base sur la théorie de l'Analyse des Données de Benzécri (1982). Elle a pour but de recomposer la pensée des participants, en rendant compte de l'organisation interne de leur discours. Pour ce faire, elle repose sur l'hypothèse psycholinguistique qui veut que les structures sémantiques soient liées à la distribution des mots dans un texte et non à une distribution reposant sur le hasard (Reinert, 2007). Cette analyse a pour objectif d'accéder à l'univers représentationnel des participants et de voir si le genre et l'origine sociale sont pris en compte dans la décision d'orientation et s'ils le sont, de quelle façon l'identité des cibles explique des décisions d'orientation différentes à niveau scolaire identique. Ainsi, nous nous attendions à observer des différences dans le contenu des justifications des métiers attribués aux cibles en raison de leur identité intersectionnelle (genre x origine) et de leur niveau scolaire.

En ce qui concerne le second niveau d'analyse qualitative, il se base sur l'analyse du discours (Ghiglione, 1991; Ghiglione et al., 1998; Ghiglione & Trognon, 1993) qui émane de

la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009). Cette approche explore le point de vue latent de l'énonciateur sur son destinataire. Cet implicite dans le discours doit alors nous permettre d'identifier des différences plus subtiles de traitement des cibles en termes de bienveillance (valorisation/dévalorisation de la cible), indépendamment du contenu de ces justifications. Ainsi, en recodant chaque proposition, nous cherchions à identifier des différences de traitement entre les conditions expérimentales (genre x origine x niveau scolaire) et donc d'accéder à des effets particuliers dus à l'intersectionnalité. Comme pour l'analyse portant sur le prestige des métiers attribués aux cibles, nous nous attendons à ce que ce pattern de réponses disparaisse progressivement pour les « bons » et « très bons » élèves qui devraient être traités de la même façon, exclusivement sur leur niveau scolaire, indépendamment de leur genre et de leur origine.

2 Méthode

2.1 Participants

Cette étude a été réalisée sur 262 participants de 17,56 ans de moyenne d'âge (*e.t.* = 0,83). Les participants étaient des lycéens de terminales générales. L'échantillon se composait de 35 % de garçons et de 65 % de filles. Le détail de la distribution des effectifs par groupe est présenté dans le Tableau 10.

Tableau 10 - Détail de la population

Caractéristiques	Effectif	
	<i>n</i>	%
Genre :		
Garçon	92	35,11%
Filles	170	64,89%
PCS de la mère :		
Agriculteurs exploitants	1	0,38%
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	12	4,58%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	37	14,12%
Professions Intermédiaires	61	23,28%
Employés	112	42,75%
Ouvriers	7	2,67%
Retraités	15	5,73%
Autres personnes sans activité professionnelle	1	0,38%
Non réponse	16	6,11%
PCS du père :		
Agriculteurs exploitants	8	3,05%
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	23	8,78%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	63	24,05%
Professions Intermédiaires	45	17,18%
Employés	76	29,01%
Ouvriers	21	8,02%
Retraités	1	0,38%
Autres personnes sans activité professionnelle	3	1,15%
Non réponse	22	8,40%
Terminale :		
S	90	48,08%
ES	96	31,73%
L	76	20,19%
Échantillon	262	100,00%

Notes : PCS liste des catégories socioprofessionnelles, niveau 1, INSEE (2003)

2.2 Matériel

2.2.1 Composition générale de l'outil

L'outil utilisé pour cette étude repose sur l'indice de prestige des professions et reprend les cibles élaborées lors de l'étude II. Chaque participant devait, à partir des informations fournies sur l'une de ces cibles (voir les informations sur les cibles en Figure 13), se prononcer sur des listes de métiers en déterminant pour chacune d'elles si les métiers proposés par les listes étaient ou non adaptés à la cible. Les participants étaient également amenés à justifier leurs choix sous la forme d'un écrit argumenté.

Dans le détail, l'outil se composait donc de six parties distinctes : une présentation de la recherche ; le texte de présentation d'une cible (parmi les douze combinaisons possibles, voir la Figure 13) induisant deux types d'informations stéréotypiques (de genre et d'origine sociale)

et un profil de notes ; une liste de 27 métiers (pour les indicateurs de prestige PlusA et MoinsA) et une liste à choix forcé de 24 paires de métiers (pour l'indicateur de prestige Prest) servant d'indicateur de prestige professionnel ; une justification argumentée de leur choix (à l'écrit) servant d'indicateur pour les analyses discursives (analyses de contenu et analyse de l'implicite du discours) et un talon sociologique. Les questionnaires des douze conditions expérimentales (genre 2 x origine sociale 2 x niveaux scolaire 3) sont présentés dans l'Annexe III.

L'élaboration des indicateurs de prestige PlusA, MoinsA, Prest et l'indicateur de l'implicite de discours est présentée ci-après.

Thomas/Laura Martin est un(e) lycéen(ne) de terminale. Il/Elle a eu 18 ans en janvier. Il/Elle vit dans un pavillon/petit appartement avec ses parents. Son père est ingénieur/chauffeur-livreur et sa mère est orthophoniste/caissière. Tous les matins, il/elle se rend au lycée avec sa voiture/par les transports en commun. Il/Elle bénéficie de cours particuliers/l'aide aux devoirs proposée par son lycée et il/elle est non boursier/boursier. Le weekend, Thomas/Laura aime jouer au tennis/football. Il/Elle suit également des cours de solfège et pratique le piano/passe son temps libre avec ses amis. L'été, il/elle part en vacances avec sa famille dans leur résidence secondaire/travaille dans un camping.

Au niveau de ses résultats scolaires pour l'ensemble de ses deux dernières années de lycée (première et terminale) Thomas/Laura a obtenu une moyenne de 16,25/13,25/10,25 dans les matières scientifiques et une moyenne de 14,75/11,75/8,75 dans les matières littéraires.

Notes : en vert les informations sur le genre (garçon/fille) ; en rouge les informations sur l'origine sociale (favorisée/défavorisée) ; en bleu les profils de notes (très bon/bon/moyen).

Figure 13 - Informations sur les cibles

2.2.2 Construction de 3 indicateurs de prestige professionnel perçu

Trois indicateurs de prestige professionnel perçu ont été élaborés à partir de l'indice de prestige de l'étude II.

- Un indicateur de prestige des métiers les plus adaptés (PlusA) ;
- un indicateur de prestige des métiers les moins adaptés (MoinsA) ;
- et un indicateur de prestige reposant sur un dispositif à choix forcé (Prest).

Tableau 11 - Répartition des métiers par indicateur

Classe de prestige	Indicateur		Indice de prestige professionnel perçu
	PlusA et MoinsA	Prest	
< 5,50	x	x	• Pédagogue 3,21
	x	x	• Surveillant 3,28
	x	x	• Télévendeur 3,29
	x	x	• Serveur 4,20
	x	x	• Buraliste 4,33
		x	• Épicier 4,48
			• Magasinier 4,52
	x	x	• Chef de rayon 4,83
[5,50 ; 6,50[x		• Moniteur d'auto-école 5,20
	x		• Disquaire 5,71
[6,50 ; 7,00[• Pépiniériste 5,93
	x		• Employé de banque 6,91
[7,00 ; 9,00[• Acupuncteur 6,97
			• Libraire 7,07
	x	x	• Formateur 7,07
	x	x	• Comptable 7,08
		x	• Statisticien 7,20
	x	x	• Préparateur en pharmacie 7,45
			• Botaniste 7,50
			• Pédicure-Podologue 7,53
		x	• Laborantin 7,84
	x	x	• Infographiste 8,15
			• Sociologue 8,20
			• Linguiste 8,33
			• Professeur 8,42
	x	x	• Opticien 8,59
[9,00 ; 9,50[• Expert-comptable 8,62
	x	x	• Éducateur spécialisé 8,74
			• Photographe 8,77
			• Directeur des ressources humaines 9,25
[9,50 ; 10,50[• Psychologue 9,32
			• Architecte paysagiste 9,45
	x		• Rééducateur 9,53
			• Traducteur et Interprète 9,55
	x		• Psychomotricien 9,59
			• Biologiste 9,63
			• Journaliste 9,71
	x		• Pharmacien 9,82
			• Gynécologue 9,88
			• Directeur artistique 9,91
			• Radiologue 9,94
> 10,50	x		• Dermatologue 10,15
			• Anesthésiste 10,16
			• Ostéopathe 10,20
	x		• Reporter 10,31
		x	• Archéologue 10,62
	x	x	• Kinésithérapeute 10,68
		x	• Pédiatre 11,23
	x	x	• Vétérinaire 11,35
> 10,50	x	x	• Architecte 11,43
	x	x	• Médecin généraliste 11,53
	x	x	• Avocat 11,94
	x	x	• Juge 12,26

L'indicateur de prestige des métiers les plus adaptés a pour but d'évaluer le niveau de prestige associé aux trois métiers jugés les plus adaptés pour une cible. Il est calculé à partir de la moyenne des scores de prestige des trois métiers choisis par un participant comme étant les plus adaptés à la cible à partir d'une liste de 27 métiers décrite dans le Tableau 11. Plus cet indicateur est élevé et plus le prestige professionnel perçu attribué à une cible est élevé, donc la cible est davantage jugée comme pouvant prétendre à un niveau de prestige professionnel élevé. À l'inverse, moins cet indicateur est élevé et moins la cible est jugée comme pouvant prétendre à un niveau de prestige élevé. Cet indicateur présente une bonne sensibilité ($M = 8,40$, $e.t. = 1,94$, $min = 3,56$, $max = 11,74$, $skewness = -0,53$, $kurtosis = -0,60$) (Field, 2009; George & Mallery, 2003; Gravetter & Wallnau, 2013), et possède un taux de non-réponse de 0 %.

L'indicateur des métiers les moins adaptés a pour but d'évaluer le niveau de prestige associé aux trois métiers jugés les moins adaptés à une cible. Il repose sur la même liste de professions que PlusA (voir Tableau 11) et c'est cette fois-ci la moyenne des scores de prestige des trois métiers choisis par un participant comme les moins adaptés à une cible qui est utilisé pour le calculer. Plus cet indicateur est élevé et moins la cible est jugée comme pouvant exercer des métiers prestigieux et moins cet indicateur est élevé et plus la cible est jugée comme adaptée à des métiers prestigieux. Cet indicateur présente également une bonne sensibilité ($M = 7,30$, $e.t. = 3,13$, $min = 3,26$, $max = 11,91$, $skewness = 0,22$, $kurtosis = -1,68$, (Field, 2009; George & Mallery, 2003; Gravetter & Wallnau, 2013) et possède un taux de non-réponse de 2 %.

Enfin, l'indicateur de prestige reposant sur un dispositif à choix forcé évalue le niveau de prestige attribué à une cible sur un ensemble de situations à choix forcé entre deux professions de différents niveaux de prestige. Il repose sur une liste de 24 paires de professions issues de l'indice de l'étude II et contenant 8 métiers de bas niveau de prestige, 8 métiers de niveau de prestige moyen et 8 métiers de haut niveau de prestige (voir Tableau 11). Trois types de paires ont été réalisées : des paires de métiers prestigieux et de métiers non prestigieux (8 paires), des paires de métiers prestigieux et de métiers moyennement prestigieux (8 paires) et des paires de métiers moyennement prestigieux et de métiers non prestigieux (8 paires). Pour neutraliser les effets d'ordres, la moitié des paires de chaque type (soit 4 paires par type) ont été contrebalancées (le métier 1 prend la place du 2 et le métier 2 celle du 1) et les 24 paires ont été randomisées (voir les détails dans le Tableau 12).

Tableau 12 - Détails de l'indicateur Prest

Ordre de présentation	Type de paire	Couple de métiers		Ordre de présentation	Type de paire	Couple de métiers	
		Métier 1	Métier 2			Métier 1	Métier 2
1	HB	Juge	- Serveur	13	HB	Médecin généraliste	- Péagiste
2	BM	Télévendeur	- Laborantin	14	HB	Vétérinaire	- Chef de rayon
3	BH	Surveillant	- Architecte	15	HM	Architecte	- Statisticien
4	MH	Éducateur spécialisé	- Avocat	16	BH	Buraliste	- Kinésithérapeute
5	HM	Pédiatre	- Infographiste	17	MH	Préparateur en pharmacie	- Archéologue
6	MH	Laborantin	- Kinésithérapeute	18	MB	Statisticien	- Moniteur d'auto-école
7	MB	Éducateur spécialisé	- Serveur	19	HB	Avocat	- Épicier
8	BM	Surveillant	- Préparateur en pharmacie	20	BH	Télévendeur	- Pédiatre
9	MH	Opticien	- Vétérinaire	21	BH	Moniteur d'auto-école	- Archéologue
10	HM	Médecin généraliste	- Comptable	22	HM	Juge	- Formateur
11	MB	Opticien	- Épicier	23	BM	Chef de rayon	- Comptable
12	MB	Formateur	- Buraliste	24	BM	Péagiste	- Infographiste

Notes : H : Haut niveau de prestige ; M : Niveau de prestige moyen ; B : Bas niveau de prestige.

Lors de la cotation, pour chacune des paires, une valeur de 1 est attribuée chaque fois que le métier sélectionné au sein de la paire est le plus prestigieux, a contrario, une valeur de -1 est attribuée chaque fois que le métier sélectionné est le moins prestigieux. La moyenne de l'ensemble des 24 paires forme ainsi un score de prestige pour cet indicateur (compris entre -1 et 1). Lorsque ce score est positif, cela signifie donc que les cibles sont jugées positivement, au contraire, si ce score est négatif alors les cibles sont jugées négativement. Le taux de non-réponse de cet indicateur (18 %) est plus élevé que pour les deux autres, Prest a sûrement présenté des difficultés en termes de compréhension de consigne. Pour autant cet indicateur possède une excellente fiabilité par cohérence interne ($\alpha = .94$, (Nunnally, 1978) et il présente également une bonne sensibilité ($M = 0,01$, $e.t. = 0,60$, $min = -1,00$, $max = 1,00$, $skewness = -0,10$, $kurtosis = -1,43$) (Field, 2009; George & Mallery, 2003; Gravetter & Wallnau, 2013).

2.2.3 Construction d'un indicateur de l'implicite du discours

Nous utilisons les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2009) sur l'énonciation. Le concept d'énonciation renvoie au message et à l'attitude de l'énonciateur envers son destinataire. Ainsi, l'examen de tout énoncé permet de saisir des éléments qui contournent le message et qui révèle l'attitude de l'énonciateur sur son destinataire. Ces différents éléments qui témoignent de l'attitude de l'énonciateur sont véhiculés par des marqueurs linguistiques. Ainsi les fluctuations de ces marqueurs dans un message peuvent trahir les jugements et les attitudes d'un énonciateur sur son destinataire. Dans cette perspective, nous nous centrons sur les travaux de Ghiglione concernant l'analyse du discours (Ghiglione, 1991; Ghiglione et al., 1998; Ghiglione &

Trognon, 1993). Selon Ghiglione, analyser un discours nous permet de découvrir les intentions cachées de l'énonciateur envers le destinataire de son message. Cette approche n'analyse pas le contenu effectif du message, mais le point de vue latent de l'énonciateur sur son destinataire. Ainsi, il est alors possible par exemple de savoir si l'énonciateur adopte une position plus ou moins bienveillante sur le destinataire de son message et cela indépendamment du contenu objectif de ce message. Cela permet à l'énonciateur d'exprimer son point de vue de façon implicite, sans craindre d'être tenu responsable de son message.

L'analyse propositionnelle du discours de Ghiglione (Ghiglione, 1991; Ghiglione et al., 1998; Ghiglione & Trognon, 1993) nous permet de calculer un indicateur dichotomique de l'implicite du discours : la bienveillance par valorisation/dévalorisation de la cible. Cet indicateur donne accès à l'implicite du discours des participants. Les individus ont aujourd'hui tendance à se conformer aux règles sociales établies sans pour autant changer leurs représentations (Ndobu, 2010, 2013). L'indicateur de l'implicite du discours est construit à partir de la théorie selon laquelle le discours est à la fois le reflet des représentations et la trace des activités cognitives de l'énonciateur, auxquelles l'indicateur de l'implicite du discours va chercher à accéder.

En d'autres termes, l'énonciateur mobilise des programmes cognitifs discursifs qui vont orienter en fonction des buts la sélection pertinente de différentes catégories de mots (verbes, pronoms, adjectifs, modélisateurs, etc. (Ghiglione, 1991; Ghiglione et al., 1998; Ghiglione & Trognon, 1993). L'indicateur discursif a ainsi été établi à partir des justifications écrites des métiers attribués aux cibles. Lors d'une première phase, pour chaque participant deux juges indépendants ont codé la justification écrite en classant les différentes propositions en deux classes en fonction de la valorisation ou de la dévalorisation de la cible. Lors d'une seconde phase, les quelques propositions qui ne bénéficiaient pas d'un accord entre les deux juges ont été réexaminées par ceux-ci, et cette fois-ci de façon conjointe, afin de trouver un accord. Enfin, la classe majoritaire (valorisation ou dévalorisation) a été retenue pour qualifier la position du participant vis-à-vis de sa cible. Lorsque les deux classes étaient à égalité, ou que les deux juges n'ont pu parvenir à un accord, le participant était ôté de l'analyse. L'indicateur de bienveillance possède un taux de non-réponse (dû à la non-production de justification écrite et à la mise à l'écart des participants non consensuels) de 11 %.

Des indicateurs de ce type ont déjà été utilisés avec succès dans d'autres études comme celle de Castel, Lacassagne, et Ndobu (1999), et ce notamment sur une population d'adolescents (Ndobu, 2013).

2.2.4 Opérationnalisation des variables

2.2.4.1 Variables indépendantes et plan d'expérience

Cette étude comporte trois variables indépendantes. La première est le profil des notes de la cible présentée selon trois modalités : « très bon élève », « bon élève », et « élève moyen ». Ensuite la seconde variable indépendante constitue le milieu social de la cible avec deux modalités : « milieu social favorisé » et « milieu social défavorisé ». Enfin la troisième variable indépendante est le genre de la cible avec deux modalités : « garçon » et « fille ». Le plan de cette expérience peut alors s'écrire de la façon suivante : $\underline{S} < N_3 * M_2 * G_2 >$ (Avec : N le profil de note, M le milieu social et G le genre). On peut alors résumer les variables indépendantes et les groupes de sujet par le Tableau 13.

Tableau 13 - Synthèse des variables indépendantes et effectifs par condition expérimentale

Profil de notes de la cible	Milieu social de la cible	Genre de la cible	Groupes expérimentaux	Effectif par groupe
Très bon élève	Favorisé	Garçon	A	20
		Fille	G	22
	Défavorisé	Garçon	D	18
		Fille	J	20
Bon élève	Favorisé	Garçon	B	18
		Fille	H	22
	Défavorisé	Garçon	E	20
		Fille	K	20
Élève moyen	Favorisé	Garçon	C	24
		Fille	I	25
	Défavorisé	Garçon	F	25
		Fille	L	28

2.2.4.2 Variables dépendantes

Les variables dépendantes ont été regroupées en deux catégories d'indicateurs : des indicateurs de prestige professionnel perçu et un indicateur de l'implicite du discours. Pour le prestige, les 3 indicateurs élaborés dans cette étude (PlusA, MoinsA et Prest) ont été utilisés et pour l'implicite du discours, c'est l'indicateur de bienveillance qui a été utilisé.

2.3 Procédure

2.3.1 Prétest

Un prétest a été réalisé afin de s'assurer de l'adaptation de l'outil à la population cible (des lycéens de terminales générales). Les 12 conditions du questionnaire ont été présentées à 12 élèves de premières générales. Les participants, 11 filles et 1 garçon, avaient un âge moyen de 16,17 ans ($e.t. = 0,39$), et étaient tous en première ES. La passation s'est faite en collectif et chaque participant a répondu à une seule des conditions de façon indépendante. La passation a été chronométrée (le temps de réponse se situait entre 8 et 12 minutes en fonction des participants) afin d'estimer le temps nécessaire qu'il fallait prévoir pour la passation de l'étude principale. Enfin, un focus group de 10 minutes a été réalisé à la fin des passations afin de lister les éventuelles difficultés rencontrées par les participants. Le prétest s'est centré sur un échantillon de première générale afin d'être sûr que des élèves d'un niveau d'étude juste inférieur à la population cible soient capables de répondre aux questions. L'ensemble des 12 participants ont répondu correctement aux différents outils, aucun d'entre eux n'a deviné ni les objectifs réels de l'expérience ni l'existence de différentes conditions. Cependant les participants ont témoigné de la difficulté de répondre à ce questionnaire en raison du manque d'informations concernant les intérêts des cibles.

2.3.2 Passation

La passation a été réalisée de façon collective et l'on a utilisé une assignation aléatoire des participants au sein des douze groupes expérimentaux.

2.4 Plan d'analyses statistiques

Dans un premier temps, on va s'intéresser au contenu des justifications écrites sur l'orientation des cibles. Pour ce faire on va utiliser le logiciel IRAMUTEQ 0.7 α 2 (Ratinaud, 2019) pour réaliser une analyse des lexèmes cooccurrents dans les énoncés simples de texte, selon la méthode développée par Max Reinert (Ratinaud & Déjean, 2009; Reinert, 2007). Cette analyse se situe dans la continuité de celle de Benzécri (1982), elle repose sur l'hypothèse psycholinguistique qui veut que les structures sémantiques soient liées à la distribution des mots dans le texte et non à une distribution reposant sur le hasard. Elle vise ainsi à rendre compte de l'organisation interne d'un discours. Le but de cette analyse est donc de recomposer la pensée des participants, pour ce faire l'étude statistique de la distribution des types de vocabulaire utilisé par les individus va permettre de retrouver la trace laissée par leurs représentations quand

ceux-ci ont été exposés à un objet. Le corpus à analyser va dans un premier temps être découpé en unité de contexte initial (UCI) reprenant les caractéristiques de la cible (modalités des variables indépendantes) que devait évaluer chaque participant (très bons élèves/bons élèves/élèves moyens, origine sociale favorisée/origine sociale défavorisée, garçon/fille). Ensuite, les formes textuelles (les mots) vont être lemmatisées par le logiciel et le texte sera découpé en unité de contexte élémentaire (UCE). Une première analyse va ensuite être effectuée, il s'agit d'une classification descendante hiérarchique, ou à chaque pas la classe la plus grande est divisée en deux de façon à obtenir des classes d'énoncés significatifs par regroupement des unités de contexte. Les classes ainsi constituées sont aussi exhaustives et exclusives que possible. À l'intérieur de chaque classe l'ensemble des formes et des variables indépendantes (UCI) sont testés sur la base d'un test du χ^2 qui mesure l'intensité de leur association avec la classe et un dendrogramme est alors dessiné par le logiciel (Roy & Garon, 2013). Une seconde analyse va ensuite être réalisée, il s'agit d'une analyse factorielle des correspondances qui vise à projeter sur un ensemble de facteurs les classes et les variables indépendantes (Guérin-Pace, 1997; Marpsat, 2010; Reinert, 1986, 1987, 1990, 2001). L'ensemble de ces analyses sera ensuite interprété.

Dans un second temps, on va s'intéresser au prestige des professions attribuées aux cibles en créant un modèle d'analyse de variance multivariée (MANOVA), à l'aide du logiciel STATISTICA 10, faisant intervenir les trois prédicteurs que sont le niveau scolaire des cibles, le genre des cibles et l'origine sociale des cibles sur les trois variables dépendantes que sont PlusA, MoinsA et Prest. La MANOVA est une technique d'analyse multivariée qui étend les analyses de variances classiques (ANOVA) à plusieurs variables dépendantes. L'avantage est de pouvoir tester l'ensemble des facteurs sur un corrélé de variables dépendantes plutôt que sur une seule variable dépendante à la fois (Dancey & Reidy, 2016). L'ensemble de ces variables dépendantes doivent constituer théoriquement différents observables d'une même variable dépendante latente et présentée sur le plan statistique des corrélations modérées afin que chaque variable apporte de l'information supplémentaire à l'ensemble (Tybout et al., 2001). Ainsi ce modèle s'appuie sur les différences de moyennes et de variances entre les différents niveaux de facteurs, mais également à la covariance entre les différentes variables explicatives. De ce fait, le modèle de MANOVA permet de réduire l'erreur de type I — la probabilité de rejeter à tort l'hypothèse H_0 — par rapport à plusieurs ANOVA indépendantes (Dancey & Reidy, 2016).

Enfin dans un troisième temps, on va s'intéresser à l'implicite du discours en utilisant l'indice dichotomique de bienveillance par valorisation/dévalorisation dont l'élaboration a été

présentée précédemment (voir partie étude III, 2.2.3) et qui repose sur les travaux de Ghiglione (1991) dans la perspective de la théorie de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009). Les différences des effets simples entre chacun des groupes à l'intérieur des trois classes de niveau scolaire seront testées par des tests du χ^2 ou des tests exacts de Fisher quand les conditions d'application du χ^2 seront transgressées.

3 Résultats

3.1 Le contenu des justifications écrites sur l'orientation des cibles

3.1.1 Classification hiérarchique descendante

Cette analyse fait apparaître quatre classes de discours (voir Figure 14) qui mettent en exergue les attitudes variées des participants face aux justifications qu'ils donnent pour attribuer des professions aux cibles. Le corpus comporte 327 UCE, dont 229 ont été prises en compte dans l'analyse (70,03 % UCE totales). La première partition s'opère entre les classes qui relèvent des aspects liés à la scolarité, à la réussite et à la dépendance et la classe qui relève des aspects liés au travail et aux valeurs humaines et sportives. La deuxième partition va ensuite séparer la classe qui relève des aspects liés à la dépendance, des classes qui relèvent des aspects liés à la scolarité et à la réussite. Enfin la troisième et dernière partition va séparer la classe « scolarité » de la classe « prestige et pouvoir ».

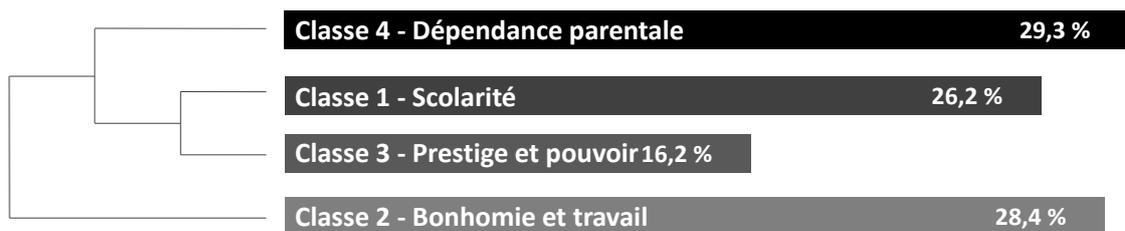


Figure 14 - Classification hiérarchique descendante

La première classe « scolarité » comprend 26,20 % des UCE classées, elle est caractérisée par la mention de mots qui ont trait à la scolarité comme « matière » ($\chi^2(1) = 48,26$ $p < .001$), « scientifique » ($\chi^2(1) = 35,18$ $p < .001$), « littéraire » ($\chi^2(1) = 23,93$ $p < .001$), « moyenne » ($\chi^2(1) = 35,47$ $p < .001$), « résultats » ($\chi^2(1) = 5,27$ $p < .05$) ou encore « élève » ($\chi^2(1) = 4,80$ $p < .05$). Cette classe n'est associée significativement à aucune des variables

indépendantes et l'ensemble des mots significatifs la caractérisant sont présentés dans le Tableau 14.

Tableau 14 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 1

Forme et variable	χ^2	Effectif dans la classe	Effectif Total	Pourcentage	
matière	48,26	43	80	53,75%	***
moyenne	35,47	23	34	67,65%	***
scientifique	35,18	48	108	44,44%	***
littéraire	23,93	18	28	64,29%	***
suivre	13,23	6	7	85,71%	***
rester	10,21	6	8	75,00%	**
permettre	6,18	11	23	47,83%	*
résultat	5,27	12	27	44,44%	*
diriger	5,22	4	6	66,67%	*
élève	4,80	9	19	47,37%	*
connaissance	4,17	5	9	55,56%	*

Notes : Classe 1, 60/229 UCE, (26,20% des UCE) ; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

La deuxième classe « bonhomie et travail » comprend 28,38 % des UCE classées, elle est caractérisée par la mention des mots qui ont trait à la bonhomie comme « aimer » ($\chi^2(1) = 60,29$ $p < .001$), « gens » ($\chi^2(1) = 41,94$ $p < .001$), « contact » ($\chi^2(1) = 36,98$ $p < .001$), « ami » ($\chi^2(1) = 31,95$ $p < .001$), « sociable » ($\chi^2(1) = 15,55$ $p < .001$), « apprécié » ($\chi^2(1) = 15,55$ $p < .001$), au sport comme « football » ($\chi^2(1) = 45,05$ $p < .001$), « sport » ($\chi^2(1) = 12,98$ $p < .001$), « extérieur » ($\chi^2(1) = 10,27$ $p < .01$), « jouer » ($\chi^2(1) = 6,70$ $p < .01$) et au travail comme « travailler » ($\chi^2(1) = 39,76$ $p < .001$), « travail » ($\chi^2(1) = 13,70$ $p < .001$), « équipe » ($\chi^2(1) = 12,90$ $p < .001$), « expérience » ($\chi^2(1) = 12,90$ $p < .001$) ou encore « dynamique » ($\chi^2(1) = 10,27$ $p < .01$). Cette deuxième classe est associée significativement à la variable « origine sociale défavorisée » ($\chi^2(1) = 45,17$ $p < .001$). L'ensemble des mots significatifs la caractérisant sont présentés dans le Tableau 15.

Tableau 15 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 2

Forme et variable	χ^2	Effectif dans la classe	Effectif Total	Pourcentage	
camping	78,19	30	32	93,75%	***
aimer	60,29	30	37	81,08%	***
football	45,05	17	17	100,00%	***
gens	41,94	17	18	94,44%	***
travailler	39,76	24	32	75,00%	***
contact	36,98	19	23	82,61%	***
ami	31,95	12	12	100,00%	***
éducateur spécialisé	29,02	15	18	83,33%	***
temps	20,92	8	8	100,00%	***
voir	16,09	12	17	70,59%	***
sociable	15,55	6	6	100,00%	***
apprécier	15,55	6	6	100,00%	***
passer	14,25	7	8	87,50%	***
travail	13,70	8	10	80,00%	***
sport	12,98	16	28	57,14%	***
équipe	12,90	5	5	100,00%	***
vacance	12,90	5	5	100,00%	***
expérience	12,90	5	5	100,00%	***
extérieur	10,27	4	4	100,00%	**
dynamique	10,27	4	4	100,00%	**
plein air	8,91	7	10	70,00%	**
relation	8,86	6	8	75,00%	**
patient	7,67	3	3	100,00%	**
activité	6,75	6	9	66,67%	**
jouer	6,70	4	5	80,00%	**
formateur	6,70	4	5	80,00%	**
problème	4,44	4	6	66,67%	*
prendre	4,35	3	4	75,00%	*
humain	4,35	3	4	75,00%	*
Origine sociale défavorisée	45,17	55	113	48,67%	***

Notes : Classe 2, 65/229 UCE, (28,38% des UCE) ; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

La troisième classe « prestige et pouvoir » comprend 16,16 % des UCE classées, elle s'organise autour d'éléments liés au prestige comme « médical » ($\chi^2(1) = 25,79 p < .001$), « pousser » ($\chi^2(1) = 21,13 p < .001$), « ingénieur » ($\chi^2(1) = 45,17 p < .001$), « excellent » ($\chi^2(1) = 45,17 p < .001$), « sciences » ($\chi^2(1) = 15,35 p < .001$), « meilleur » ($\chi^2(1) = 13,14 p < .001$) et au pouvoir comme « obtenir » ($\chi^2(1) = 8,84 p < .01$), « posséder » ($\chi^2(1) = 7,01 p < .01$), « choisir » ($\chi^2(1) = 6,55 p < .05$), « garder » ($\chi^2(1) = 5,72 p < .05$), ou encore « accéder » ($\chi^2(1) = 5,72 p < .05$). Cette troisième classe est associée significativement aux variables « origine sociale favorisée » ($\chi^2(1) = 13,57 p < .001$) et « très bons élèves » ($\chi^2(1) = 5,55 p < .05$). L'ensemble des mots significatifs la caractérisant sont présentés dans le Tableau 16.

Tableau 16 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 3

Forme et variable	χ^2	Effectif dans la classe	Effectif Total	Pourcentage	
médical	25,79	6	7	85,71%	***
domaine	22,67	12	24	50,00%	***
aller	21,19	6	8	75,00%	***
supposer	21,13	4	4	100,00%	***
pousser	20,52	5	6	83,33%	***
ingénieur	15,77	3	3	100,00%	***
excellent	15,38	4	5	80,00%	***
envisager	15,38	4	5	80,00%	***
science	15,37	13	33	39,39%	***
résultat	13,66	11	27	40,74%	***
meilleur	13,14	5	8	62,50%	***
long	12,94	8	17	47,06%	***
médecine	9,96	9	23	39,13%	**
médecin	9,15	6	13	46,15%	**
obtenir	8,84	5	10	50,00%	**
posséder	7,01	4	8	50,00%	**
choisir	6,55	8	23	34,78%	*
garder	5,72	2	3	66,67%	*
accéder	5,72	2	3	66,67%	*
formation	5,21	3	6	50,00%	*
kinésithérapeutes	5,21	3	6	50,00%	*
envie	5,21	3	6	50,00%	*
étude	4,28	14	56	25,00%	*
Origine sociale favorisée	13,57	29	116	25,00%	***
Très bons élèves	5,55	19	79	24,05%	*

Notes : Classe 3, 37/229 UCE, (16,16% des UCE) ; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Enfin la quatrième classe « dépendance parentale » comprend 29,26 % des UCE classées. Elle s'organise autour de termes qui témoignent d'une certaine dépendance parentale comme « parent » ($\chi^2(1) = 16,80 p < .001$), « difficile » ($\chi^2(1) = 14,90 p < .001$), « payer » ($\chi^2(1) = 14,90 p < .001$), « connaître » ($\chi^2(1) = 13,59 p < .001$), « école » ($\chi^2(1) = 11,12 p < .001$), « aide » ($\chi^2(1) = 11,12 p < .001$), « situation » ($\chi^2(1) = 9,84 p < .01$), « dépendre » ($\chi^2(1) = 9,84 p < .01$), « difficultés » ($\chi^2(1) = 8,38 p < .01$), ou encore « cher » ($\chi^2(1) = 4,12 p < .05$). Cette quatrième classe est associée significativement aux variables « origine sociale favorisée » ($\chi^2(1) = 6,93 p < .01$) et « élèves moyens » ($\chi^2(1) = 4,29 p < .05$). L'ensemble des mots significatifs la caractérisant sont présentés dans le Tableau 17.

Tableau 17 - Analyse des occurrences de formes et de variables de la classe 4

Forme et variable	χ^2	Effectif dans la classe	Effectif Total	Pourcentage	
opticien	25,28	10	10	100,00%	***
intérêt	22,65	9	9	100,00%	***
métier	19,31	47	109	43,12%	***
parent	16,80	17	27	62,96%	***
difficile	14,90	6	6	100,00%	***
payer	14,90	6	6	100,00%	***
adapter	14,27	20	36	55,56%	***
connaître	13,59	7	8	87,50%	***
école	11,12	6	7	85,71%	***
aide	11,12	6	7	85,71%	***
goût	11,12	6	7	85,71%	***
situation	9,84	4	4	100,00%	**
dépendre	9,84	4	4	100,00%	**
centre	9,84	4	4	100,00%	**
note	9,23	17	33	51,52%	**
intéresser	8,70	5	6	83,33%	**
difficulté	8,38	6	8	75,00%	**
choisir	6,49	12	23	52,17%	*
bac	6,36	4	5	80,00%	*
sportif	6,33	6	9	66,67%	*
choix	5,60	8	14	57,14%	*
correspondre	4,77	6	10	60,00%	*
littérature	4,43	5	8	62,50%	*
milieu	4,17	4	6	66,67%	*
exercer	4,17	4	6	66,67%	*
reporter	4,17	4	6	66,67%	*
accessible	4,17	4	6	66,67%	*
doute	4,12	3	4	75,00%	*
court	4,12	3	4	75,00%	*
sûrement	4,12	3	4	75,00%	*
forcément	4,12	3	4	75,00%	*
nécessaire	4,12	3	4	75,00%	*
cher	4,12	3	4	75,00%	*
Origine sociale favorisée	6,93	43	116	37,07%	**
Élèves moyens	4,29	28	73	38,36%	*

Notes : Classe 4, 67/229 UCE, (29,26% des UCE) ; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

3.1.2 Analyse factorielle des correspondances

L'analyse factorielle des correspondances révèle trois facteurs qui organisent les quatre classes et les variables indépendantes qui leur sont significativement associées, comme présentée dans la Figure 15.

La première partie de la Figure 15 croise les deux premiers facteurs. Le premier facteur (45 %) peut être interprété comme l'origine sociale, en effet il sépare la classe liée aux individus défavorisés « bonhomie et travail » associée à la variable « origine sociale défavorisée » des trois autres classes et de façon plus intense des deux classes liées aux individus favorisés

« dépendance parentale » et « prestige et pouvoir » associées toutes les deux à la variable indépendante « origine sociale favorisée ».

Le deuxième facteur (30 %) peut être interprété comme le niveau scolaire. Il sépare très clairement les individus ayant un niveau scolaire faible représentés par la classe « dépendance parentale » associée à la variable « élève moyen » des individus ayant un niveau scolaire élevé représentés par la classe « prestige et pouvoir » associée à la variable « très bon élève ». Également, l'axe de ce second facteur coupe la classe « bonhomie et travail » et donc aussi la variable « origine sociale défavorisée » constituée d'élèves de différents niveaux scolaires. Il coupe également la classe scolarité, ce qui est cohérent avec le fait que tous les élèves possèdent une scolarité indépendamment de leur niveau scolaire. Ensuite, le fait que la classe « scolarité » soit majoritairement du côté du niveau scolaire élevé est également cohérent avec le fait que la scolarité soit davantage associée aux bons élèves.

La seconde partie de la Figure 15 croise les deux derniers facteurs. Le deuxième facteur « niveau scolaire » sépare toujours les différentes classes en fonction qu'elles soient associées soit aux élèves moyens, soit aux très bons élèves, soit à une mixité de niveau scolaire des élèves.

Le troisième et dernier facteur peut être interprété comme le type de ressources que les individus ont à leur disposition (25 %). Il sépare d'une part les ressources académiques représentées par la classe « scolarité » des ressources relationnelles représentées par les classes « prestiges et pouvoir » et dans une moindre mesure « dépendance parentale » toutes les deux associées à la variable « origine sociale favorisée ». Ici, l'on peut voir que pour les très bons élèves favorisés, les ressources académiques ne sont plus à prouver et que ce sont véritablement les ressources relationnelles liées à leur condition sociale qui vont être déterminantes pour justifier de professions les plus prestigieuses. Également, pour les élèves favorisés d'un niveau scolaire moyen, les ressources les plus importantes restent les ressources relationnelles, mais ici les ressources académiques viennent agir comme un frein qui malgré des relations liées à leur classe sociale les empêche d'atteindre les professions les plus prestigieuses. Enfin, on retrouve au centre de ce troisième facteur la classe « bonhomie et travail » ainsi que les élèves défavorisés qui eux doivent miser sur une plus grande proportion de leurs ressources académiques et à l'inverse sur une plus faible proportion de leurs ressources relationnelles que les élèves favorisés.

Pour conclure, on constate dans le contenu discursif des justifications associées aux professions attribuées aux cibles, une différence de traitement en fonction du niveau scolaire

qui paraît ici légitime, et une différence de traitement au niveau de l'origine sociale. En ce qui concerne l'origine sociale, si chez les cibles issues d'un milieu favorisé, les participants justifient de façon différente l'attribution des professions des élèves moyens et des très bons élèves, chez les cibles issues de milieux défavorisés, les participants les traitent toutes de la même manière indépendamment de leur niveau scolaire. On retrouve ici trois groupes de cibles : les très bons élèves favorisés qui peuvent prétendre à du pouvoir et à des professions très prestigieuses. Les élèves moyens favorisés qui vont compenser le déficit académique par les relations de leur entourage et enfin les élèves défavorisés qui sont représentés comme une masse homogène d'individus travailleurs, bonhommes et aimant les activités sportives et de plein air et surtout qui doivent accéder à l'excellence académique s'ils veulent dépasser les limitations inhérentes à leur classe sociale en termes de prestige professionnel. On peut noter ici l'absence de différences de traitements en fonction du genre, entre les filles et les garçons, peut-être à cause du fait que l'ensemble des professions proposées ici ont été neutralisées sur le type genré, ce qui a pu rendre difficile l'appui sur des stéréotypes de genre pour justifier d'attributions professionnelles.

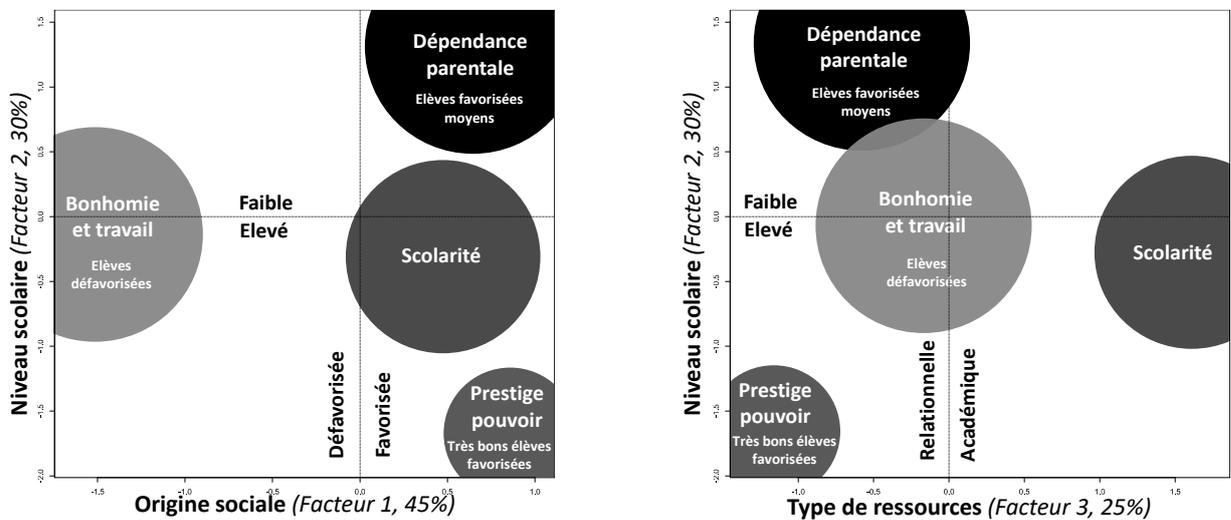


Figure 15 - Analyse factorielle des correspondances

3.2 Le prestige des professions attribuées aux cibles

La MANOVA met en évidence des effets principaux pour chacun des trois facteurs sur l'ensemble des 3 variables dépendantes (le niveau scolaire des cibles : $Wilks's A = 0,28$,

$F(6,398) = 59,74, p < 0,001, \eta^{210} = 0,47$, le genre des cibles : $Wilks's A = 0,87, F(3,199) = 9,72, p < 0,001, \eta^2 = 0,13$, et l'origine sociale des cibles : $Wilks's A = 0,94, F(3,199) = 4,56, p < 0,01, \eta^2 = 0,06$). Ainsi plus le niveau scolaire est élevé ou que la cible soit une fille ou favorisée et plus le niveau de prestige attribué est important comparativement au niveau scolaire faible, ou au fait que la cible soit un garçon ou qu'elle soit défavorisée. Également, les interactions de premier ordre sont toutes significatives (le niveau scolaire des cibles * le genre des cibles : $Wilks's A = 0,94, F(6,398) = 2,16, p < 0,05, \eta^2 = 0,03$, le niveau scolaire des cibles * l'origine sociale des cibles : $Wilks's A = 0,92, F(6,398) = 2,85, p < 0,05, \eta^2 = 0,04$, et le genre des cibles * l'origine sociale des cibles : $Wilks's A = 0,96, F(3,199) = 2,97, p < 0,05, \eta^2 = 0,04$) et l'interaction de second ordre est également significative ($Wilks's A = 0,93, F(6,398) = 2,14, p < 0,05, \eta^2 = 0,03$).

Nous retiendrons ici, seulement l'interaction d'ordre le plus avancé. Cependant nous pouvons déjà noter deux points importants. Le premier point concerne les effets principaux du niveau scolaire des cibles sur PlusA, MoinsA et Prest qui sont significatifs (respectivement : $F(2,201) = 151,06, p < 0,001, \eta^2 = 0,60$; $F(2,201) = 155,91, p < 0,001, \eta^2 = 0,51$; $F(2,201) = 188,84, p < 0,001, \eta^2 = 0,65$) et qui permettent de juger du bon fonctionnement des indicateurs de prestige professionnel perçu (voir Figure 16). En effet, on remarque que les très bons élèves se voient attribuer des métiers parmi les plus prestigieux et sont écartés des métiers les moins prestigieux ($M_{PlusA} = 10,22, e.t.PlusA = 0,78$; $M_{MoinsA} = 4,55, e.t.MoinsA = 1,10$; $M_{Prest} = 0,60, e.t.Prest = 0,24$), et que les élèves moyens à l'inverse se voient attribuer des métiers parmi les moins prestigieux et sont écartés des métiers les plus prestigieux ($M_{PlusA} = 6,78, e.t.PlusA = 1,56$; $M_{MoinsA} = 10,16, e.t.MoinsA = 2,12$; $M_{Prest} = -0,49, e.t.Prest = 0,40$), alors que les bons élèves occupent une position médiane ($M_{PlusA} = 8,59, e.t.PlusA = 1,41$; $M_{MoinsA} = 6,80, e.t.MoinsA = 2,77$; $M_{Prest} = 0,12, e.t.Prest = 0,45$).

¹⁰ η^2 (eta-carré) partiel : Cet indice est une estimation de la taille d'effet. Comme pour le R^2 , la valeur η^2 partiel indique la proportion de la variance spécifique expliquée par un facteur lorsque l'effet des autres facteurs est contrôlé. Il s'interprète de la façon suivante :

Autour de	0,01	effet de petite taille
Autour de	0,06	effet de moyenne
Autour de	0,14 et plus	effet de grande taille (Yergeau, 2013).

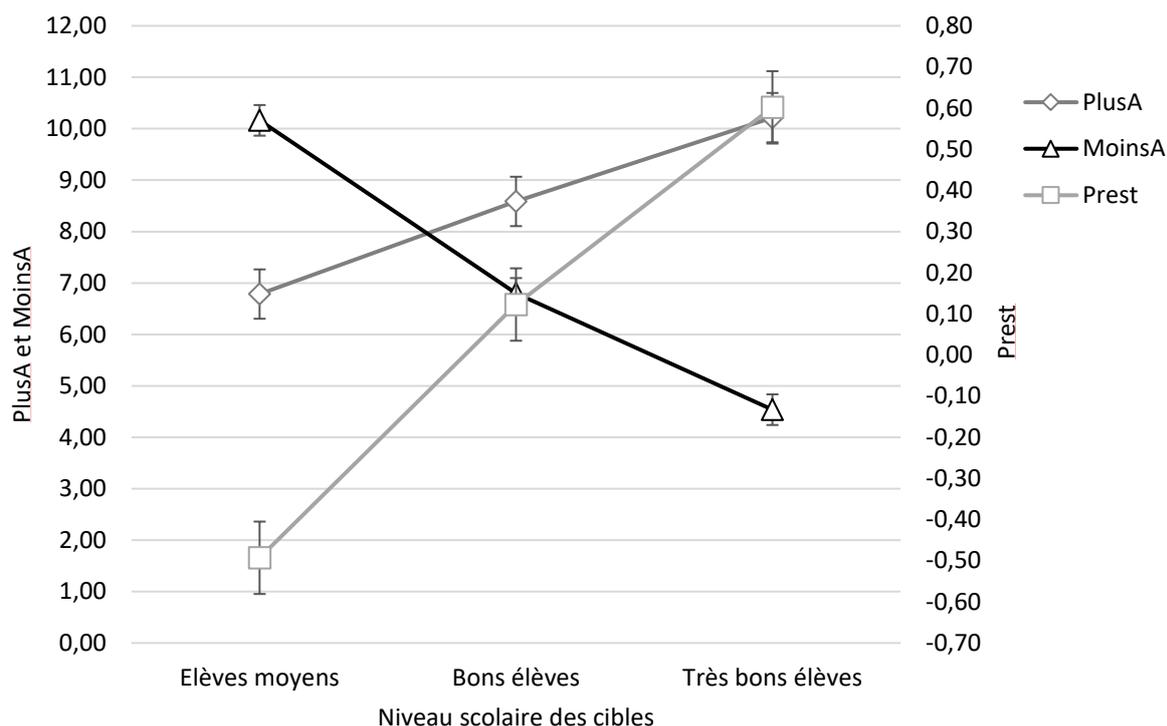


Figure 16 - Comparaison des 3 indicateurs de prestige professionnel perçu en fonction du niveau scolaire

Le second point quant à lui concerne l'interaction de premier ordre significative ($F(1,201) = 8,48, p < 0,01, \eta^2 = 0,38$) entre le genre et l'origine sociale des cibles sur PlusA (voir Figure 17). Cette même interaction n'est pas significative sur MoinsA et Prest avec respectivement : $F(1,201) = 1,37, ns$ et $F(1,201) = 0,77, ns$. Ici on se rend compte qu'a priori, peu importe le niveau scolaire des cibles, si pour les filles l'origine sociale n'a pas d'impact (pour l'ensemble des trois VD : $Wilks's \Lambda = 0,97, F(3,199) = 1,38, ns$, pour PlusA : $t(108) = 0,27, ns$; $M_{\text{fille favorisée}} = 8,47, e.t.\text{fille favorisée} = 2,09, M_{\text{fille défavorisée}} = 8,72, e.t.\text{fille défavorisée} = 1,65$) elle en a une chez les garçons (pour l'ensemble des trois VD : $Wilks's \Lambda = 0,92, F(3,199) = 6,03, p < 0,001$, pour PlusA : $t(103) = 3,80, p < 0,001$) au désavantage de ceux issus d'une origine sociale défavorisée ($M_{\text{garçon défavorisé}} = 7,44, e.t.\text{garçon défavorisé} = 2,21$) par rapport à ceux issus d'une origine sociale favorisée ($M_{\text{garçon favorisé}} = 8,54, e.t.\text{garçon favorisé} = 1,70$). Également, pour les individus possédant une origine sociale favorisée, il n'y a pas de différence significative sur PlusA, mais il y en a sur les trois VD prises conjointement (pour l'ensemble des trois VD : $Wilks's \Lambda = 0,95, F(3,199) = 3,17, p < 0,05$, pour PlusA : $t(102) = 0,80, ns$) entre les filles ($M_{\text{fille favorisée}} = 8,47, e.t.\text{fille favorisée} = 2,09$) et les garçons ($M_{\text{garçon favorisé}} = 8,54, e.t.\text{garçon favorisé} = 1,70$) alors qu'il y en a une entre les filles ($M_{\text{fille défavorisée}} = 8,72, e.t.\text{fille défavorisée} = 1,65$) et les garçons ($M_{\text{garçon défavorisé}} = 7,44, e.t.\text{garçon défavorisé} = 2,21$) issus d'une origine sociale

défavorisée (pour l'ensemble des trois VD : $Wilks's A = 0,87$, $F(3,199) = 9,70$, $p < 0,001$, pour PlusA : $t(109) = 5,01$, $p < 0,001$).

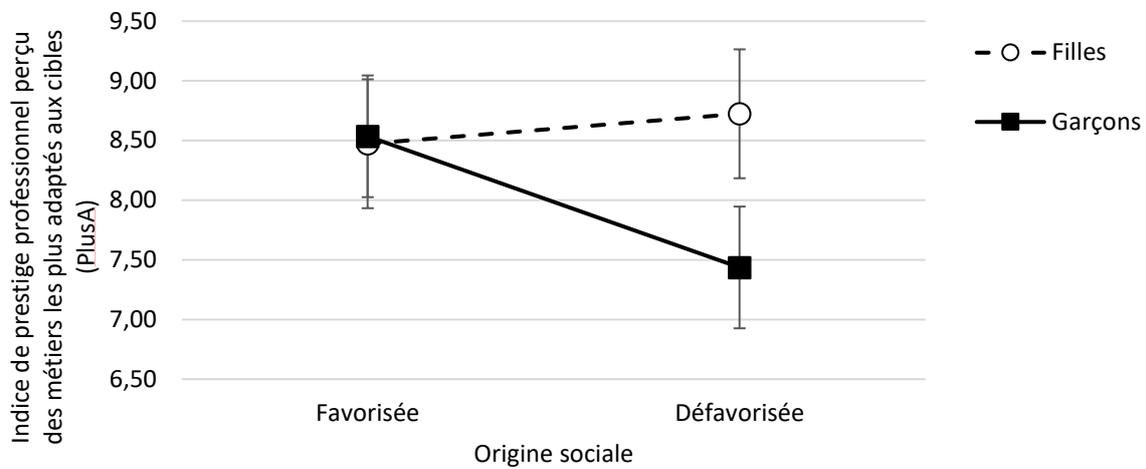


Figure 17 - Effet d'interaction de premier ordre entre le genre et l'origine sociale des cibles sur PlusA

Concernant maintenant notre interaction de second ordre entre le niveau scolaire, le genre et l'origine sociale des cibles (les moyennes sont présentées dans le Tableau 18), elle produit une différence significative seulement sur PlusA ($F(2,201) = 3,42$, $p < 0,05$, voir Figure 18), mais pas sur MoinsA ($F(2,201) = 0,49$, ns) et Prest ($F(2,201) = 0,64$, ns).

Tableau 18 - Moyennes, écarts types et erreurs standards des 3 indicateurs de prestige professionnel perçu

Niveau scolaire	Cibles		PlusA			MoinsA			Prest		
	Origine sociale	Genre	M	e.t.	e.s.	M	e.t.	e.s.	M	e.t.	e.s.
Très bon	Favorisé	Garçon	10,12	0,84	0,20	4,43	1,18	0,28	0,65	0,19	0,04
		Fille	10,68	0,63	0,17	4,47	0,74	0,20	0,66	0,17	0,04
	Défavorisé	Garçon	9,89	0,65	0,17	4,54	0,91	0,24	0,52	0,38	0,10
		Fille	10,22	0,81	0,19	4,69	1,42	0,34	0,57	0,19	0,05
Bon	Favorisé	Garçon	8,81	0,95	0,28	4,98	1,71	0,49	0,20	0,45	0,13
		Fille	9,25	0,79	0,20	6,07	2,62	0,68	0,40	0,34	0,09
	Défavorisé	Garçon	7,18	1,84	0,49	8,09	2,64	0,71	-0,28	0,33	0,09
		Fille	9,09	0,75	0,20	7,85	2,88	0,77	0,16	0,42	0,11
Moyen	Favorisé	Garçon	7,01	1,17	0,25	10,10	2,09	0,46	-0,63	0,27	0,06
		Fille	6,62	1,56	0,32	10,02	1,94	0,40	-0,41	0,44	0,09
	Défavorisé	Garçon	6,05	1,71	0,35	10,68	1,81	0,37	-0,57	0,33	0,07
		Fille	7,45	1,46	0,29	9,84	2,56	0,51	-0,38	0,48	0,10

Notes : M moyenne ; e.t. écart type ; e.s. erreur standard

Si l'on s'intéresse maintenant aux effets simples entre les modalités des trois facteurs sur PlusA, on se rend compte que lorsqu'on introduit le niveau scolaire des cibles, les

interactions entre le genre et l'origine sociale des cibles sont plus nuancées. En effet pour les très bons élèves on ne retrouve plus aucune différence significative entre les groupes (pour l'ensemble des trois VD chez les filles : *Wilks's* $\Lambda = 0,99$, $F(3,199) = 0,40$, *ns*, pour PlusA chez les filles : $t(31) = 1,06$, *ns* ; $M_{\text{fille favorisée}} = 10,68$, $e.t.\text{fille favorisée} = 0,63$, $M_{\text{fille défavorisée}} = 10,22$, $e.t.\text{fille défavorisée} = 0,81$; pour l'ensemble des trois VD chez les garçons : *Wilks's* $\Lambda = 0,99$, $F(3,199) = 0,49$, *ns*, pour PlusA chez les garçons : $t(32) = 0,54$, *ns* ; $M_{\text{garçon défavorisé}} = 9,89$, $e.t.\text{garçon défavorisé} = 0,65$, $M_{\text{garçon favorisé}} = 10,12$, $e.t.\text{garçon favorisé} = 0,84$; pour l'ensemble des trois VD chez les cibles favorisées : *Wilks's* $\Lambda = 0,99$, $F(3,199) = 0,66$, *ns*, pour PlusA chez les cibles favorisées : $t(31) = 1,27$, *ns* ; $M_{\text{fille favorisée}} = 10,68$, $e.t.\text{fille favorisée} = 0,63$, $M_{\text{garçon favorisé}} = 10,12$, $e.t.\text{garçon favorisé} = 0,84$; pour l'ensemble des trois VD chez les cibles défavorisées : *Wilks's* $\Lambda = 0,99$, $F(3,199) = 0,32$, *ns*, pour PlusA chez les cibles défavorisées : $t(32) = 0,75$, *ns* ; $M_{\text{fille défavorisée}} = 10,22$, $e.t.\text{fille défavorisée} = 0,81$, $M_{\text{garçon défavorisé}} = 9,89$, $e.t.\text{garçon défavorisé} = 0,65$) alors que pour les bons élèves et les élèves moyens on retrouve le pattern initial. Ainsi au niveau des bons élèves on constate que pour les filles il n'y a pas de différences significatives entre les deux modalités de l'origine sociale (pour l'ensemble des trois VD : *Wilks's* $\Lambda = 0,98$, $F(3,199) = 2,20$, *ns*, pour PlusA : $t(28) = 0,35$, *ns* ; $M_{\text{fille favorisée}} = 9,25$, $e.t.\text{fille favorisée} = 0,79$, $M_{\text{fille défavorisée}} = 9,09$, $e.t.\text{fille défavorisée} = 0,75$), il y en a une pour les garçons (pour l'ensemble des trois VD : *Wilks's* $\Lambda = 0,91$, $F(3,199) = 6,92$, $p < 0,001$, pour PlusA : $t(25) = 3,37$, $p < 0,001$; $M_{\text{garçon défavorisé}} = 7,18$, $e.t.\text{garçon défavorisé} = 1,84$, $M_{\text{garçon favorisé}} = 8,81$, $e.t.\text{garçon favorisé} = 0,95$). Également, chez les cibles issues d'un milieu favorisé, il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons sur PlusA, mais il y en a une sur les trois VD prises conjointement (pour l'ensemble des trois VD : *Wilks's* $\Lambda = 0,95$, $F(3,199) = 3,17$, $p < 0,05$, pour PlusA : $t(26) = 0,91$, *ns* ; $M_{\text{fille favorisée}} = 9,25$, $e.t.\text{fille favorisée} = 0,79$, $M_{\text{garçon favorisé}} = 8,81$, $e.t.\text{garçon favorisé} = 0,95$). Pour les cibles issues d'un milieu social défavorisé, il y a une différence significative entre les filles et les garçons (pour l'ensemble des trois VD : *Wilks's* $\Lambda = 0,89$, $F(3,199) = 8,00$, $p < 0,001$, pour PlusA : $t(27) = 4,10$, $p < 0,001$; $M_{\text{fille défavorisée}} = 9,09$, $e.t.\text{fille défavorisée} = 0,75$, $M_{\text{garçon défavorisé}} = 7,18$, $e.t.\text{garçon défavorisé} = 1,84$). Pour les élèves moyens maintenant on observe cette fois-ci des différences significatives pour les filles sur PlusA, mais pas sur les trois VD prises conjointement (pour l'ensemble des trois VD : *Wilks's* $\Lambda = 0,97$, $F(3,199) = 2,02$, *ns*, pour PlusA : $t(47) = 2,32$, $p < 0,05$; $M_{\text{fille favorisée}} = 6,62$, $e.t.\text{fille favorisée} = 1,56$, $M_{\text{fille défavorisée}} = 7,45$, $e.t.\text{fille défavorisée} = 1,46$) et pour les garçons (pour l'ensemble des trois VD : *Wilks's* $\Lambda = 0,94$, $F(3,199) = 3,98$, $p < 0,01$, pour PlusA : $t(44) = 2,63$, $p < 0,01$; $M_{\text{garçon défavorisé}} = 6,05$, $e.t.\text{garçon défavorisé} = 1,71$, $M_{\text{garçon favorisé}} = 7,01$, $e.t.\text{garçon favorisé} = 1,17$) entre les deux modalités de l'origine sociale. Au niveau de l'origine sociale, on observe également une différence significative chez les cibles défavorisées entre les filles et les garçons

(pour l'ensemble des trois VD : $Wilks's \Lambda = 0,93$, $F(3,199) = 5,24$, $p < 0,01$, pour PlusA : $t(48) = 3,98$, $p < 0,001$; $M_{\text{fille défavorisée}} = 7,45$, $e.t._{\text{fille défavorisée}} = 1,46$, $M_{\text{garçon défavorisé}} = 6,05$, $e.t._{\text{garçon défavorisé}} = 1,71$), mais pas chez les cibles favorisées uniquement pour PlusA (pour l'ensemble des trois VD : $Wilks's \Lambda = 0,95$, $F(3,199) = 3,33$, $p < 0,05$, pour PlusA : $t(43) = 1,05$, ns ; $M_{\text{fille favorisée}} = 6,62$, $e.t._{\text{fille favorisée}} = 1,56$, $M_{\text{garçon favorisé}} = 7,01$, $e.t._{\text{garçon favorisé}} = 1,17$).

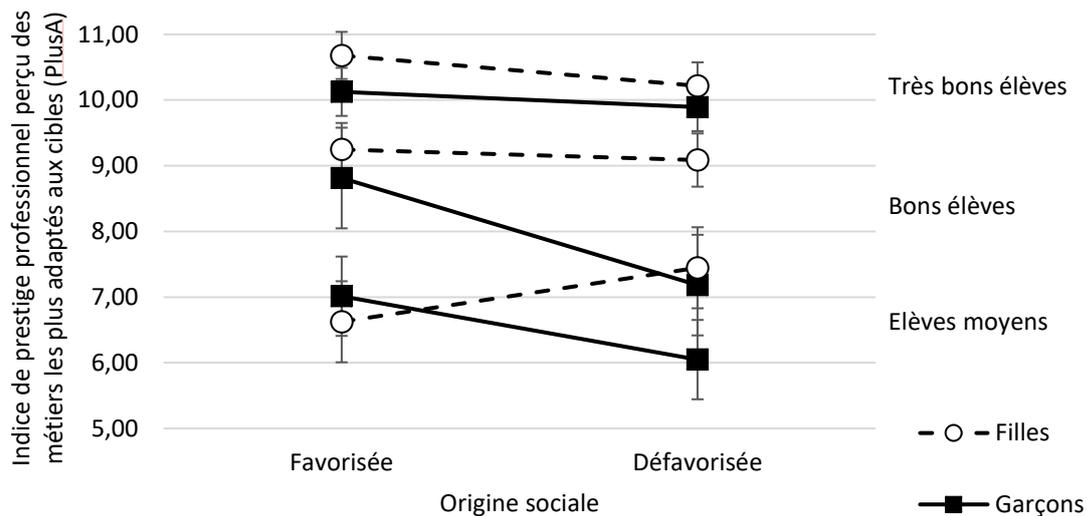


Figure 18 - Effet d'interaction de second ordre entre le niveau scolaire, le genre et l'origine sociale des cibles sur PlusA

Bien que pour cette interaction de second ordre, seule la VD PlusA s'est révélée significative, l'effet conjoint entre les trois VD sur les effets simples va nous aider dans l'interprétation des résultats sur le prestige professionnel perçu attribué aux cibles.

3.3 L'implicite du discours des justifications écrites sur l'orientation des cibles

Les résultats de l'implicite du discours des justifications en termes de bienveillance sont présentés dans le Tableau 19 et la Figure 19.

Tableau 19 - Bienveillance à l'égard des cibles : Taux de valorisation

Niveau scolaire	Cibles		Bienveillance à l'égard des cibles				Total
	Origine sociale	Genre	Nombre de valorisation	Nombre de dévalorisation	Taux de valorisation	Taux de dévalorisation	
Très bon	Favorisé	Garçon	20	0	100%	0%	100%
		Fille	18	0	100%	0%	100%
	Défavorisé	Garçon	20	0	100%	0%	100%
		Fille	20	0	100%	0%	100%
Bon	Favorisé	Garçon	15	0	100%	0%	100%
		Fille	16	1	94%	6%	100%
	Défavorisé	Garçon	17	0	100%	0%	100%
		Fille	16	1	94%	6%	100%
Moyen	Favorisé	Garçon	12	6	67%	33%	100%
		Fille	13	11	54%	46%	100%
	Défavorisé	Garçon	6	17	26%	74%	100%
		Fille	20	3	87%	13%	100%

On peut noter que pour les très bons élèves, le taux de bienveillance en termes de valorisation des cibles est à son maximum (100 %) pour l'ensemble des conditions. En ce qui concerne les bons élèves, on constate que les filles (94 %) sont moins valorisées que les garçons (100 %), mais que ces différences ne sont pas significatives ($\chi^2(3) = 1,88$, *ns*, *Cramer's V* = .17). En revanche pour les élèves moyens l'intersection entre le genre et l'origine produit un effet significatif global ($\chi^2(3) = 18,23$, $p < .001$, *Cramer's V* = .46). De façon plus détaillée, on observe également des différences significatives entre les différentes conditions. En effet, pour ce qui est du genre, on constate que les filles défavorisées (87 %) sont jugées avec plus de bienveillance que les filles favorisées (54 %, Test exact de Fisher, $p < .05$, *Cramer's V* = .36), et que les garçons favorisés (67 %) sont jugés avec plus de bienveillance que les garçons défavorisés (26 %, Test exact de Fisher, $p < .05$, *Cramer's V* = .41). Quand on s'intéresse ensuite à l'origine sociale, on constate que les filles favorisées (54 %) sont tout autant valorisées que les garçons favorisés (67 %, Test exact de Fisher, *ns*) et que les filles défavorisées (87 %) sont jugées plus favorablement que les garçons défavorisés (26 % $\chi^2(1) = 17,34$, $p < .001$, *Cramer's V* = .61). Enfin on ne constate pas de différences significatives entre les garçons favorisés (67 %) et les filles défavorisées (87 %, Test exact de Fisher, *ns*), alors qu'on en constate une entre les garçons défavorisés (26 %) et les filles favorisées (54 % $\chi^2(1) = 3,85$, $p < .05$, *Cramer's V* = .29). Pour cette dernière différence significative, on peut relever des extraits du verbatim qui illustrent assez bien la très grande différence de traitement dont bénéficient les filles défavorisées d'une part et les garçons défavorisés d'autre part. On nous dit par exemple qu'« étant donné que Laura est plus à l'aise dans les matières scientifiques, il serait préférable de l'orienter vers un métier avec une plus grande part de science [...] elle pourrait réussir dans

ce domaine. Quand on veut on peut » ou encore qu'elle « a le sens des responsabilités » et qu'elle « est dans une situation difficile et [qu'] elle s'en sort malgré cela ». Pour le garçon défavorisé, en revanche, il est dit qu'« avec ses notes il ne peut peut-être pas faire face à de longues études », qu'il « vaudrait mieux éviter les métiers qui demandent un très bon niveau » ou encore que l'« on peut difficilement imaginer qu'il puisse accéder à un métier possédant de grandes responsabilités ». Il est utile de rappeler ici que le seul élément du questionnaire qui variait entre ces deux conditions était le prénom de la cible, Thomas ou Laura.

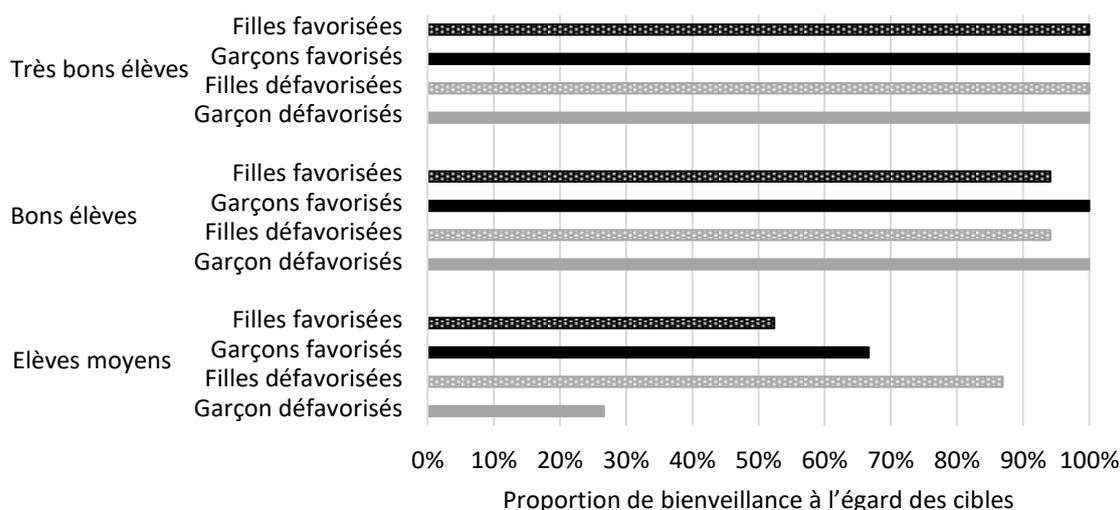


Figure 19 - Bienveillance à l'égard de la cible

4 Discussion

4.1 Le contenu des justifications écrites sur l'orientation des cibles.

L'analyse de contenu réalisée sur le discours des participants afin de justifier les choix d'attribution de métiers réalisés avait pour objectif d'accéder à l'univers représentationnel des participants et de constater l'éventuelle prise en compte des caractéristiques de genre et d'origine sociale des cibles dans la décision d'orientation, y compris à niveau scolaire identique.

L'analyse du contenu discursif des justifications de l'attribution de professions aux cibles au moyen d'une classification hiérarchique descendante révèle 4 classes thématiques : la dépendance parentale, la scolarité, le prestige et le pouvoir, et la bonhomie et le travail. Cette dernière classe (la bonhomie et le travail) est associée à l'origine sociale défavorisée, tandis que les classes du prestige et du pouvoir et de la dépendance parentale sont associées à l'origine

sociale favorisée. On note également que la classe du prestige et du pouvoir est associée aux très bons élèves alors que la dépendance parentale est associée aux élèves moyens.

Cette première analyse de contenu est complétée par l'analyse factorielle des correspondances qui met en évidence trois facteurs : l'origine sociale, le niveau scolaire et le type de ressources. Ces trois facteurs traduisent deux différences de traitements, l'une en fonction du niveau scolaire qui semble légitime, et l'autre au niveau de l'origine sociale qui est plus discutable.

En ce qui concerne l'origine sociale des cibles issues d'un milieu favorisé, on observe des différences de traitement en fonction de leurs résultats scolaires. Les très bons élèves peuvent ainsi prétendre à du pouvoir et à des professions très prestigieuses alors que les élèves moyens vont compenser le déficit académique par les relations de leur entourage. De tels résultats peuvent être mis en perspective avec ce que l'on a observé dans la représentation des professions des élèves issus de milieux favorisés. Ainsi, l'on retrouve dans ces résultats les stéréotypes positifs des étudiants de milieu favorisé de bon niveau scolaire d'un côté, à savoir qu'ils seraient bien vus, cultivés, bons élèves, méritants et intelligents et que leurs capacités exceptionnelles devraient leur permettre de réussir professionnellement. De l'autre côté, les stéréotypes négatifs associés à ces mêmes élèves, c'est-à-dire qu'ils seraient avantagés, pistonnés, bourgeois, fils à papa et qu'ils n'auraient donc pas nécessairement besoin de réussite scolaire pour réussir leur vie professionnelle, correspondent bien à ce que nous observons pour les élèves favorisés moyens (Berjot & Drozda-Senkowska, 2007).

Par ailleurs, les cibles issues de milieux défavorisés sont traitées de la même façon, indépendamment de leur niveau scolaire, et elles sont considérées comme une masse homogène d'individus travailleurs, bonhommes et aimant les activités sportives et de plein air qui doivent accéder à l'excellence académique si elles souhaitent dépasser les limitations inhérentes à leur classe sociale en termes de prestige professionnel. Ces résultats sont cohérents avec la littérature sur les stéréotypes associés aux classes sociales populaires, notamment à ce que l'on retrouve dans la représentation des individus de milieux populaires perçus comme « méritants » (Acker et al., 2006; Berjot & Drozda-Senkowska, 2007; Boudon & Bourricaud, 1982; Coleman et al., 1978; Van Ryn & Burke, 2000). Ainsi l'on trouve ici les stéréotypes qui associent certains individus de milieux populaires à des travailleurs courageux, motivés et déterminés. Leur réussite est ici associée au travail et à la détermination, ce qu'observe également Berjot et Drozda-Senkowska (2007) dans la représentation des étudiants d'origine défavorisée. Il peut

par ailleurs sembler étonnant que les cibles défavorisées soient ici jugées d'un seul tenant, sans prise en compte de leurs différences de niveaux scolaire, comme cela est le cas pour nos cibles favorisées. Pour autant, un tel résultat correspond exactement à celui observé par Berjot et Drozda-Senkowska (2007), et ce contre les hypothèses de ces auteurs. Face à de tels résultats, les auteurs ont proposé que les étudiants d'origine défavorisée ne pussent correspondre qu'au stéréotype du pauvre « méritant ». En effet, s'ils ont intégré l'enseignement supérieur, alors même qu'ils sont issus de milieux défavorisés, cela exclut de fait la catégorie des « non méritants ». Les résultats que nous observons tendent à confirmer cette hypothèse et à l'étendre aux lycéens de terminale des séries générales.

On notera ici l'absence de différences de traitements en fonction du genre, entre les filles et les garçons. On peut imaginer que cela est dû à notre outil et à ce que l'ensemble des professions proposées ici ont été neutralisées au préalable sur leur type genré. On peut en effet imaginer que cela ait pu rendre difficile l'utilisation des stéréotypes de genre pour justifier les attributions professionnelles. Également on peut imaginer que les stéréotypes liés au genre sont, comme le pense Palheta (2012), les plus profondément ancrés dans notre société et que, de ce fait, ils n'ont pas besoin d'être explicités ou justifiés, car « ils vont de soi ». Ils ne seraient alors pas convoqués ici, du moins à l'écrit, pour justifier des choix d'orientation faits ici pour les cibles.

4.2 Le prestige des professions attribuées aux cibles

L'analyse multivariée sur les trois indicateurs de prestige a révélé une interaction significative de second ordre entre le niveau scolaire, le genre et l'origine sociale. Nous reviendrons sur ce point plus tard. Il convient de noter en premier lieu que les effets principaux sont tous significatifs, tout comme l'interaction de premier ordre entre le genre et l'origine.

En ce qui concerne l'effet principal du niveau scolaire des cibles, on remarque que les très bons élèves se voient attribuer des métiers parmi les plus prestigieux et qu'ils sont également écartés des métiers les moins prestigieux. À l'inverse, les élèves moyens se voient attribuer des métiers parmi les moins prestigieux et sont écartés des métiers les plus prestigieux. Ces résultats sont cohérents et témoignent du bon fonctionnement des trois indicateurs de prestiges professionnels perçus développés dans ce travail.

Au niveau de l'interaction de premier ordre entre le genre et l'origine sociale, si l'on n'observe pas chez les filles d'impact de l'origine sociale, elle est significative chez les garçons, au désavantage de ceux qui sont issus d'un milieu social défavorisé. Aussi, il n'y a pas de

différences entre les filles et les garçons pour les cibles favorisées contrairement aux cibles défavorisées parmi lesquelles les garçons se voient attribués des métiers moins prestigieux que les filles. Autrement dit, on observe ici un désavantage qui semble principalement toucher les garçons défavorisés qui se voient attribuer des professions beaucoup moins prestigieuses que les 3 autres groupes intersectionnels.

Lorsque l'on introduit le niveau scolaire des cibles, les interactions entre le genre et l'origine sociale des cibles sont plus nuancées. En effet pour les très bons élèves on ne retrouve plus aucune différence significative entre les groupes alors que pour les bons élèves et les élèves moyens on retrouve le pattern initialement présenté, à l'exception des filles chez les élèves moyens qui se voient attribuées des métiers plus prestigieux lorsqu'elles sont défavorisées plutôt que favorisées. Ce dernier résultat peut paraître contre-intuitif, il est cependant possible de l'expliquer par les justifications que les participants ont formulées sur les choix réalisés. En effet, les élèves défavorisés sont décrits au moyen de stéréotypes positifs associés aux individus défavorisés « méritants », et ce quel que soit leur niveau scolaire. Pour les élèves favorisés, cette description est plus nuancée et lorsqu'ils obtiennent de moins bons résultats ils sont décrits au moyen de stéréotypes plutôt négatifs. L'analyse de l'implicite du discours va nous apporter ici davantage d'éléments de compréhension.

4.3 L'implicite dans le discours

L'indicateur de l'implicite dans le discours devait nous permettre d'identifier des différences plus subtiles de traitement des cibles en termes de bienveillance (valorisation/dévalorisation des cibles), en complément de l'analyse du contenu et de l'analyse sur le prestige attribué aux cibles. Si l'analyse du contenu nous fournissait une information sur le versant cognitif, donc sur les stéréotypes des participants à l'égard des cibles, l'analyse de l'implicite dans le discours nous donne une information sur le versant affectif, c'est-à-dire sur leurs préjugés. Dans notre étude, l'implicite du discours des justifications dans l'orientation des cibles montre ainsi que pour les très bons et les bons élèves aucune différence n'est observée en termes de bienveillance à l'égard des cibles. Pour ces deux niveaux scolaires, en effet, les cibles sont toutes décrites avec beaucoup de bienveillances.

Il en va différemment pour les élèves moyens. Pour ces élèves, l'intersection entre le genre et l'origine produit un effet significatif et l'on constate ainsi que les filles défavorisées sont jugées avec plus de bienveillance que les filles favorisées, et que les garçons favorisés sont jugés avec plus de bienveillance que les garçons défavorisés. Pour ce qui est de l'origine sociale

seulement, on constate que les filles favorisées sont toutes autant valorisées que les garçons favorisés et que les filles défavorisées sont jugées plus favorablement que les garçons défavorisés. Ces dernières sont même jugées avec un niveau de bienveillance bien supérieur que les autres cibles (filles favorisées, garçons favorisés et défavorisés) et les justifications sont très encourageantes pour cette cible. L'argumentaire se concentre plutôt sur les points forts de cette cible que sur ses lacunes alors qu'à l'inverse, on observe que les garçons défavorisés sont décrits bien plus durement que les autres groupes et semblent victimes de préjugés plus négatifs

4.4 Conclusion

Dans la continuité des travaux précédents, cette troisième étude cherchait à mettre en évidence au moyen d'une approche expérimentale par cibles des différences de traitement sur des décisions d'orientation vis-à-vis de quatre groupes intersectionnels de niveaux scolaires différents. Trois analyses distinctes ont par ailleurs été réalisées et présentées : une analyse quantitative portant sur le prestige des métiers attribués aux cibles ; une première analyse qualitative portant sur le contenu des justifications associées à ces choix d'orientation et enfin une seconde analyse qualitative portant sur l'implicite dans le discours. Ce triptyque méthodologique qui croise donc, dans une approche explicative expérimentale, des analyses quantitatives et qualitatives, explicites et implicites, nous a permis de mettre à jour des effets d'intersection du genre et de l'origine dans un contexte d'orientation scolaire et d'accéder aux traces représentationnelles que l'induction de stéréotypes a provoquées chez des lycéens de terminale générale.

Ainsi, même s'il s'agit ici de choix d'orientation formulés pour des cibles et non pas pour de vrais élèves, nos résultats montrent bien de quelle manière des adolescents intègrent les stéréotypes et les utilisent afin de produire des jugements différenciés, et biaisés. À cela, il faut ajouter que, conformément à nos prédictions ; l'utilisation des stéréotypes liés au genre et à l'origine dans la prise de décisions d'orientation d'une cible est inversement proportionnelle au niveau scolaire de cette cible. Ainsi, comme cela a déjà été montré chez les enseignants lors des conseils d'orientation (Channouf et al., 2005; Duru-Bellat, Labopin, et al., 1993), plus un élève va être proche du seuil de non-validation de son année (en dessous de 10/20) et plus il est difficile de se baser uniquement sur ses résultats scolaires afin de valider une décision d'orientation. Tout se passe donc comme si, dans cette situation, les stéréotypes venaient combler le manque d'informations (Bodenhausen & Peery, 2009) afin de prendre une décision dans un contexte où la prise de décision est obligatoire.

Dans cette dernière condition, c'est-à-dire celle où les résultats scolaires ne sont pas suffisants pour prendre une décision d'orientation, on voit bien s'opérer une différenciation marquée des quatre conditions intersectionnelles. Ainsi, si l'on classe nos quatre groupes intersectionnels selon un continuum décroissant de prestige des professions attribuées on trouve, dans l'ordre, les filles défavorisées — pour lesquelles on retrouve également énormément de bienveillance dans les justifications écrites — suivies des garçons favorisés et des filles favorisées qui se voient attribuer des métiers de prestige comparable – et sont traités avec tout autant de bienveillance les uns que les autres – et enfin les garçons défavorisés. Ces derniers sont traités bien plus durement, tant au niveau du prestige que de la bienveillance.

Au-delà du rôle des stéréotypes dans l'orientation, on peut également voir dans cette étude l'intérêt de l'approche intersectionnelle dans le champ de l'éducation et l'intérêt de son étude via des protocoles expérimentaux afin de mettre en évidence des effets particuliers de privilège ou d'oppression qui seraient invisibilisés sans un tel niveau de lecture. Ainsi l'on observe véritablement des destinées différentes pour nos groupes intersectionnels. Notamment, les garçons défavorisés subissent encore ici (comme c'était le cas dans les études I et dans une certaine mesure, à travers les représentations de la carte cognitive des professions, dans l'étude II) le plus les effets négatifs de leur genre et de leur origine et devront redoubler d'effort s'ils souhaitant atteindre des professions prestigieuses. Également, nos résultats ont montré le sort particulier réservé ici aux filles issues de milieux défavorisés qui sont, et ce contre toute attente, traitées avec beaucoup de bienveillance malgré leur genre et leur origine, et l'on peut même affirmer qu'elles bénéficient ici de quelque chose qui dépasse l'invisibilité intersectionnelle. Les élèves semblent porter une représentation particulière de Laura, ce qui les pousse, non sans émotion, à prendre son parti et à défendre son orientation. On peut donc noter ici plus de préjugés positifs pour cette cible.

Ces différents cas de figure, très particuliers, nous conduisent à penser que l'approche intersectionnelle est ici là plus à même de cerner le vécu particulier des individus qui se situent aux carrefours de catégories socialement élaborées.

4.5 Limites

Cette étude présente un certain nombre de limites qu'il convient de discuter. Tout d'abord, il faut prendre en considération qu'il n'y a pas eu de stricte équivalence lors de l'induction des stéréotypes liés à l'origine sociale des cibles. Ainsi, l'induction de stéréotypes liés aux milieux favorisés et défavorisés a pu biaiser en retour les choix d'orientation réalisés.

En effet, la présentation des cibles défavorisées les décrit avec une première expérience du travail alors que ce n'est pas le cas pour les cibles favorisées. D'autant plus, cette première expérience est décrite comme un emploi saisonnier au sein d'un camping. Cet emploi a peut-être été perçu comme peu prestigieux et pourrait avoir dégradé le prestige des professions attribuées aux cibles défavorisées. Cela étant, on observe que dans la condition « élève moyen », les filles défavorisées se voient attribuer le plus haut niveau de prestige. De même, dans les autres conditions (élève « bon » ou « très bon », le niveau de prestige des professions attribuées est équivalent. L'existence d'un tel biais méthodologique aurait normalement dû produire un effet similaire chez les cibles filles et garçons défavorisés, ce qui n'est pas le cas ici. Pour autant, on retrouve bien dans l'analyse de contenu des éléments qui renvoient aux activités de plein air et à l'extérieur. Celles-ci ont pu être induites une nouvelle fois par la consigne de présentation des cibles défavorisées en raison de leur emploi dans un camping. Pour autant, après vérification, un seul métier parmi la liste des métiers proposés comportait des activités de plein air (pépiniériste) et il s'avère que celui-ci a été attribué essentiellement aux élèves moyens, et ce de façon homogène pour nos quatre groupes intersectionnels, sans aucune différence statistique.

En ce qui concerne les trois indices de prestige professionnel que nous avons testés dans cette étude, c'est-à-dire les indicateurs PlusA, MoinsA et Prest, il apparaît que les indicateurs MoinsA et Prest ont moins bien fonctionné que l'indicateur PlusA, tout du moins au niveau univarié. Car ces trois indices ont très bien fonctionné dans l'analyse multivariée de la variance, où ils ont permis d'apporter plus d'informations et ont renforcé la validité de construit de la mesure. L'indicateur MoinsA a eu plus de difficulté à discriminer les cibles que PlusA, en effet il est plus difficile de se prononcer sur ce qui n'est pas adapté que sur ce qui est le plus adapté. L'indicateur à choix forcé Prest a par ailleurs un taux de non-réponse bien plus élevé que les deux autres indicateurs testés, et ce en dépit de ses bonnes propriétés psychométriques. Bree (1991) conseille pourtant d'utiliser prioritairement ce type d'échelle bipolaire symétrique à choix forcé, chez les enfants et les adolescents ou ce type de méthodologie produit de meilleurs résultats, notamment dans la mesure des attitudes des 7-12 ans. La méthode de choix forcé présente l'avantage de simplifier les résultats. Cependant, les participants peuvent parfois trouver ce dispositif ludique et se déconcentrer en produisant des résultats aléatoires, notamment chez les sujets non entraînés (Hirsh & Fraisse, 1964). Lors de notre prétest, les participants n'ont pas vraiment trouvé la situation ludique, mais il est vrai qu'ils ont trouvés

l'épreuve difficile. Il est probable que la consigne donnée aux participants ou la nature de la tâche, moins écologique, expliquent ce taux de non-réponse plus élevé.

Discussion générale

Seule une minorité de recherches en sciences humaines s'intéresse à l'effet d'interactions des catégories sociales d'appartenance. Bien souvent les recherches se contentent d'examiner les effets principaux, mais ne s'attardent pas sur la description et l'explication des effets d'interaction, c'est notamment le cas en éducation sur le genre et l'origine sociale (Mezza et al., 2011).

Se pose ainsi la question de savoir si le genre et l'origine sociale, considérés de façon intersectionnelle, interviennent dans la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et étudiants en France. Cela doit contribuer à l'émergence de profils particuliers d'élèves invisibilisés par les recherches, portant soit sur le genre exclusivement, soit sur l'origine sociale exclusivement. Autrement dit, d'explorer l'intersection des deux principaux biais sociodémographiques qui sont mis en lumière par la littérature en éducation.

Dans ce travail, nous considérons quatre profils d'élèves intersectionnels selon le genre et l'origine sociale, c'est-à-dire : fille favorisée, garçon favorisé, fille défavorisée et garçon défavorisé. Nous nous situons avant et après le troisième palier de l'orientation qui marque l'entrée vers l'enseignement supérieur. Ce troisième palier se situe a posteriori des grands processus de ségrégation scolaire selon le milieu et le genre des élèves qui jalonnent la scolarité antérieure de l'élève, de la maternelle à l'enseignement supérieur. En effet, à ce stade, c'est-à-dire, à la fin des grands paliers d'orientation, le genre et l'origine interviennent moins sur la réussite et l'orientation, car, comme nous l'avons vu, les différents paliers agissent comme des filtres qui répartissent les élèves en fonction de leurs profils et de leur niveau scolaire, ce dernier étant lui-même, fortement déterminé par l'origine et le genre. Ainsi, les élèves qui dépassent le troisième palier et se retrouvent dans l'enseignement supérieur sont soit ceux qui y étaient prédestinés soit ceux qui ont su dépasser leur déterminisme social.

Dans la première étude, l'approche intersectionnelle adoptée a permis de montrer l'effet particulier de l'intersection entre le genre et l'origine sociale, en ce qui concerne les filles boursières, alors qu'un tel effet d'interaction ne semble pas exister pour les garçons. De façon plus générale, par l'approche intersectionnelle des catégories identitaires auxquelles on peut rattacher les étudiants, on voit émerger des profils autres que le simple fait d'être un garçon ou une fille, ou encore un élève issu d'un milieu favorisé ou modeste. Il apparaît bien que les

individus appartenant à une même entité selon une dimension catégorielle n'aient pas forcément le même sort scolaire lorsque l'on considère leurs autres appartenances. En l'occurrence, l'intersectionnalité permet de s'émanciper de la logique de l'uniformité des sorts à laquelle renvoie une approche des catégories comme étant des identités indépendantes, et de rendre visible la diversité des identités des individus.

Dans la seconde étude, nous avons créé un indice de prestige professionnel perçu de genre neutre et des cibles intersectionnelles d'induction des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale afin de préparer la troisième étude. Également nous avons réactualisé la carte des professions proposée par Gottfredson. Pour rappel, Gottfredson (1981, 2002) observait dans ses travaux que les métiers féminins sont plutôt de prestige moyen alors que l'on observe une opposition entre des métiers masculins très prestigieux ou à l'inverse très peu prestigieux. Nous retrouvons le même pattern dans nos résultats.

En termes d'intersectionnalité, cette carte de la représentation des professions chez les jeunes croise le genre, en termes de type genre des professions, avec l'origine sociale, en termes de prestige des métiers. Elle rend alors compte de trois principaux types de métiers. Des métiers moins nombreux, concentrés dans des domaines restreints et associés à des niveaux de prestige moyens pour les filles. À l'opposé, des métiers plus nombreux et plus diversifiés, de haut niveau de prestige ou de bas niveau de prestige qui vont répartir les garçons à leur « juste » place.

Enfin, la troisième étude a mis en évidence au moyen d'une approche expérimentale par cibles des différences de traitement sur des décisions d'orientation vis-à-vis de quatre groupes intersectionnels de niveaux scolaires différents. Elle nous a permis de mettre à jour des effets d'intersection du genre et de l'origine dans un contexte d'orientation scolaire et d'accéder aux traces représentationnelles que l'induction de stéréotypes a provoquées chez des lycéens de terminale générale. Ainsi, comme cela a déjà été constaté chez les enseignants lors des conseils d'orientation (Channouf et al., 2005; Duru-Bellat, Labopin, et al., 1993), plus un élève va être proche du seuil de non-validation de son année (en dessous de 10/20) et plus il devient difficile d'utiliser uniquement ses résultats scolaires afin de valider une décision d'orientation. Tout se passe donc comme si, dans cette situation, les stéréotypes venaient combler le manque d'informations (Bodenhausen & Peery, 2009) afin de prendre une décision dans un contexte où la prise de décision est obligatoire.

C'est dans cette dernière condition, c'est-à-dire celle où les résultats scolaires constituent des indicateurs insuffisants pour prendre une décision d'orientation, que l'on voit

véritablement s'opérer une différenciation des quatre conditions intersectionnelles. Ainsi, si l'on classe nos quatre groupes intersectionnels par un niveau décroissant de prestige des professions attribuées on trouve, dans l'ordre, les filles défavorisées — pour lesquelles on retrouve également énormément de bienveillance dans les justifications écrites — suivies des garçons favorisés et des filles défavorisées qui se voient attribués des métiers de prestige comparable — et sont traités avec tout autant de bienveillance les uns que les autres — et enfin les garçons défavorisés. Ces derniers sont traités bien plus durement, tant au niveau du prestige que de la bienveillance. Au-delà du rôle des stéréotypes dans l'orientation, cette étude met également en lumière l'intérêt de l'approche intersectionnelle dans le champ de l'éducation notamment via l'expérimentation afin de mettre en évidence des effets particuliers de privilège ou d'oppression qui seraient invisibilisés sans un tel niveau de lecture.

En conclusion, cette troisième étude révèle des destinées véritablement différentes pour nos groupes intersectionnels. Notamment, ici pour les garçons défavorisés qui subissent encore (comme c'était le cas dans l'étude I et dans une certaine mesure, à travers les représentations de la carte cognitive des professions, dans l'étude II) le plus les effets négatifs de leur genre et de leur origine et qui devront redoubler d'efforts s'ils souhaitent atteindre des professions prestigieuses. Également, nos résultats ont montré le sort particulier réservé ici aux filles issues de milieux défavorisés qui sont, et ce contre toute attente, traitées avec beaucoup de bienveillance malgré leur genre et leur origine.

Ces différents cas de figure, très particuliers, nous amènent à penser que l'approche intersectionnelle est ici là plus à même de cerner le vécu particulier des individus qui se situent aux carrefours de catégories socialement élaborées. À travers nos trois études nous avons vu que les filles défavorisées ne sont pas autant affectées que leurs homologues masculins par l'interaction de leur genre et de leur origine sociale, qu'elles réussissent un peu moins bien que les filles favorisées dans le supérieur, mais qu'elle bénéficie de préjugés qui leur sont plutôt favorables. Au contraire les garçons défavorisés sont ceux qui sont le plus mal lotis, ils témoignent d'un échec universitaire plus important, ils correspondent aux professions les moins prestigieuses dans la représentation collective et sont aussi ceux qui vont être traités le plus durement face à de moins bons résultats scolaires. Nous pouvons expliquer ces résultats par l'hypothèse de la cible masculine subordonnée.

L'hypothèse de la cible masculine subordonnée découle de la théorie de l'orientation à la dominance sociale (Sidanius et al., 2004; Sidanius & Pratto, 2004), elle postule que le

désavantage subi par les hommes des groupes subordonnés, notamment en termes de discrimination, est supérieur à celui des femmes appartenant au même groupe subordonné. Ainsi, les individus qui possèdent plusieurs identités de groupes subordonnés (comme le genre et la classe sociale, l'appartenance ethnoraciale, ou la sexualité) subiraient moins de discrimination que les personnes qui ne possèdent qu'une seule identité de groupe subordonné. Cela tiendrait du fait que ces individus sont les premières victimes de la discrimination dirigée contre leur groupe d'appartenance dévalorisé. En effet ils seraient davantage la cible des hommes des groupes dominants que les femmes pour des questions de concurrence dans l'accès aux ressources matérielles et symboliques (Navarrete et al., 2010; Pratto et al., 2006; Sidanius et al., 2004; Sidanius & Pratto, 2004).

Cette hypothèse a été vérifiée dans une multitude de travaux dont certains ont porté sur les jeunes ou encore sur la question de l'employabilité et du prestige professionnel.

Par exemple, une recherche sur le passage de l'enfance à l'adolescence en croisant le genre (fille, garçon) et l'appartenance ethnoraciale (blanc, noir) a conclu que les hommes afro-américains (la cible masculine subalterne de cette étude) diffèrent des trois autres groupes intersectionnels. En effet, ils adoptent plus précocement des comportements et des attitudes compatibles avec le stéréotype de l'adolescence, du conflit à l'adolescence (notamment au niveau scolaire) et des comportements sexuels (Simmons et al., 1991). Une autre recherche, qui portait quant à elle sur l'employabilité et qui croisait le genre (homme, femme) et les identifiants religieux (athée, musulman, juif) a également montré que les hommes qui possèdent des identifiants musulmans (la cible masculine subalterne) sont davantage employés pour des emplois de faible statut social et inversement ils sont les moins employés pour les emplois les plus prestigieux (Ghumman & Jackson, 2008).

Pour Veenstra (2013), la théorie de la cible masculine subordonnée se place en opposition à l'intersectionnalité, qu'il résume à tort comme une double ou une multiple stigmatisation, en la réduisant notamment à la théorie de l'invisibilité intersectionnelle de Purdie-Vaughns et Eibach (2008). Cela étant, l'article de Veenstra (2013) est une réponse adressée aux auteures de la théorie de l'invisibilité intersectionnelle et en particulier à leur article paru dans la même revue (*Sex Roles*). Ces auteures critiquaient en effet la théorie de la cible masculine subordonnée. Selon ces auteures, cette théorie se bornerait à poser la question de « qui souffre le plus ? » en « sous-entendant » de façon relativement explicite qu'il s'agirait des « hommes noirs » au sujet desquels l'hypothèse de la cible masculine subordonnée a vu le

jour. Pour ces auteures, l'hypothèse de la cible masculine subordonnée devrait plutôt s'interroger sur la façon dont les formes d'oppressions multiples comportant plusieurs identités défavorisées en interaction (comme c'est le cas pour les femmes noires) diffèrent de celles qui ne possèdent qu'une seule identité défavorisée (Purdie-Vaughns & Eibach, 2008).

C'est peut-être là l'une des limites des courants théoriques issus de l'activisme social, car en faisant de l'intersectionnalité une théorie falsifiable, Purdie-Vaughns et Eibach (2008) soumettent l'intersectionnalité à la falsification, comme le rappellent Else-Quest et Hyde (2016a). Ainsi Veenstra (2013), réfute avec brio la théorie de l'invisibilité intersectionnelle afin de défendre sa propre théorie. Cependant il fait l'amalgame entre la théorie de Purdie-Vaughns et Eibach (2008) et l'intersectionnalité. Pour notre part, nous préférons adopter la position de Else-Quest et Hyde (2016a) qui considèrent l'intersectionnalité comme une approche et non pas comme une théorie falsifiable. En ce sens la théorie de la cible masculine subordonnée peut tout à fait être considérée comme d'approche intersectionnelle. L'intersectionnalité doit en effet selon Else-Quest et Hyde, (2016a) permettre de réinterroger les théories en psychologie au travers d'un nouvel éclairage épistémologique, notamment la théorie de la dominance sociale (Sidanius et al., 2004; Sidanius & Pratto, 2004) dont est issue l'hypothèse de la cible masculine subalterne.

Dans la littérature internationale en psychologie, l'approche intersectionnelle est encore peu utilisée. On retrouve cependant des études proposant un design factoriel similaire au nôtre avec l'interaction statistique entre deux catégories qui permet d'évaluer des effets multiplicatifs.

C'est par exemple le cas de Kang et Chasteen (2009), qui ont étudié les expressions émotionnelles perçues par leurs participants à propos de visages de cibles intersectionnelles qui croisent l'âge (jeune et âgé) et de l'appartenance ethnoraciale (noir et blanc). Ils démontrent qu'au-delà des effets principaux significatifs, chez les cibles noires la perception de la colère est moins présente que chez les cibles jeunes et inversement pour les cibles blanches. Également, Cage et Burton (2019) ont travaillé, toujours avec l'utilisation de cibles intersectionnelles, sur les premières impressions que ressentent les individus face à des cibles qui croisent le genre (homme et femme) et le handicap (neurotypique et autiste). Ils mettent en évidence des effets principaux significatifs sur le genre et le handicap, mais aussi des effets d'interaction. Ils observent alors que les cibles représentant des femmes neurotypiques ont été jugées plus favorablement que les hommes neurotypiques puis que les femmes autistes et enfin

que les hommes autistes. Ces deux recherches qui utilisent une méthodologie similaire à notre troisième étude, mettent bien en évidence la nécessité d'observer tout le pattern intersectionnel, c'est-à-dire la situation des quatre profils de cibles les uns par rapport aux autres. Ce type de recherche s'inscrit dans ce que McCall (2005) nomme la complexité intercatégorique sur laquelle nous reviendrons et qui nécessite de se concentrer davantage sur les relations structurelles entre les groupes plutôt que sur des hypothèses, qui de toute façon seraient difficilement orientables (McCall, 2005). On se rend alors compte qu'en fonction des variables sélectionnées (le genre, le handicap, l'âge, etc.) et du contexte particulier (la détection d'émotion, ou les premières impressions) on observe des configurations particulières qui révèlent la spécificité de situations invisibilisées, ce qui est bien comme le rappelle Crenshaw (1989) ce à quoi doit servir l'intersectionnalité.

Dans le champ de l'éducation, on peut noter que des études ont cherché à examiner de tels effets particuliers d'interactions. C'est le cas d'Irvine, (1985, 1986) qui s'est focalisé sur l'articulation entre le genre (fille et garçon) et de l'appartenance ethnoraciale (noir et blanc) avant même que ne soit finalement conceptualisé la notion d'intersectionnalité. Ses études se sont penchées sur la question de la rétroaction des enseignants dans les classes des écoles élémentaires. Elles démontrent que l'appartenance ethnoraciale et le genre des élèves produisent certes des effets principaux, mais surtout qu'ils interagissent de manière significative sur la quantité et la qualité des commentaires que va produire leur enseignant sur eux. Ainsi les filles blanches ont reçu le moins de commentaires de la part des enseignants, alors que les garçons (noirs et blancs) et les filles noires ont été traités de façon similaire. Ces études démontrent que dans la prise en compte des élèves par leurs enseignants, l'effet de l'appartenance ethnoraciale dépend du genre et que l'effet du genre dépend de l'appartenance ethnoraciale. Autrement dit, l'intersection du genre et de l'appartenance ethnoraciale est quelque chose d'indivisible si l'on veut comprendre le vécu des élèves et leurs interactions avec les enseignants. Ainsi de tels comportements différenciés que nous avons déjà évoqués concernant les acteurs du système éducatif (enseignants, PsyEN, etc.) selon le genre de l'élève (Bourven, 2007; COE, 2009) ou selon son origine sociale (Channouf et al., 2005) doivent très certainement se combiner et produire des effets comparables à ceux observés par Irvine, (1985, 1986). De notre côté, les études I et III révèlent des patterns similaires chez les étudiants et les élèves, et l'on voit clairement les garçons défavorisés se détacher des autres groupes, en tant que groupe le plus stigmatisé.

McCall (2005), considère que l'approche intersectionnelle soulève de nouvelles problématiques. Notamment sur ses propres fondations, par exemple, la recherche d'une plus grande complexité à travers l'analyse de multiples dimensions de la réalité sociale et des catégories sociales d'appartenance des individus. En recherchant à développer une approche plus écologique, plus proche de la réalité du vécu des individus, l'intersectionnalité produit davantage de complexité, limitant l'utilisation de certaines méthodologies, et limitant ainsi la portée des connaissances produites.

Aussi, sur le continuum de complexité défini par McCall (2005) allant de l'anticatégorique à l'intercatégorique en passant par l'intracatégorique, nos études se positionnent sous l'angle de l'approche intercatégorique. Cette approche part de l'observation des relations d'inégalité entre des groupes sociaux déjà existants, et prend ces relations comme base d'analyse afin de tenter de mieux les cerner, et ce même si de telles analyses font de la sorte une utilisation provisoire de catégories. En effet, de telles approches se proposent comme nous l'avons fait de croiser plusieurs variables, elles se retrouvent ainsi confrontées à la question de savoir où s'arrêter afin que les modèles restent compréhensibles tout en donnant une image suffisamment précise du système étudié. Autrement dit, où faut-il placer le curseur afin de fournir un niveau de détail approprié pour nos études ? Pour autant, la complexité intercatégorique postule que ces « nouvelles » catégories, nées du croisement des catégories traditionnelles, forment des groupes sociaux plus détaillés comme par exemple dans nos études : les filles défavorisées, les garçons favorisés, les filles favorisées et les garçons défavorisés.

Ainsi pour McCall (2005, p.18) cette complexité demande d'être étudiée par « des études comparatives multigroupes de ce type, au moyen de ce qui semble être à première vue un processus réductionniste — réduire l'analyse à une ou deux relations entre les groupes à la fois — mais qui s'avère finalement être un processus synthétique et holistique qui va rassembler les différentes pièces de l'analyse. »

Enfin McCall (2005) rappelle que cette complexité nécessite l'utilisation de modèles statistiques faisant intervenir des interactions comme ceux que nous avons utilisés, sur des catégories sociales faisant intervenir des relations de pouvoir et de domination provoquant des inégalités (Cole, 2009), comme c'est le cas du genre (Bourdieu, 2002) et de l'origine sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) et dont les élèves vont intégrer les normes et les valeurs au cours de leur socialisation, ce qui se construit notamment à travers le prisme de l'École.

Plusieurs éléments viennent limiter ce travail. En effet nous nous sommes centrés sur le 3^e palier de l'orientation, car il nous paraissait important de trouver un effet d'interaction entre le genre et l'origine sociale, là où cela était le moins probable dans le long processus qu'est l'orientation scolaire et professionnelle. Notre postulat était que si un tel effet d'interaction existait toujours à l'issue du long processus ségrégatif, qui est pourtant sensé répartir chaque élément à sa « juste » place dans la société, cela serait un fort indicateur de tels effets d'interaction, plus tôt dans le système scolaire. Pour autant, si nous pouvons ici émettre l'hypothèse selon laquelle travailler en amont du 3^e palier d'orientation, là où les pressions relatives au genre et à l'origine sociale des élèves sont les plus fortes, donnerait des résultats encore plus probants. Il convient maintenant de réexplorer les inégalités scolaires à travers le prisme intersectionnel, ce qui constitue ici un gigantesque défi tant les variables catégorielles, les acteurs et les contextes sont nombreux.

Une autre limite tient à l'opérationnalisation que nous avons faite de l'origine sociale, en deux groupes « favorisés » d'un côté et « défavorisés » de l'autre (avec également le choix critiquable, pour d'autres raisons, des bourses sur critères sociaux pour opérationnaliser cette variable dans notre première étude). En effet, ce choix est très réducteur, car l'on observe une classe moyenne importante en France, et l'on peut même comme le font le MEN et le MESRI découper l'origine sociale selon quatre niveaux d'origine : très favorisée, favorisée, moyenne et défavorisée. Nous avons fait ce choix pour des raisons purement pratiques, par le renoncement à une méthodologie trop complexe (l'étude III possède déjà 12 conditions expérimentales) et surtout trop coûteuse que par une réelle conviction, vous en conviendrez. En fait l'approche intercatégorique n'est qu'une première étape conceptuelle et méthodologique, si l'on souhaite véritablement rendre compte de la réalité que renferment les catégories sociales prises en interaction. Il faudrait pouvoir adopter l'approche anticatégorique qui rejette les catégories sociales, car elles ne sont nullement naturelles, mais émanent de constructions bien sociales et hiérarchisées (McCall, 2005). Pareillement, dans cette étude nous avons traité du genre (fille, garçon), mais le genre ne se limite pas à cette bicatégorisation. À titre d'exemple Facebook répertoriait en 2014, avec plus ou moins de maladresse, 52 nuances différentes du genre, avant d'opter finalement pour un champ libre, seule alternative permettant de prendre en compte toutes les situations (Facebook, 2019). Ces différentes nuances du genre sont plus riches et plus intégratives d'éléments périphériques comme par exemple la dimension ethnoraciale ou l'orientation sexuelle. On peut illustrer ce concept par la notion de bispiritualité des peuples autochtones nord-américains (Cameron, 2005; Désy, 1978) chez qui un même individu

comporte à la fois des éléments féminins et masculins. La reconnaissance de cette identité de genre par le social, va ainsi conduire l'individu à adopter des rôles, tantôt dévolus aux hommes, tantôt dévolus aux femmes ou des rôles spécifiques dévolus aux bispirituels. Également certains adopteront des comportements hétérosexuels, bisexuels ou homosexuels, du moins, de notre point de vue occidental, car un individu bispirituel peut-il vraiment être défini par nos catégories de l'orientation sexuelle ? On voit à travers cet exemple que les catégories que l'on considère comme immuables dépendent bien de la culture et qu'en ce sens elles ne sont pas naturelles, mais bel et bien socialement construites. Également on voit s'illustrer dans cet exemple que l'on ne saurait extraire ce qui dépend du genre, de ce qui dépend de l'ethnoracialité, de ce qui dépend de l'orientation sexuelle. Aussi pour Smith et Stewart, (1983), les discriminations qui découlent de ces catégories n'existent pas en tant que processus « purs », ils s'entremêlent et peuvent s'amplifier, se contredire et même s'annuler. Pour aller plus loin, nous pouvons même affirmer que toutes les variables sociales catégorielles sont en fait, des variables continues et interdépendantes.

Une autre limite de ce travail, que nous avons partiellement déjà évoqué, tient à ce que celui-ci s'est centré sur le genre et l'origine sociale, car ils constituent les deux principales variables (en termes d'effectifs concernés et non spécifiquement en termes d'intensité) qui en France vont influencer la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle (Guichard, 2006). Il faudrait aller plus loin et explorer d'autres catégories sociales qui interviennent dans celles-ci comme c'est par exemple le cas de : l'origine ethnoraciale, l'orientation sexuelle, le handicap, la religion, la culture ou encore l'immigration.

Sur ce dernier point par exemple, Palheta (2012) s'est intéressé, dans l'enseignement professionnel, à la question de l'orientation des élèves issues de l'immigration récente, en distinguant deux groupes, les élèves issus de l'immigration des anciennes colonies françaises (notamment le Maghreb et l'Afrique subsaharienne) qu'il considère comme non-blancs et ceux issus de l'immigration de pays qui n'ont jamais été colonisés par la France (comme le Portugal et la Turquie) qu'il considère comme blancs. Il montre ainsi que les élèves issus d'une immigration considérée comme blanche ne se distinguent pas des élèves de France (métropolitaine et DOM-TOM) dans leur processus d'orientation sur des questions relatives à l'information qu'ils estiment avoir reçu de façon suffisante de la part des enseignants ou des PsyEN EDCO, sur leur perception de l'injustice des conseils de classe envers eux ou encore sur le sentiment que des vœux d'orientation leur auraient été refusés. D'un autre côté, ceux qui sont

issus d'une immigration considérée comme non blanche se distinguent significativement de cette population sur ces questions.

Ainsi, au-delà de la prise en compte de plus de catégories, de plus de nuances dans les catégories, il faudrait aussi interroger les élèves sur eux-mêmes, par des moyens statistiques — comme nous l'avons fait dans le cadre de l'étude I —, mais également, et surtout, par des travaux qualitatifs et des entretiens, comme souvent démarre le processus de questionnement intersectionnel (Cole, 2009). Et puis bien sûr, comme nous l'avons mis en évidence dans l'ensemble de ce travail, qui s'est seulement centré sur les élèves et les étudiants, la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle sont des processus complexes qui font intervenir de nombreux acteurs en plus des élèves, et ces autres acteurs sont aussi sous l'influence des stéréotypes liés au genre et à l'origine sociale et participent d'effets plus globaux.

Ce sont ces autres acteurs, qui accompagnent les élèves et les étudiants au quotidien, qu'il convient de sensibiliser à l'existence et aux effets que produisent les stéréotypes, et à la complexité des situations particulières que révèle leur intersection. Ainsi, ce sont par des comportements de discrimination positive, rendus possibles par la vigilance, que l'on peut envisager de réduire, autant que possible, les inégalités en termes de réussite scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle.

Conclusion générale

Au travers de trois études empiriques fondées sur les données produites par 8 733 individus, ce travail de thèse a exploré l'intersection du genre et de l'origine sociale sur la réussite universitaire et sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Ce travail a adopté une approche intersectionnelle afin de prendre en compte les effets indissociables du genre et de l'origine sociale qui représentent aujourd'hui les deux principaux biais observés dans la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants français.

Une première étude a été menée afin de vérifier si, parmi les facteurs susceptibles d'expliquer la réussite d'étudiants en 1^{re} année universitaire, l'intersection du genre et du milieu social pouvait être envisagée. En effet, la première année universitaire se situe après le troisième palier d'orientation. Or ces paliers agissent comme des filtres de ségrégations qui séparent successivement les élèves en fonction de leur origine sociale (voie professionnelle versus voie générale et technologique) et de leur genre (filières féminines versus filières masculines). L'idée à l'origine de cette première étude était que si l'on observait encore, dans une filière de genre relativement neutre (l'économie et la gestion), un effet du genre et un effet de l'origine sociale, après le dernier pallier de ségrégation et que si cet effet révélait une interdépendance de ces deux facteurs, alors cela serait un indice fort de l'intérêt de réexplorer la question du genre et de l'origine sociale de façon indivisible au cours du processus d'orientation scolaire du cycle secondaire.

Cette première étude a non seulement prouvé que oui le genre d'une part et l'origine sociale d'autre part avaient encore un impact post 3^e pallier sur la réussite d'étudiant, mais également que cet impact pouvait raisonnablement s'expliquer par une intersection du genre et de l'origine sociale qui ont produit des effets particuliers sur chacun de nos quatre groupes intersectionnels. Ainsi l'approche intersectionnelle nous est apparue comme un prisme intéressant afin de réexplorer des résultats robustes, et maintes fois prouvés, tant par des études sur le genre que des études sur les classes sociales.

Une seconde étude a ensuite abordé les représentations des professions selon le genre et le prestige social et a participé à l'élaboration du matériel de notre troisième et dernière étude. Il s'agissait alors de trouver un moyen de tester expérimentalement l'effet de l'intersection entre

le genre et l'origine sociale sur des décisions d'orientation. La piste privilégiée s'est alors focalisée sur le prestige professionnel. En effet le prestige associé aux métiers permet de mesurer, dans un système méritocratique, comme le système de valeur français, le niveau de prestige professionnel auquel chacun peut prétendre. Or, on le sait, si le prestige professionnel peut être calculé sur la base d'indicateurs objectifs, il repose finalement, pour tout un chacun, sur un système de croyances et de représentations. C'est ainsi que l'idée de créer un indice de prestige professionnel perçu nous est apparue nécessaire. Pour autant, étant donné que le prestige des métiers est fortement lié à leur occupation genrée dans nos sociétés patriarcales. Il fallait construire un indice de prestige professionnel perçu aussi « neutre » que possible du point de vue du genre.

La construction de cet indicateur a été un élément, il faut le reconnaître, assez couteux, tant en termes d'étapes, de métiers à évaluer, ou de participants à mobiliser. Aussi, cela a été une bonne occasion de réactualiser la carte cognitive des professions de Gottfredson dans un contexte actuel et français. Ainsi, l'interdépendance qu'il existe entre le genre et le prestige des métiers s'est avérée intéressante à explorer à travers le prisme de l'intersectionnalité du genre et de l'origine sociale. En effet, c'est ce prestige associé aux professions qui définit inévitablement les positions sociales des individus qui les occupent en termes de classe sociale et donc d'origine sociale.

Enfin cette seconde étude a également été l'occasion de tester le matériel pour la réalisation de la troisième et dernière étude de ce travail.

Cette troisième étude repose sur une approche expérimentale afin de s'assurer du plus haut niveau de détermination causale. Elle a consisté en la soumission de 12 profils fictifs (cibles expérimentales) à des élèves de terminales générales afin de mesurer leurs réactions face à ces cibles. Ces profils différaient selon trois niveaux de résultats scolaires, deux niveaux de genre et deux niveaux d'origine sociale. L'indice de prestige professionnel perçu précédemment créé a été utilisé. Il s'agissait ici de déterminer si des facteurs à priori sans importance (tels le genre et l'origine sociale) pouvaient produire un effet sur le niveau de mérite auxquels ces cibles pouvaient prétendre. Des justifications écrites ont également été demandées aux participants afin d'appréhender la réflexion et la sympathie que ces cibles leur ont évoquées. Il en ressort encore une fois que les effets produits par le genre et l'origine sociale se sont montrés indissociables en produisant des réactions émotionnelles et cognitives différenciées sur chacun de nos quatre groupes intersectionnels.

Concrètement, ce travail a montré que chez les filles, l'origine sociale réduit les chances de réussite de la 1^{re} année universitaire des moins favorisées alors que ce constat ne s'observe pas chez les garçons (étude I). Pour autant, les représentations des métiers des adolescents suggèrent une rupture entre les professions masculines à haut et bas niveaux de prestige que l'on ne retrouve pas pour les professions féminines (étude II). Enfin, les élèves défavorisés sont jugés plus sévèrement sur leurs possibilités d'orientation si ce sont des garçons plutôt que des filles alors que cette discrimination ne s'observe pas chez les élèves socialement favorisés (étude III).

De manière plus générale, les résultats de ces trois études ont montré l'intérêt de l'approche intersectionnelle pour réinterroger des questions prioritaires en matière d'éducation et pour révéler la diversité des identités individuelles. L'intersection du genre et de l'origine sociale suggère que ces deux variables devraient toujours être traitées conjointement pour rendre compte de leurs effets. De tels résultats doivent nous alerter sur les jugements que portent les acteurs éducatifs sur les profils intersectionnels d'élèves, mais aussi sur les jugements que les élèves portent sur eux-mêmes selon la configuration de leurs identités multicatégorielles.

La principale limite de ce travail est de devoir se cantonner à l'intersection de deux seuls paramètres alors que la réalité est bien plus riche et complexe. Également d'un point de vue épistémologique au niveau de l'approche intersectionnelle il faut reconnaître que la complexité intercatégorique que nous avons ici choisi d'utiliser n'est qu'une première étape vers la généralisation de ce regard nouveau offert aujourd'hui aux sciences sociales.

Enfin, nous ne pouvons ici qu'encourager les chercheurs, les professionnels et même plus largement la société à porter ce regard résolument tourné vers les défis de demain, dans lesquels les minorités au sein de nos sociétés sont en quête de plus de reconnaissance, de plus de visibilité et de plus d'équité. Il nous faudra alors faire cet effort coûteux, mais nécessaire d'interrogation des méthodes, des pratiques et des représentations que nous avons tous eu l'habitude de prendre pour acquises.

Bibliographie

- Acker, J., Baca-Zinn, M., Collins, P. H., Cox, O., Davis, K., Eells, K., Dill, B. T., DuBois, W., Engels, F., & Hartmann, H. (2006). *Social class and stratification : Classic statements and theoretical debates*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ait Ben Lmadani, F., Diaye, M. A., & Urdanivia, M. W. (2008). *L'intersectionnalité des rapports sociaux de pouvoir en France : Le cas du sexe et de l'origine ethnique* (Document de travail N° 100). CEE.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Andreani, F., & Lartigues, P. (2006). *L'orientation des élèves : Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Armand Colin.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When White men can't do math : Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 29-46.
<https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1371>
- Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours Avenir (J.O. 07 juillet 2015).
[https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030852189& categorieLien=id](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030852189&categorieLien=id)
- Arrêté du 19 juillet 2018 fixant les plafonds de ressources relatifs aux bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pour l'année universitaire 2018-2019 (B.O. 29 juillet 2018).
- Arrêté du 19 juillet 2018 portant sur les taux des bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pour l'année universitaire 2018-2019 (B.O. 29 juillet 2018).
- Article L. 313-6 du code de l'éducation.
- Article L. 611-5 du code de l'éducation.
- Article L. 612-3 du code de l'éducation.
- Article L. 714-1 du code de l'éducation.
- Aubret, F. (1986). Filles et garçons en 3ème. Et après ? Les étapes d'une orientation sélective. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 15(3), 225-244.
<https://doi.org/10.4000/osp.1394>

- Ayed, C. B., & Broccolichi, S. (2011). L'appréhension des inégalités de scolarisation. *Savoir/Agir, n° 17(3)*, 53-64.
- Azema, C. (2002). *Favoriser la réussite scolaire* [Avis et rapports publics]. Conseil économique et social.
- 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?: Role model and student's math performance. *British Journal of Social Psychology, 50(3)*, 536-543. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2010.02017.x>
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (1995). Implicit gender stereotyping in judgments of fame. *Journal of Personality and Social Psychology, 68(2)*, 181-198. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.181>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. In T. Blöss, *La dialectique des rapports hommes-femmes*. (p. 103-124). PUF.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Points.
- Bayton, J. A., McAlister, L. B., & Hamer, J. (1956). Race-class stereotypes. *The Journal of Negro Education, 25(1)*, 75-78.
- Beale, F. (1970). Double Jeopardy : To Be African American and Female. In T. Cade (Éd.), *The African American Woman : An Anthology* (p. 90-100). New American Library.
- Benzécri, J.-P. (1982). *Histoire et préhistoire de l'analyse des données*. Dunod.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies : Manuel des études sur le genre*. De Boeck.
- Berjot, S., & Drozda-Senkowska, E. (2007). Comment les étudiants se perçoivent-ils en fonction de leur origine sociale? Étude de contenu du stéréotype. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 57(2)*, 119-132. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2006.09.002>
- Berthet, T., Borrás, I., Boudesseul, G., Coinaud, C., Grelet, Y., Legay, A., Romani, C., & Vivent, C. (2008). *Les choix d'orientation à l'épreuve du temps* (Net.Doc N° 37). CEREQ.
- Berthet, T., Dechezelles, S., Gouin, R., & Simon, V. (2008). *Orientation : La parole aux élèves* (Notes Emploi Formation N° 34). CEREQ.

- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Bewick, V., Cheek, L., & Ball, J. (2005). Statistics review 14 : Logistic regression. *Critical Care*, 9(1), 112. <https://doi.org/10.1186/cc3045>
- Blain, M. (2012). *Présentation de l'université de Nantes*. Université de Nantes.
- Blanchard, C. A., & Lichtenberg, J. W. (2003). Compromise in career decision making : A test of Gottfredson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 250-271. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00026-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00026-X)
- Blanchard, S., Lallemand, N., & Steinbruckner, M.-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006 : Comparaison des résultats de lycéennes et de lycéens de terminale en section scientifique et en section économique et sociale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 417-449. <https://doi.org/10.4000/osp.2312>
- Blanquer, J.-M. (2019). *Enseignements de spécialité au lycée : Des parcours plus divers et plus adaptés aux profils et aux projets des lycéens* [Communiqué de presse]. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/cid143872/enseignements-de-specialite-au-lycee-des-parcours-plus-divers-et-plus-adaptes.html>
- Blöss, T., & Erlich, V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : Les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 41(4), 747-775.
- Bodenhause, G. V., & Peery, D. (2009). Social Categorization and Stereotyping In vivo : The VUCA Challenge. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(2), 133-151. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00167.x>
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bonnéry, S. (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires. *Cahiers Pédagogiques*, 70(522), 70-71.
- Bosse, N., & Guegnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 2, 27-46.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Colin.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF.
- Boumard, P., & Mialaret, G. (1997). *Le conseil de classe*. PUF.

- Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*. Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. De Minuit.
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57.
<https://doi.org/10.3917/cact.027.0057>
- Bourven, M. (2007). *La place des femmes dans les lieux de décision : Promouvoir la mixité* (N° 6). Conseil économique et social.
- 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*. (N° 2016-12-12-STER-025). Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf-2.pdf
- Bowleg, L. (2008). When Black + lesbian + woman \neq Black lesbian woman: The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. *Sex Roles*, 59(5-6), 312-325. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9400-z>
- Breda, T., & Napp, C. (2019). Girls' comparative advantage in reading can largely explain the gender gap in math-related fields. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1073/pnas.1905779116>
- Bree, J. (1991). Quelques problemes de choix d'échelles pour mesurer les attitudes chez les enfants. *Recherche et Applications En Marketing*, 6(4), 27-58. <https://doi.org/10.1177/076737019100600402>
- Breslow, N. E., & Day, N. E. (1980). *Statistical methods in cancer research : The analysis of case-control studies* (Vol. 1). International Agency for Research on Cancer.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice : Its social psychology*. Blackwell.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2008). *Handbook of counseling psychology* (4^e éd.). John Wiley & Sons Inc.
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude : Academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 64-75.
- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. *Population*, 57(2), 261-292. <https://doi.org/10.3917/popu.202.0261>
- Cacouait-Bitauo, M., & Œuvrard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. La Découverte.
- Cage, E., & Burton, H. (2019). Gender Differences in the First Impressions of Autistic Adults. *Autism Research*. <https://doi.org/10.1002/aur.2191>

- Caille, J. P. (1996). Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège. *Éducation et formations*, 48, 104–107.
- Caille, J. P. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Éducation et formations*, 72.
- Caille, J. P., Lemaire, S., & Vrolant, M. C. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Éducation et formations*, 63.
- Caillot, L., Jellab, A., Vin-Datiche, D., Bernard, H., & Cervel, J. F. (2013). *Le service public de l'orientation : État des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation* (Rapport conjoint IGEN / IGAENR RM 2013-020P / 2013-008).
- Cameron, M. (2005). Two-spirited Aboriginal people : Continuing cultural appropriation by non-Aboriginal society. *Canadian Woman Studies*, 24(2).
- Capuano, A. (2016). The Meaning of « Social Origin » in International Human Rights Treaties : A Critique of the CESCR's Approach to " Social Origin" Discrimination in the ICESCR and its (Ir) relevance to National Contexts such as Australia. *New Zealand Journal of Employment Relations (Online)*, 41(3), 91.
- Carlson, N. R., & Buskist, W. (1997). *Psychology : The science of behavior*. Allyn and Bacon.
- Castel, P., Lacassagne, M.-F., & Ndobu, A. (1999). Discours raciste et modalisation propositionnelle. *Psychologie Française*, 44(2), 163-170.
- CESCR. (2009). *Non-discrimination in economic, social and cultural rights (art. 2, para. 2, of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)* (General comment N° 20). ONU.
- Chambaz, C., Maurin, É., Torelli, C., & Maurin, E. (1998). L'évaluation sociale des professions en France : Construction et analyse d'une échelle des professions. *Revue Française de Sociologie*, 39(1), 177. <https://doi.org/10.2307/3322788>
- Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *European Review of Applied Psychology*, 55(3), 217-223. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.02.003>
- Charles, M. (2005). *Évolution de la ségrégation professionnelle en fonction du sexe et de la nationalité de 1970 à 2000*. Office Fédéral de la Statistique.
- Chazal, S., & Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 595-616. <https://doi.org/10.4000/osp.2600>

- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies : Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Choo, H. Y., & Ferree, M. M. (2010). Practicing Intersectionality in Sociological Research : A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129-149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>
- Cibois, P. (1996). Le choix de l'option latin au collège. *Éducation et formations*, 48, 39–51.
- Circulaire N°2008-013 du 22 janvier 2008 relative à l'orientation active. Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2008 : Modalités spécifiques aux lycées (B.O. 31 janvier 2008).
- Circulaire N°2018-079 du 25 juin 2018 relative bourses et aides aux étudiants (B.O. 5 juillet 2018).
- COE. (2009). *L'orientation scolaire et professionnelle des jeunes*. Conseil d'orientation pour l'emploi.
- Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist*, 64(3), 170-180. <https://doi.org/10.1037/a0014564>
- Coleman, R., Rainwater, L., & McClelland, K. (1978). *Social Standing in America : New Dimensions of Class*. Basic Books.
- Collet, I. (2009). Les filles toujours fâchées avec les sciences ? *Cahiers pédagogiques*, 476.
- Collins, P. H. (1995). Pomography and Black Women's Bodies. In G. Dines & J. M. Humez (Éds.), *Gender, Race and Class in Media* (p. 279-286). Sage.
- Collins, P. H., & Thought, B. F. (1990). Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. *African Diaspora and the World: Readings for*, 111.
- Coltrane, S., & Shih, K. Y. (2010). Gender and the division of labor. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary, *Handbook of gender research in psychology* (Vol. 2, p. 401-421). Springer.
- Commission européenne. (2007). *Lutte contre la discrimination multiple : Pratiques, politiques et lois*. Récupéré de http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CE0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FblobServlet%3FdocId%3D776%26langId%3Dfr&ei=0orQT5ysN-Ok0AXc54HKCw&usg=AFQjCNHoA28RiaCpxJ8_OkDJWD6KOb9ccA&sig2=F2Tzwlm0YLHb3WrBWtRcvQ.
- Commission sur la politique de la jeunesse. (2009). *Pour une nouvelle politique de la jeunesse : Livre vert*. Haut commissariat à la Jeunesse.

- Committee of Experts on the Application of Conventions and Recommendations, Equality in Employment and Occupation. (1988). *Report III (Part 4B) : General Survey of the Reports on the Discrimination (Employment and Occupation) Convention (No 111) and Recommendation (No 111)* [General Survey, International Labour Conference, 75th sess, Agenda Item 3]. International Labour Organization (ILO).
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues : Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 61-73. <https://doi.org/10.3917/arss.149.0061>
- Cornu, G. (2000). *Favoriser l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Rapport sur la proposition de loi relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes* (Rapport d'information du Sénat N° 347). Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cresson, G. (2010). Indicible, mais omniprésent : Le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du genre*, 49(2), 15–33. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0015>
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype and threat to social class : The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>
- Croizet, J.-C., Claire, T., & Dutrévis, M. (2002). Le poids des réputations dans la reproduction scolaire des inégalités sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J. M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 8, p. 181-192). Presses Universitaires de Rennes.
- Crosemarie, P. (2009). *1968-2008 : Évolution et prospective de la situation des femmes dans la société française* (Journal officiel de la République française, avis et rapports du Conseil économique, social et environnemental N° 4). Journaux officiels.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows QCM et exercices corrigés* (N. Gauvrit & S. Baggio, Trad.; 2^e éd.). De Boeck Supérieur.

- Danner, M., & Galodé, G. (2005). *Les Diplômés DNSEP 2003 : Enquête nationale sur le parcours d'insertion professionnelle*. Ministère de la Culture et de la Communication.
- Danvers, F. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.). Retz.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ? : Essai d'anthropologie de la formation*. PU du Septentrion.
- Davisse, A. (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : De grands changements et de fortes permanences. In A. Dafflon Nouvelle, *Filles-garçons : Socialisation différenciée* (p. 287–301). PUG.
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de «genre scolaire». *Recherches & éducations*, 2, 23–43.
- Deaux, K., & Stewart, A. (2001). Framing gender identity. *Handbook of the psychology of women and gender*, 84–97.
- Décret n°70-238 du 19 mars 1970 relatif à l'office national d'information sur les enseignements et les professions (J.O. 20 mars 1970).
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000307698>
- Décret n°86-195 du 6 février 1986 relatif aux services communs universitaires et interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants (J.O. 12 février 1986).
- Deng, C.-P., Armstrong, P. I., & Rounds, J. (2007). The fit of Holland's RIASEC model to US occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.002>
- Denquin, R., Roynette, A., & Sere, A. (2002). *L'orientation vers le lycée professionnelle la scolarisation au lycée professionnel* (Rapport IGEN N° 2002-003). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000562.pdf>
- DEPP. (2003). *Dix-huit questions sur le système éducatif* (Synthèses de travaux de la DEP N° 66). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- DEPP. (2004a). *Les élèves du premier degré à la rentrée 2003* (Note d'information 04.06). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/cid1753/les-eleves-du-premier-degre-a-la-rentree-2003.html>
- DEPP. (2004b). *Les élèves du second degré dans les établissements publics ou privés à la rentrée 2003* (Note d'information 04.05). Ministère de l'Éducation nationale et de la

- Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/cid1754/les-eleves-du-second-degre-dans-les-etablissements-publics-ou-privés-a-la-rentree-2003.html>
- DEPP. (2017). *L'état de l'École 2017. Coûts, activités, résultats* (L'état de l'École N° 27). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-2017.-couts-activites-resultats.html>
- DEPP. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse / Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- DEPP. (2019a). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse / Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.education.gouv.fr/cid57113/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-a-l-enseignement-superieur-edition-2019.html>
- DEPP. (2019b). *Note d'information* (N° 19-48). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse / Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Desert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102(3), 555-576. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29606>
- Désert, M., & Leyens, J. P. (2002). La menace du stéréotype : Universelle ? Inéluctable ? In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J. M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 8, p. 163-179). Presses Universitaires de Rennes.
- Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), 35-41. <https://doi.org/10.20982/tqmp.01.1.p035>
- Désy, Pierrette. (1978). L'homme-femme. (Les berdaches en Amérique du Nord). *Libre - politique, anthropologie, philosophie*, 78(3), 57-102. <https://doi.org/10.1522/30010556>
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice : Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- DGESCO. (2007). *Les chiffres de l'orientation*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- DGESIP/DGRI-SIES. (2018). *L'état de l'emploi scientifique en France*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

- Diekman, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs : Women and men of the past, present, and future. *Personality and social psychology bulletin*, 26(10), 1171–1188. <https://doi.org/10.1177/0146167200262001>
- Dottolo, A. L., & Stewart, A. J. (2008). “Don’t Ever Forget Now, You’re a Black Man in America” : Intersections of Race, Class and Gender In Encounters with the Police. *Sex Roles*, 59(5), 350-364. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9387-x>
- Dowd, J. J., & Bengtson, V. L. (1978). Aging in Minority Populations an Examination of the Double Jeopardy Hypothesis. *Journal of Gerontology*, 33(3), 427-436. <https://doi.org/10.1093/geronj/33.3.427>
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Le Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Le Seuil.
- Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue Française de Socio-Économie*, 10(2), 259. <https://doi.org/10.3917/rfse.010.0259>
- Dupont, J. B., Gendre, F., S, Berthoud., & Descombes, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*. PUF.
- Duru, M. (1978). *La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire : Étude longitudinale d'une cohorte de candidats bacheliers*. [Cahier]. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU).
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : Choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 257-267.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales : Ire partie des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141. Persée <http://www.persee.fr>.
- Duru-Bellat, M. (1995a). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales : 2e partie la construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109. Persée <http://www.persee.fr>.
- Duru-Bellat, M. (1995b). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24(1), 69-86.

- Duru-Bellat, M. (1999). Les choix d'orientation : Des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir. In Y. Lemel & B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence* (p. 116-150). L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 571-594. <https://doi.org/10.4000/osp.2584>
- Duru-Bellat, M. (2004). Ecole de garçons et école de filles... *Ville École Intégration*, 138, 65–72.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Le Seuil.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J. P., & Solaux, G. (1997a). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe Terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(4), 459-482.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1993). *La classe de seconde : Une étape décisive de la carrière scolaire* (Cahier N° 55). Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU).
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34(1), 43-60. <https://doi.org/10.2307/3322050>
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997b). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de renseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26(4), 459-482.
- Duru-Bellat, M., Labopin, M. A., & Perrier, V. (1993). Les processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22(3), 259-272.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences »... *Revue française de sociologie*, 29, 649–666.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF.
- Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. [Rapport de recherche]. Haut conseil de l'éducation.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4^e éd.). Armand Colin.

- Eagly, A. H., Eaton, A., Rose, S. M., Riger, S., & McHugh, M. C. (2012). Feminism and psychology : Analysis of a half-century of research on women and gender. *American Psychologist*, 67(3), 211-230. <https://doi.org/10.1037/a0027260>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.109.3.573>
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735-754. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.735>
- Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016a). Intersectionality in Quantitative Psychological Research : I. Theoretical and Epistemological Issues. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 155-170. <https://doi.org/10.1177/0361684316629797>
- Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2016b). Intersectionality in Quantitative Psychological Research : II. Methods and Techniques. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 319-336. <https://doi.org/10.1177/0361684316647953>
- Epiphane, D. (2007). My tailor is a man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 65-85. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0065>
- Erlich, V. (2001). Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier. In T. Berthet, *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 89-101). PUF.
- Eurostat. (2019). *Employment rates and Europe 2020 national targets* [Statistics Explained]. Commission européenne. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_and_Europe_2020_national_targets
- Eurydice Network. (2010). *Gender differences in educational outcomes : Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Education, audiovisual and culture executive agency.
- Facebook. (2019). <https://www.facebook.com/>
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, 38(1), 67-97.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*.
- Ferree, M. M. (2010). Filling the Glass : Gender Perspectives on Families. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 420-439. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00711.x>

- Field, A. (2009). *Discovery Statistics Using SPSS: and Sex, and Drugs and Rock 'n'Roll*. SAGE.
- Fiske, S. T. (2009). *Social Beings : A Core Motives Approach to Social Psychology*. John Wiley & Sons.
- Fiske, S. T. (2015). Autour de la psychologie des catégorisations sociales : Stéréotypes, structures sociales et pouvoir. *Terrains/Théories*, 3. <https://doi.org/10.4000/teth.603>
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1-74. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. McGraw-Hill.
- Fontanini, C. (2001a). Quels sont les freins à l'orientation des filles vers les classes préparatoires scientifiques MP, PC et PCI. *Questions d'orientation*, 2, 15–32.
- Fontanini, C. (2001b). Trajets sociaux et scolaires des filles et des garçons vers une école d'ingénieurs : L'institut national des télécommunications. *Questions d'orientation*, 4, 59-73.
- Fontanini, C. (2011a). Égalité filles-garçons : Où en est-on ? *Questions Vives*, 8(15). <http://journals.openedition.org/questionsvives/708>
- Fontanini, C. (2011b). Qu'est-ce qui fait courir les filles vers la classe préparatoire scientifique Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST) ? *Recherches en éducation*, 8(15). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.805>
- Fontanini, C., Costes, J., & Houadec, V. (2008). Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : Permanences et/ou changements. *Éducation et formations*, 77, 63–72.
- Foschi, M. (2000). Double standards for competence : Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 26, 21-42. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.21>
- Fraccaroli, F., Guglielmi, D., & Pombeni, M. R. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3).
- Galand, B. (2005). L'échec à l'université en communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 1-32.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Gardner, R. C. (1994). Stereotypes as consensual beliefs. In M. P. Zarma & J. M. Olson (Éds.), *The psychology of prejudice : The Ontario symposium* (Vol. 7, p. 1–31). Erlbaum.

- Gati, I., Houminer, D., & Fassa, N. (1997). Framing of career compromises : How career counselors can help. *The Career Development Quarterly*, 45(4), 390-399. <https://doi.org/doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00543.x>
- Gautier, G. (2004). *La mixité menacée ?* (Rapport d'information du Sénat N° 448). Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.
- Gautier, G. (2008). *Rapport d'activité 2007-2008 et compte rendu des travaux sur le thème « Orientation et insertion professionnelle : Vers un rééquilibrage entre femmes et hommes dans tous les métiers »* (Rapport d'information du Sénat N° 404). Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step : A simple guide and reference* (4^e éd.). Allyn and Bacon.
- Ghiglione, R. (1991). Les outils de l'APD. In A. Blanchet & R. Ghiglione, *Analyse de contenus et contenus d'analyse*. Dunod.
- Ghiglione, R., Molette, P., Landré, A., & Bromberg, M. (1998). *L'analyse automatique des contenus* (Dunod). Dunod.
- Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique*. PUG.
- Ghumman, S., & Jackson, L. (2008). Between a Cross and a Hard Place : Religious Identifiers and Employability. *Journal of Workplace Rights*, 13(3), 259-279. <https://doi.org/10.2190/WR.13.3.d>
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C., & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence : A longitudinal MRI study. *Nat Neurosci*, 2(10), 861-863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1975). Vocational choices of men and women : A comparison of predictors from the Self-Directed Search. *Journal of Counseling Psychology*, 22(1), 28-34. <https://doi.org/10.1037/h0076150>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise : A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Éd.), *Career choice and development* (4^e éd., p. 85-148). Jossey-Bass.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences* (10^e éd.). Cengage Learning.

- Grelet, Y. (2005). Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale : Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002). *Éducation et formations*, 72, 125–136.
- Grésy, B., & Georges, P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance* (N° RM2012-151P). Inspection générale des affaires sociales.
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2, 1-7.
- Guérin, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Legendre.
- Guérin-Pace, F. (1997). La statistique textuelle. Un outil exploratoire en sciences sociales. *Population*, 52(4), 865–887. <https://doi.org/10.2307/1534617>
- Guichard, J. (1985). Sélection, auto-sélection et représentations sociales des lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 14(3), 205-228.
- Guichard, J. (1987). Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 16(2), 95-111.
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école* [Rapport de recherche]. Haut conseil de l'éducation.
- Guichard, J., & Huteau, M. (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (p. 207-234). PUF.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.). Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Dunod.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J. M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 8, p. 163-179). Presses Universitaires de Rennes.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x>
- Hamilton, D. L., Dugan, P. M., & Trolier, T. K. (1985). The formation of stereotypic beliefs : Further evidence for distinctiveness-based illusory correlations. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 5-17.

- Hancock, A.-M. (2007a). When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition : Examining Intersectionality as a Research Paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1). <https://doi.org/10.1017/S1537592707070065>
- Hancock, A.-M. (2007b). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. *Politics & Gender*, 3(2). <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>
- HCE. (2008). *L'orientation scolaire* [Bilan des résultats de l'École]. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- HCE. (2009). *L'enseignement professionnel* [Bilan des résultats de l'École]. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- HCE. (2010). *Le collège* [Bilan des résultats de l'École]. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- HCEE. (2004). *Rapport annuel 2003 du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Heilman, M. E., Wallen, A. S., Fuchs, D., & Tamkins, M. M. (2004). Penalties for Success : Reactions to Women Who Succeed at Male Gender-Typed Tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 416-427. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.416>
- Hénoque, M., & Legrand, A. (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalité de l'orientation*. HCEE.
- Hesketh, B., Elmslie, S., & Kaldor, W. (1990). Career compromise : An alternative account to Gottfredson's theory. *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 49-56. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.1.49>
- Hirsh, I.-J., & Fraisse, P. (1964). Simultanéité et succession de stimuli hétérogènes. *L'Année psychologique*, 64(1), 1-19.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities and work environments* (3^e éd.). Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., & Gottfredson, G. D. (1976). Sex Differences, Item Revisions, Validity, and the Self-Directed Search. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8(4), 224-228. <https://doi.org/10.1080/00256307.1976.12022695>
- Holt, P. A. (1989). Differential effect of status and interest in the process of compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 42-47. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.1.42>
- Hurtado, A. (1989). Relating to Privilege : Seduction and Rejection in the Subordination of White Women and Women of Color. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(4), 833-855. <https://doi.org/10.1086/494546>

- Huteau, M. (2001a). L'évaluation des intérêts professionnels. *Psychologie française*, 46(3), 259-266.
- Huteau, M. (2001b). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 177-196. <https://doi.org/10.1023/A:1012380403826>
- IGEN/IGAENR. (2006). *Pour une école plus proche et plus équitable* [Rapport annuel des inspections générales]. La Documentation française.
- INSEE. (2003). *Nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)*. <https://www.insee.fr/fr/information/2400059>
- INSEE. (2010). *Classement des prénoms en France depuis 1900*.
- INSEE. (2016). *Revenus et pauvreté des ménages en 2016*.
- INSEE. (2017a). *Professions et catégories socioprofessionnelles des emplois salariés d'entreprise—PCS-ESE 1982*. <https://www.insee.fr/fr/information/2673797>
- INSEE. (2017b). *Professions et catégories socioprofessionnelles des emplois salariés d'entreprise—PCS-ESE 2003*. <https://www.insee.fr/fr/information/2401328>
- INSEE. (2017c). *Professions et catégories socioprofessionnelles des emplois salariés des employeurs privés et publics—PCS-ESE 2017*. <https://www.insee.fr/fr/information/2912545>
- Irvine, J. J. (1985). Teacher Communication Patterns as Related to the Race and Sex of the Student. *The Journal of Educational Research*, 78(6), 338-345. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885627>
- Irvine, J. J. (1986). Teacher–student interactions : Effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.14>
- Jarousse, J.-P., & Labopin, M. A. (1999). Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(3), 475-496.
- Jordan-Zachery, J. S. (2007). Am I a Black Woman or a Woman Who Is Black? A Few Thoughts on the Meaning of Intersectionality. *Politics & Gender*, 3(02). <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000074>
- Kang, S. K., & Chasteen, A. L. (2009). Beyond the double-jeopardy hypothesis : Assessing emotion on the faces of multiply-categorizable targets of prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(6), 1281-1285. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.07.002>

- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 280-290. <https://doi.org/10.1037/h0074049>
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1992). Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents. *Revue française de pédagogie*, 100(1), 124–126.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Kunda, Z., & Sherman-Williams, B. (1993). Stereotypes and the Construal of Individuating Information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(1), 90-99. <https://doi.org/10.1177/0146167293191010>
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M.-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G., & Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : Une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- Le Bastard-Landrier, S. (2004). Les déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde : L'effet établissement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 37(2), 59–79.
- Le Donné, N., & Rocher, T. (2010). Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles. *Éducation et formations*, 79, 103–115.
- Legendre, J. (2008). *A quoi sert le baccalauréat ?* (Rapport d'information du Sénat N° 370). Commission des affaires culturelles.
- Lemaire, S. (2004). *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002* (Note d'information 04.14). DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Lemaire, S. (2005). Les premiers bacheliers du panel : Aspirations, image de soi et choix d'orientation : Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002). *Éducation et formations*, 72, 217–218.
- Lemaire, S. (2012). *Les parcours dans l'enseignement supérieur : Devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995* (Note d'information 12.05). DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Larkin, K. C., & Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34(3), 279-288.
- Leroy-Audouin, C. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative* [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne.
- Leung, S. A. (1993). Circumscription and compromise : A replication study with Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 40(2), 188-193. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.2.188>
- Leung, S. A., & Harmon, L. W. (1990). Individual and sex differences in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 153-159. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.2.153>
- Leung, S. A., & Plake, B. S. (1990). A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 399-406. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.4.399>
- Levine-Rasky, C. (2011). Intersectionality theory applied to whiteness and middle-classness. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 17(2), 239-253. <https://doi.org/10.1080/13504630.2011.558377>
- Leyens, J.-P., Désert, M., Croizet, J.-C., & Darcis, C. (2000). Stereotype threat : Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1189-1199. <https://doi.org/10.1177/0146167200262002>
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt, Brace and Company.
- Lixi, C., & Theulière, M. (2004). Les deux tiers de la croissance des effectifs d'étudiants depuis 1990 sont dûs aux femmes. *Éducation et formations*, 67, 21-31.
- Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (J.O. 24 avril 2005). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

- Lyness, K. S., & Heilman, M. E. (2006). When fit is fundamental : Performance evaluations and promotions of upper-level female and male managers. *Journal of Applied Psychology, 91*(4), 777-785. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.777>
- Macrae, C. N., Stangor, C., & Hewstone, M. (1996). *Stereotypes and stereotyping*. Guilford.
- Major, B., Spencer, S., Schmader, T., Wolfe, C., & Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance : The role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(1), 34-50. <https://doi.org/10.1177/0146167298241003>
- Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : Approche socio-cognitive. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 36*(2), 223-250. <https://doi.org/10.4000/osp.1394>
- Mariotti, F. (2001). Place et statut des mathématiques selon le sexe dans la structure des représentations sociales de la science et des métiers scientifiques chez les collégiens et des lycéens. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie, 49*, 78-96.
- Mariotti, F. (2002). La sexuation de l'implication à s'engager dans un métier scientifique au lycée. *Recherches Féministes, 15*(1), 47-65.
- Marpsat, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie, 1*(1).
- Marro, C. (1989). Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 18*(3), 251-262.
- Marro, C., & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 20*(3), 303-323.
- Maruani, M. (2000). *Travail et emploi des femmes*. La Découverte.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 30*(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Mergnac, M., & Dupâquier, J. (2010). *Encyclopédie des noms de famille*. Archives et culture.
- Meron, M., Okba, M., & Viney, X. (2006). Les femmes et les métiers : Vingt ans d'évolutions contrastées. In INSEE, *Données sociales : La société française* (p. 225-234). INSEE Références.
- Merton, R. K., & Merton, R. C. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- MESR. (2013). *Note d'information : Réussite et échec en premier cycle*. DEPP-DVE.

- Mezza, J., Steinbruckner, M. L., Thiénot, L., & Vouillot, F. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. La documentation française.
- Milewski, F. (2008). Les femmes sur le marché du travail en France : Les progrès marquent le pas. *Santé, Société et Solidarité*, 7(1), 67-74. <https://doi.org/10.3406/oss.2008.1254>
- Mingat, A. (1981). Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur. *Population (French Edition)*, 36(2), 337-359. <https://doi.org/10.2307/1532553>
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au C.P. : Les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, 49-62.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions scolaires au C.P. • les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 526–546.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s : Amorce par l'exemple des biais perceptifs d'étudiant-e-s de Master 2 enseignement. *Recherche & formation*, 69, 47-64. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1709>
- Morin-Messabel, C., Rouyer, V., & Constans, S. (2018). L'égalité filles-garçons à l'école : Apports de la recherche en psychologie pour les politiques éducatives et les actions sur le terrain éducatif. *Éducation et formations*, 98, 47-60.
- Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : Quelles actions pour quels effets? *Recherches en éducation*, 15, 137–150.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 77-94.
- Mosconi, N. (1983). Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62(1), 41-50. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1866>
- Mosconi, N. (1989). Spécificité du rapport au savoir des femmes. *Savoir et rapport au savoir*, 85–111.
- Mosconi, N., & Stevanovic, B. (2007). *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. L'Harmattan.

- Mosconi, N., & Vouillot, F. (2013). Pourquoi la mixité fait-elle encore parler d'elle ? In M. Maruani (Éd.), *Travail et genre dans le monde : L'état des savoirs* (p. 71-79). La Découverte.
- Muñoz Sastre, M. (1994). La théorie de Gottfredson : Exposé critique. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(2), 233-251.
- Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692. <https://doi.org/10.1093/biomet/78.3.691>
- Nagin, D. (2009). *Group-Based Modeling of Development*. Harvard University Press.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation et formations*, 72, 165-167.
- Nakhili, N. (2008). Quand les choix d'études sont affectés par le contexte de scolarisation. *Les Cahiers de l'éducation*, 24-26.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities : Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22. <https://doi.org/10.1037/a0018213>
- Navarrete, C. D., McDonald, M. M., Molina, L. E., & Sidanius, J. (2010). Prejudice at the nexus of race and gender : An outgroup male target hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 933-945. <https://doi.org/10.1037/a0017931>
- Naves, M.-C., & Wisnia-Weill, V. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons* [Rapports]. Commissariat général à la stratégie et à la prospective.
- Ndobo, A. (2010). *Les nouveaux visages de la discrimination*. De broeck.
- Ndobo, A. (2013). Discourse and attitudes on occupational aspirations and the issue of gender equality : What are the effects of perceived gender asymmetry and prescribed gender role? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(4), 231-241. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2013.02.003>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence : Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.2.77>
- Noël, Y. (2015). *Psychologie statistique avec R*. EDP Sciences.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : Une arithmétique politique des inégalités* (P. Lang, Éd.). ENS.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- OCDE. (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*.

- OCDE. (2014). *Focus : Inégalités et croissance* [Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales]. <https://www.oecd.org/fr/els/soc/Focus-Inegalites-et-croissance-2014.pdf>
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (L'excellence et l'équité dans l'éducation Volume 1;* p. 512). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- OMS. (2019). *Gender, equity and human rights*. <https://www.who.int/gender-equity-rights/en/>
- ONISEP. (2020). *Recherche de métiers—Onisep*. <http://www.onisep.fr/recherche/metiers>
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. PUF.
- Passeron, J.-C., & De Singly, F. (1984). Différences dans la différence : Socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de science politique*, 34(1), 48–78.
- Perret, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université : Quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des bacheliers ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 313-342.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : Les recherches récentes : (Deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 146. <https://doi.org/10.3917/cdle.018.0146>
- Pôle emploi. (2019). *Arborescence principale du ROME: Classification du ROME en 14 grands domaines, 110 domaines professionnels, 532 fiches ROME avec leurs 11071 appellations de métiers*. http://pole-emploi.org/files/live/sites/peorg/files/documents/Statistiques-et-analyses/Open-data/ROME/ROME_ArboPrincipale.xlsx
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1998). Parents, agents de développement. *Dossiers Éducation et formations*, 101.
- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (1997). Effect Of Race On Promotions To Top Management In A Federal Department. *Academy of Management Journal*, 40(1), 112-128. <https://doi.org/10.5465/257022>
- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2002). Exploring the Influence of Decision Makers' Race and Gender on Actual Promotions to Top Management. *Personnel Psychology*, 55(2), 397-428. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00115.x>
- Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations : Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271-320. <https://doi.org/10.1080/10463280601055772>
- Purdie-Vaughns, V., & Eibach, R. P. (2008). *Sex Roles*, 59(5-6), 377-391. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9424-4>
- Ratinaud, P. (2019). *Iramuteq*. <http://iramuteq.org/>

- Ratinaud, P., & Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation appliquée aux sciences humaines et sociales MASHS*, 8–9.
- Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. *Bulletin de psychologie*, 4(556), 727. <https://doi.org/10.3917/bupsy.556.0727>
- Régner, I., Huguet, P., & Monteil, J.-M. (2002). Effects of socioeconomic status (SES) information on cognitive ability inferences : When low-SES students make use of a self-threatening stereotype. *Social Psychology of Education*, 5(3), 253–269.
- Reid, P. T. (1984). Feminism versus minority group identity : Not for black woman only. *Sex Roles*, 10(3), 247-255. <https://doi.org/10.1007/BF00287778>
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Les Cahiers de l'analyse des données*, 11(4), 471–481.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte- Application au Corpus des Poesies D'A. Rimbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13(1), 53–90.
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Les cahiers de l'analyse des données*, 15(1), 21–36.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux Rêveries du promeneur solitaire. *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 5(49), 32–36.
- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*, 121-122(3), 189. <https://doi.org/10.3917/lis.121.0189>
- Robine, F. (2009). Pourquoi les filles sont l'avenir de la science... *Ville École Intégration*, 11, 23-31.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation et formations*, 90, 5-27.
- Rosenwald, F. (2006a). *Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans* [Données sociales : la société française]. INSEE.
- Rosenwald, F. (2006b). Les scolarités des filles et des garçons. *Administration et éducation*, 110, 25–37.
- Roux, S., & Davailon, A. (2001). Le processus d'orientation en fin de troisième : Observation des comportements des acteurs et analyse des causalités. *Éducation et formations*, 60, 82–85.

- Roy, N., & Garon, R. (2013). Hors thème Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : De l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.
- Schadron, G., & Yzerbyt, V. (1993). Les stéréotypes et l'approche de la jugeabilité sociale : Un impact des stéréotypes sur le jugement indépendant de leur contenu. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monleil (Éds.), *Cognitions et conduites sociales* (Vol. 3, p. 15-35). Delval.
- Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 194-201. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1500>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier Ministre*. La documentation française.
- Shields, S. A. (2008a). Gender : An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 301-311. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8>
- Shields, S. A. (2008b). Gender : An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59(5), 301-311. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8>
- Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility : Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science*, 10(1), 80-83. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00111>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2004). Social Dominance Theory : A New Synthesis. In J. T. Jost & J. Sidanius (Éds.), *Political Psychology : Key readings* (p. 315-332). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-18>
- Sidanius, J., Pratto, F., van Laar, C., & Levin, S. (2004). Social Dominance Theory : Its Agenda and Method. *Political Psychology*, 25(6), 845-880. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00401.x>
- SIES. (2017). *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2016-2017 en forte progression* (Note d'information 17.12). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/83/5/NI_synthese_2017_num_873835.pdf
- Simien, E. M. (2007). Doing intersectionality research : From conceptual issues to practical examples. *Politics & Gender*, 3(2), 264-271.

- Simmons, R. G., Black, A., & Zhou, Y. (1991). African-American versus White Children and the Transition into Junior High School. *American Journal of Education*, 99(4), 481-520. <https://doi.org/10.1086/443995>
- Smedley, J. W., & Bayton, J. A. (1978). Evaluative race-class stereotypes by race and perceived class of subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 530-535. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.530>
- Smith, A., & Stewart, A. J. (1983). Approaches to studying racism and sexism in Black women's lives. *Journal of Social Issues*, 39(3), 1-15.
- Snyder, M., & Stukas, A. A., Jr. (1999). Interpersonal processes : The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50, 273-303. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.273>
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Stangor, C., & Lange, J. E. (1994). Mental Representations of Social Groups : Advances in Understanding Stereotypes and Stereotyping. In M. P. Zanna (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 26, p. 357-416). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60157-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60157-4)
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.6.613>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161, 53-68.
- Stirratt, M. J., Meyer, I. H., Ouellette, S. C., & Gara, M. A. (2008). Measuring identity multiplicity and intersectionality : Hierarchical classes analysis (HICLAS) of sexual, racial, and gender identities. *Self and Identity*, 7(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/15298860701252203>
- Stone, J., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on Black and White athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1213-1227. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1213>

- Swim, J., Borgida, E., Maruyama, G., & Myers, D. G. (1989). Joan McKay versus John McKay : Do gender stereotypes bias evaluations? *Psychological Bulletin*, *105*(3), 409-429. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.409>
- Syed, M. (2010). Disciplinarity and methodology in intersectionality theory and research. *American Psychologist*, *65*(1), 61-62. [psych. https://doi.org/10.1037/a0017495](https://doi.org/10.1037/a0017495)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson Education.
- Tabourel, S. (1985). Orientons-nous toutes directions ? Pas encore. *Bulletin de l'ACOF*, *306*, 27-36.
- Tajfel, H. (1969). The cognitive aspect of prejudice. *Journal of Social Issues*, *25*, 79-97.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, *54*(2), 101-114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x>
- Tétreau, B. (2005). L'essor d'une psychologie des intérêts professionnels. *Carrièreologie*, *10*(1), 77-118.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. La documentation française.
- Thomas, F. (2005). Des collèges publics divers : Disparités entre collèges public en 2003-2004. *Éducation et formations*, *71*, 105-115.
- Thompson, V. E. (2005). L'histoire du genre : Trente ans de recherches des historiennes américaines de la France. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, *96-97*, 41-62.
- Tisserant, P., & Wagner, A.-L. (2008). *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'égalité.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, *124*, 43-53.
- Tybout, A., Sternthal, B., Keppel, G., Verducci, J., Meyers-Levy, J., Barnes, J., Maxwell, S., Allenby, G., Gupta, S., Steenkamp, J.-B., & Maxwell, S. (2001). Analysis of Variance. *Journal of Consumer Psychology*, *10*(1), 5-35. https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1001&2_03
- UNESCO. (2009). *Global education digest – Comparing education statistic across the world (Special focus on gender)*. UNESCO Institute for Statistics.
- Van Ryn, M., & Burke, J. (2000). The effect of patient race and socio-economic status on physicians' perceptions of patients. *Social Science & Medicine*, *50*(6), 813-828. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00338-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00338-X)

- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Veenstra, G. (2013). The Gendered Nature of Discriminatory Experiences by Race, Class, and Sexuality : A Comparison of Intersectionality Theory and the Subordinate Male Target Hypothesis. *Sex Roles*, 68(11-12), 646-659. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0243-2>
- Vilhjálmsdóttir, G., & Arnkelsson, G. B. (2007). Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 421-434. <https://doi.org/10.4000/osp.1493>
- Vouillot, F. (1995). Pourquoi les métiers ont un sexe. In M. Manassein, *L'égalité des sexes* (p. 169-182). Centre national de documentation pédagogique.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.1900>
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : Une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(3), 277-291. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.07.004>
- Vouillot, F., & Steinbruckner, M.-L. (2004). L'orientation : Un instrument du genre. *Revue pour*, 183, 132-137.
- Vrieze, S. I. (2012). Model selection and psychological theory : A discussion of the differences between the Akaike information criterion (AIC) and the Bayesian information criterion (BIC). *Psychological Methods*, 17(2), 228-243. <https://doi.org/10.1037/a0027127>
- Wach, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21(3), 297-339.
- Warner, D. F., & Brown, T. H. (2011). Understanding how race/ethnicity and gender define age-trajectories of disability : An intersectionality approach. *Social Science & Medicine*, 72(8), 1236-1248. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.02.034>
- Warner, L. R. (2008). A Best Practices Guide to Intersectional Approaches in Psychological Research. *Sex Roles*, 59(5-6), 454-463. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9504-5>
- Warner, L. R., Settles, I. H., & Shields, S. A. (2016). Invited Reflection : Intersectionality as an Epistemological Challenge to Psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 171-176. <https://doi.org/10.1177/0361684316641384>

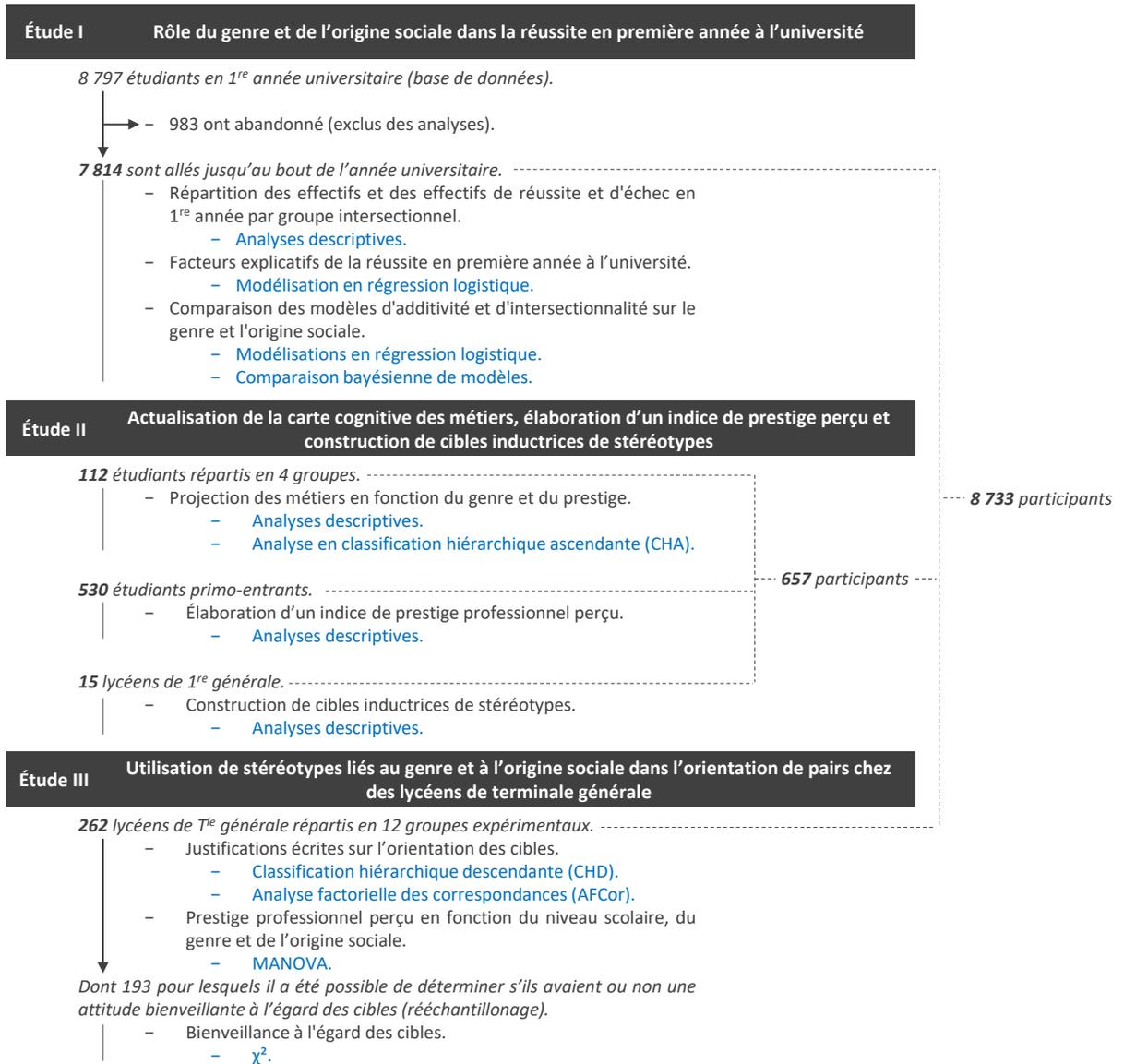
- Warner, L. R., & Shields, S. A. (2013). The Intersections of Sexuality, Gender, and Race : Identity Research at the Crossroads. *Sex Roles*, 68(11-12), 803-810. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0281-4>
- Wresinski, J. (1987). *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*. Conseil économique et social français.
- Yap, S. C. Y., Settles, I. H., & Pratt-Hyatt, J. S. (2011). Mediators of the relationship between racial identity and life satisfaction in a community sample of African American women and men. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 89-97. <https://doi.org/10.1037/a0022535>
- Yergeau, E. (2012). *Régression logistique*. <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-logistique.php>
- Yergeau, E. (2013). *Anova à plan factoriel*. <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/anova-a-plan-factoriel.php>
- Yzerbyt, V., Corneille, O., & Estrada, C. (2001). The Interplay of Subjective Essentialism and Entitativity in the Formation of Stereotypes. *Personality and Social Psychology Review*, 5(2), 141-155. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0502_5
- Yzerbyt, V., & Schadrin, G. (1996). *Connaître et juger autrui : Une introduction à la cognition sociale*. PUG.
- Zander, U., Zander, L., Gaffney, S., & Olsson, J. (2010). Intersectionality as a new perspective in international business research. *Scandinavian Journal of Management*, 26(4), 457-466. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2010.09.011>
- Zazzo, B. (1993). *Féminin-masculin à l'école et ailleurs*. PUF.

Annexes

Table des annexes

Annexe I – Diagramme de flux des participants et des analyses.....	II
Annexe II – Etude II – Questionnaire du prétest.....	III
Annexe III – Etude III – Questionnaire.....	IX

Annexe I – Diagramme de flux des participants et des analyses



Annexe II – Etude II – Questionnaire du prétest

Évaluation d'informations

Bonjour,

Je vous propose de bien vouloir remplir le questionnaire suivant.

Pour répondre aux échelles vous devez cocher le cercle qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

Avant de commencer, je vous rappelle que les réponses données à ce questionnaire sont anonymes et strictement confidentielles. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Seul votre avis compte. Merci de répondre de manière spontanée et le plus sincèrement possible à chaque question.

Je vous remercie par avance de votre participation.

*Obligatoire

Partie 1 – Caractéristiques de milieu social : favorisé versus défavorisé

Vous devez évaluer quelques propositions sur une échelle. Ces propositions concernent un élève fictif de terminale générale qui vient d'avoir 18 ans.

Pour chacune de ces propositions (de façon indépendante) vous devez indiquer grâce à une échelle si elle indique que cet élève vient d'un milieu plutôt favorisé ou plutôt défavorisé.

• Sa mère est orthophoniste *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il travaille dans un camping pendant ses vacances d'été *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

Annexes

• Il fait du football *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il vient au lycée avec sa voiture *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il passe ses vacances d'été dans une résidence secondaire *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il bénéficie de cours particuliers *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il est boursier *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il bénéficie de l'aide aux devoirs proposée par son lycée *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Son père est ingénieur *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il vit dans un petit appartement avec sa famille *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Sa mère est caissière *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il passe son temps libre avec ses amis *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il vit dans un pavillon avec sa famille *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il fait du tennis *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il vient au lycée par les transports en commun *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il suit des cours de solfège et joue du piano *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Il est non boursier *

	1	2	3	4	5	6	7	
Milieu défavorisé	<input type="radio"/>	Milieu favorisé						

• Son père est chauffeur-livreur *

1 2 3 4 5 6 7

Milieu défavorisé Milieu favorisé

Partie 2 - Connaissance de métiers

Vous devez indiquer quel est votre degré de connaissance pour les 4 métiers suivants

• Chauffeur-livreur *

1 2 3 4 5 6 7

Je n'ai jamais entendu parler de ce métier Je vois tout à fait ce qu'est ce métier

• Caissière *

1 2 3 4 5 6 7

Je n'ai jamais entendu parler de ce métier Je vois tout à fait ce qu'est ce métier

• Ingénieur *

1 2 3 4 5 6 7

Je n'ai jamais entendu parler de ce métier Je vois tout à fait ce qu'est ce métier

• Orthophoniste *

1 2 3 4 5 6 7

Je n'ai jamais entendu parler
de ce métier

Je vois tout à fait ce qu'est ce
métier

Partie 3 - Informations vous concernant

Votre âge : *

Votre réponse

Vous êtes : *

- Un garçon
- Une fille
- Autre :

Vous êtes actuellement en terminale : *

- Littéraire (L)
- Sciences économiques et sociales (SES)
- Scientifique (S)
- Autre :

Envoyer

Annexe III – Etude III – Questionnaire



UNIVERSITÉ DE NANTES

Conditions expérimentales : A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K et L

Afin de mieux comprendre le processus d'orientation et de pouvoir à terme mieux aider et accompagner les élèves dans leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle. Nous vous proposons de bien vouloir remplir le questionnaire suivant. Il est composé de cinq courtes parties et il faut moins de dix minutes pour y répondre.

Avant de commencer, je vous rappelle que les réponses données à ce questionnaire sont anonymes et strictement confidentielles. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Seul votre avis compte. Merci de répondre de manière spontanée et le plus sincèrement possible à chaque question.

❖ *Lisez attentivement le texte suivant*

Thomas/Laura¹ Martin est un(e) lycéen(ne) de terminale. Il/Elle a eu 18 ans en janvier. Il/Elle vit dans un pavillon/petit appartement² avec ses parents. Son père est ingénieur/chauffeur-livreur et sa mère est orthophoniste/caissière. Tous les matins, il/elle se rend au lycée avec sa voiture/par les transports en commun. Il/Elle bénéficie de cours particuliers/l'aide aux devoirs proposée par son lycée et il/elle est non boursier/boursier. Le weekend, Thomas/Laura aime jouer au tennis/football. Il/Elle suit également des cours de solfège et pratique le piano/passe son temps libre avec ses amis. L'été, il/elle part en vacances avec sa famille dans leur résidence secondaire/travaille dans un camping.

Au niveau de ses résultats scolaires pour l'ensemble de ses deux dernières années de lycée (première et terminale) Thomas/Laura a obtenu une moyenne de 16,25/13,25/10,25³ dans les matières scientifiques et une moyenne de 14,75/11,75/8,75 dans les matières littéraires.

❖ *Au regard de ces informations, vous devez conseiller une orientation professionnelle à Thomas/Laura. Veuillez indiquer parmi les 27 métiers proposés ci-dessous, les 3 métiers les plus adaptés à Thomas/Laura (noter par ordre : 1 le plus adapté, 2 le deuxième et 3 le troisième) ainsi que les 3 métiers les moins adaptés à Thomas/Laura (noter par ordre : 25 l'avant avant-dernier, 26 l'avant-dernier et 27 le moins adapté).*

<input type="checkbox"/>	• Formateur	<input type="checkbox"/>	• Pépiniériste	<input type="checkbox"/>	• Pédagogue
<input type="checkbox"/>	• Rééducateur	<input type="checkbox"/>	• Avocat	<input type="checkbox"/>	• Acupuncteur
<input type="checkbox"/>	• Comptable	<input type="checkbox"/>	• Opticien	<input type="checkbox"/>	• Psychomotricien
<input type="checkbox"/>	• Dermatologue	<input type="checkbox"/>	• Infographiste	<input type="checkbox"/>	• Chef de rayon
<input type="checkbox"/>	• Télévendeur	<input type="checkbox"/>	• Pharmacien	<input type="checkbox"/>	• Reporter
<input type="checkbox"/>	• Juge	<input type="checkbox"/>	• Architecte	<input type="checkbox"/>	• Kinésithérapeute
<input type="checkbox"/>	• Préparateur en pharmacie	<input type="checkbox"/>	• Educateur spécialisé	<input type="checkbox"/>	• Médecin généraliste
<input type="checkbox"/>	• Vétérinaire	<input type="checkbox"/>	• Disquaire	<input type="checkbox"/>	• Serveur
<input type="checkbox"/>	• Buraliste	<input type="checkbox"/>	• Surveillant	<input type="checkbox"/>	• Moniteur d'auto-école

¹ En vert les informations sur le genre (fille/garçon)

² En rouge les informations sur l'origine sociale (favorisée/défavorisée)

³ En bleu les profils de notes (très bon/bon/moyen).

Annexes

Conditions expérimentales : A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K et L

- ❖ Pour le métier que vous avez jugé le plus adapté pour *Thomas/Laura*, justifiez de façon argumentée votre choix :

- ❖ Dans chacun des 24 couples de métiers suivants, veuillez entourer le métier que vous pensez être le plus adapté à *Thomas/Laura*.

1	Juge - Serveur	13	Médecin généraliste - Pédagogue
2	Télévendeur - Laborantin	14	Vétérinaire - Chef de rayon
3	Surveillant - Architecte	15	Architecte - Statisticien
4	Éducateur spécialisé - Avocat	16	Buraliste - Kinésithérapeute
5	Pédiatre - Infographiste	17	Préparateur en pharmacie - Archéologue
6	Laborantin - Kinésithérapeute	18	Statisticien - Moniteur d'auto-école
7	Éducateur spécialisé - Serveur	19	Avocat - Épiciers
8	Surveillant - Préparateur en pharmacie	20	Télévendeur - Pédiatre
9	Opticien - Vétérinaire	21	Moniteur d'auto-école - Archéologue
10	Médecin généraliste - Comptable	22	Juge - Formateur
11	Opticien - Épiciers	23	Chef de rayon - Comptable
12	Formateur - Buraliste	24	Pédagogue - Infographiste

- ❖ Pour finir quelques informations sur vous :

- Votre âge :
- Vous êtes : une fille un garçon
- Quel est la profession de votre père :
- Quel est la profession de votre mère :
- Vous êtes en terminale : S ES L
- Votre moyenne générale sur l'année (approximativement) :
- Votre lycée :
- Votre premier vœu sur Admission Post-Bac :
- Quelle(s) profession(s) envisagez-vous :

Nous vous remercions de votre participation.

2

Etude réalisée par Pierre Flores, E-mail : pierre.flores@univ-nantes.fr
Sous la direction d'André Ndobo, E-mail : andre.ndobo@univ-nantes.fr
Laboratoire de psychologie des Pays de la Loire (LPPL), Rue de la censive du tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3



Titre : Inégalités liées au genre et à l'origine sociale en contexte scolaire : Études intersectionnelles

Mots clés : Approche intersectionnelle – Stéréotypes – Genre – Origine sociale – Education

Résumé : Cette thèse adopte une approche intersectionnelle dans l'analyse des deux principaux biais observés dans la réussite scolaire et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et étudiants : le genre et l'origine sociale. Elle démontre l'intérêt d'une approche intersectionnelle en éducation et dégage des profils intersectionnels pénalisés ou avantagés. Pour cela, trois études composées de 7 814, 657 et 262 participants ont été réalisées. L'étude I s'intéresse aux facteurs susceptibles d'expliquer la réussite d'étudiants en 1^{re} année de licence. L'intersection du genre et du milieu social permet de comparer les approches additives et intersectionnelles. L'étude II aborde les représentations des professions selon le genre et le prestige social et participe à l'élaboration du matériel de l'étude III. Cette dernière aborde les différences de jugements sur l'orientation en fonction de l'intersection de l'origine sociale et du genre. Ce travail montre que chez les filles, l'origine sociale réduit les chances de réussite de la 1^{re}

année universitaire des moins favorisées alors que ce constat ne s'observe pas chez les garçons. Pour autant, les représentations des métiers des adolescents suggèrent une rupture entre les professions masculines à haut et bas niveaux de prestige que l'on ne retrouve pas pour les professions féminines. Enfin, les élèves défavorisés sont jugés plus sévèrement sur leurs possibilités d'orientation si ce sont des garçons plutôt que des filles alors que cette discrimination ne s'observe pas chez les élèves socialement favorisés. De manière générale, les résultats de ces trois études montrent l'intérêt de l'approche intersectionnelle pour réinterroger des questions prioritaires en matière d'éducation et pour révéler la diversité des identités individuelles. L'intersection du genre et de l'origine sociale suggère que ces deux variables devraient toujours être traitées conjointement pour rendre compte de leurs effets.

Title : Gender and social inequalities in education: Intersectional studies

Keywords : Intersectionality – Stereotypes – Gender – Social origin – Education

Abstract: This thesis follows an intersectional approach in the analysis of the two main biases encountered in academic success and in the educational and vocational guidance of students: gender and social origin. It demonstrates the value of an intersectional approach in education and allows us to identify intersectional profiles. For this purpose, three studies were carried out with 8,797, 657 and 262 participants respectively. Study I examines the factors that may explain success during the 1st year of university. The intersection of gender and social origin makes it possible to compare additive and intersectional approaches. Study II examines representations of occupations according to gender and social prestige and develops the material for Study III. The latter discusses the differences in judgments about vocational guidance according to the intersection

of social origin and gender. This work reveals that social origin reduces the chances of success of the 1st year of university for less advantaged girls, whereas this finding is not observed for boys. However, Study II reveals a gap between male occupations with high and low levels of prestige. This result is not found for female occupations. Finally, disadvantaged students are more harshly criticized if they are boys rather than girls, while such discrimination is not observed among socially advantaged students. These three studies demonstrate the value of the intersectional approach for re-examining priority issues in education. The intersection of gender and social origin suggests that these two variables should always be treated together to account for their effects.