

*F. Vouillot et al.*

*Revue Psychologie du travail et des organisations, 10 (2004) 277-291*

## **La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques**

Françoise VOUILLOT, Serge BLANCHARD (INETOP/CNAM), Cendrine MARRO (Université Paris X), Marie-Laure STEINBRUCKNER (INETOP/CNAM)

Résumé :

La division sexuée du travail et de l'orientation, et les inégalités professionnelles entre les sexes sont toujours très marquées. Après un rappel de cette réalité et de ces inégalités, l'article s'interroge sur les processus sous-jacents à cette division sexuée. Il présente une démarche théorique et pratique se fondant sur la théorie de Bandura. Il ressort que - pour produire un changement social allant dans le sens d'une égalité des sexes - la question du genre devrait être systématiquement pris en compte dans les modélisations des choix d'orientation et du développement de carrière et dans l'élaboration des pratiques éducatives ou de conseil.

Mots-clés : orientation scolaire et professionnelle – genre- identité sexuée - sentiment d'efficacité

---

Dans la quasi-totalité des pays riches où les filles et les femmes ont un libre accès à l'éducation et au marché du travail, on constate toujours une forte division sexuée du travail et une persistance des inégalités professionnelles entre les sexes. Les évolutions sont lentes et il reste encore à faire pour produire une « désexuation » et une valorisation équivalente des rôles et activités investis, jusqu'alors, plutôt par les hommes ou plutôt par les femmes. Les situations différentes en fonction du sexe, dans les places occupées sur le marché du travail et dans les parcours d'orientation, doivent en effet être lues comme des construits sociaux et comme des inégalités bénéficiant, encore dans nos démocraties, d'une trop grande tolérance sociale et politique. L'une des finalités primordiales des pratiques du conseil et de l'éducation à l'orientation doit par conséquent être de résorber ces différences - inégalités. Une telle perspective suppose de disposer de trois types de ressources dont il convient d'assurer le développement et l'articulation. Il s'agit :

- de données quantitatives et statistiques rendant visible et indiscutable la réalité des disparités d'orientation et des inégalités de carrière en fonction du sexe, inégalités que beaucoup ne voient pas ou refusent de voir.
- des ressources conceptuelles et théoriques permettant une analyse critique et heuristique des causes et des effets de la division sexuée de l'orientation et du travail. Cette division sexuée ne doit plus être envisagée comme un problème concernant essentiellement les filles et les femmes, mais problématisée en tant que *système* impliquant conjointement l'un *et* l'autre sexe enjoins à respecter les normes prescrites à leur groupe de sexe.
- des ressources pédagogiques pour former les professionnels-les de l'orientation à l'analyse et à la mise en œuvre de pratiques permettant la subversion de la sexuation des comportements, rôles et activités.

## 1. Que montrent les chiffres ?

En France, malgré la loi de 1975 qui fait obligation de mixité à tous les établissements de l'enseignement public, on constate toujours et à tous les niveaux, pour la majorité des filières, une disparité dans les proportions de filles et de garçons, et cela, dès la fin de la classe de 3<sup>ème</sup>. Les différences de parcours scolaires entre filles et garçons sont à la fois quantitatives et qualitatives<sup>1</sup>.

Au plan quantitatif, on constate une meilleure réussite scolaire des filles. Elles redoublent moins (en 3<sup>ème</sup>, un quart des filles accusent une année de retard pour un tiers des garçons), sont plus nombreuses à entrer en 2<sup>nde</sup> générale et technologique (67% pour 56%), s'orientent moins vers les filières de BEP (22% pour 31%) et sont plus nombreuses à obtenir un bac ou plus (64,5% pour 51,3%). Quels que soient le type de bac et de séries, le taux de réussite des filles est toujours supérieur à celui des garçons, et dans les séries générales (y compris scientifiques), elles décrochent plus que les garçons les mentions (AB, B et TB). Si l'on s'intéresse au contenu des filières empruntées par les filles et les garçons, on observe que, dès que l'offre de formation se diversifie, les deux sexes ont tendance à se séparer. A tous les paliers d'orientation, cette ligne de partage différencie, d'une part, les filières tertiaires, sociales, littéraires où les filles sont très majoritaires et, d'autre part, les filières techniques industrielles et scientifiques où les garçons sont les plus nombreux. Les filles sont toujours très minoritaires (autour de 25%) dans les filières scientifiques prestigieuses : classes préparatoires aux grandes écoles, écoles d'ingénieur, etc.

Il faut souligner que, dans certains cas, la sur-représentation de l'un des deux sexes dans une filière (les filles en L et SMS et les garçons en STI) s'explique par la « désertion » soit des garçons soit des filles de ces filières, et non par une extrême concentration des choix de l'autre sexe. Par exemple, si les filles représentent 83% des élèves de 1<sup>ère</sup> L, ce n'est pas parce qu'elles choisissent massivement cette filière : dans l'ensemble des filles qui entrent en 1ères générales et technologiques, seules 18,2% s'orientent ainsi (alors qu'elles sont 27% à choisir S), en revanche, seulement 4,5% de l'ensemble des garçons choisissent L. Le phénomène inverse s'observe pour la série STI. La division sexuée de l'orientation résulte ainsi non seulement de choix préférentiels soit des filles, soit des garçons, mais aussi de rejets marqués de la part de l'autre sexe. Certains champs de savoirs et de compétences (notamment littéraire, médico-social et technique industriel) sont objet d'attrait pour un sexe et de rejet pour l'autre. Ce constat reflète l'influence conjointe des modèles de Féminité et de Masculinité, ces ensembles intégrés - fonctionnant de manière systémique et asymétrique - de traits, comportements, tâches, activités qui définissent ce qu'il convient d'être et de faire lorsque l'on est une fille, une femme, un garçon, un homme. Nous les présenterons plus loin.

Cette division sexuée de l'orientation scolaire n'assure pas l'égalité des chances entre filles et garçons au moment de l'insertion. Chez les moins de 25 ans, tous diplômés confondus, le taux de chômage des filles est supérieur de plus de 5 points à celui des garçons. Selon une étude du CEREQ<sup>2</sup>, quand les filles sortent diplômées de filières « masculines », quel que soit le niveau de qualification, elles sont plus touchées par le chômage et perçoivent des salaires plus faibles que les garçons issus des mêmes spécialités. Quand les garçons sortent diplômés de filières « féminines », ils sont moins sujets au chômage et perçoivent des salaires plus élevés que les filles issues des mêmes spécialités.

---

<sup>1</sup> Les chiffres cités sont issus du document de l'INSEE : Femmes et hommes –Regards sur la parité. Ed 2003

<sup>2</sup> Céreq Bref n°178 – Septembre 2001 « Que sont les filles et les garçons devenus ? »

Sur le marché du travail, les secteurs d'activités et les catégories socioprofessionnelles présentent également une forte division sexuée. En termes d'activités, les femmes sont sur-représentées dans les secteurs de l'éducation, de la santé, de l'action sociale et des services aux particuliers, les hommes le sont dans l'industrie, la construction et des transports ; 61% des emplois occupés par les femmes se concentrent sur 6 catégories socioprofessionnelles parmi les 31 recensées. Les femmes représentent 76% des employés. Elles sont minoritaires dans les postes et fonctions d'encadrement et de pouvoir (37% des cadres, 14,5% des chefs d'entreprises de 10 salariés ou plus, 7% des cadres dirigeants les 5000 premières entreprises françaises). Les inégalités professionnelles ne sont pas résorbées. S'agissant de l'emploi des femmes, on observe en effet : un sur-chômage à tous les âges et dans toutes les catégories socioprofessionnelles, des différences de salaire en moyenne de 25% (et de 10% toutes choses étant égales par ailleurs), un effet "plafond de verre" limitant la progression de carrière vers les fonctions supérieures, tant dans le secteur privé que public, du sous-emploi (elles occupent 85% des emplois à temps partiels), de la précarité et de la pauvreté (elles constituent 85% des salaires les plus faibles et 27% des salaires les plus élevés), etc.

Le constat de ces inéquités a conduit les pouvoirs publics européens et, notamment français à élaborer, dès les années 80, des réflexions et des actions pour promouvoir la mixité de l'orientation et du travail et l'égalité entre les sexes. Ces investissements n'ont cependant pas produit tous les résultats attendus. Parmi les raisons qui peuvent être évoquées pour expliquer cet échec relatif, l'une nous semble majeure : celle d'un déficit d'élaborations théoriques permettant d'analyser les processus sociaux et psychologiques sous-jacents aux phénomènes observés. En France, par exemple, la question des inégalités d'orientation selon le sexe n'est devenue objet de recherches pour la psychologie de l'orientation et de réflexions sur les pratiques qu'à la fin des années 80 (Pujol, Sarci-Hovasse, & Steinbruckner, 2001). C'est cette question de la théorisation de la division sexuée de l'orientation et du travail que nous allons évoquer.

## **2. Comment théoriser la question de la division sexuée de l'orientation et du travail ?**

Dans leur chapitre sur « la femme et la carrière », Bujold et Gingras (2000) s'interrogent sur la pertinence de théorie(s) spécifique(s) pour rendre compte des choix d'orientation professionnelle des filles et des femmes. Une telle voie constituerait une impasse car, d'une part, aucun modèle de la psychologie de l'orientation (Guichard & Huteau 2001), ne montre que femmes et hommes mettraient en œuvre des processus psychologiques différents pour élaborer leurs choix d'orientation professionnelle. D'autre part, l'actuelle division sexuée de l'orientation et du travail n'a pas pour origine exclusive les choix professionnels des filles et des femmes. Comme on l'a vu, les garçons et les hommes sont aussi réticents vis-à-vis des voies dites « féminines » que les filles vis-à-vis des orientations « masculines ».

Les différences de choix professionnel selon le sexe, proviennent de barrières internes et environnementales (Fitzgerald, Fassinger, & Betz, 1995) qu'il convient d'analyser dans le cadre des théories existantes, en y intégrant, plus que cela n'a été fait jusqu'alors, les concepts d'identité sexuée (Vouillot & Marro, 2002), de rapports sociaux de sexe, de valence différentielle des sexes, de rôles de sexe (traits/comportements et tâches/activités).

Ces barrières internes et environnementales prennent appui sur ces représentations sociales cristallisées de la femme et de l'homme que sont les « stéréotypes de sexe ». Ceux-ci nous proposent un système « clef en mains » de codes de bonnes conduites à respecter pour être à la fois reconnu(e) et considéré(e) comme bon(ne) représentant(e) de la catégorie de sexe dans laquelle nous sommes inscrit à l'état civil et distingué(e) des membres de l'autre catégorie.

Ce système est un guide pour devenir une « vraie » Femme, soit une femme féminine ou un « vrai » Homme, soit un homme masculin (Marro, 1998). Mathieu (2000, p. 192) souligne qu'« un genre (un type) « féminin » est imposé culturellement à la femelle pour en faire une femme sociale, et un genre « masculin » au mâle pour en faire un homme social. » Ce système définit de manière interdépendante Féminité et Masculinité : c'est ce que recouvre pour nous le concept de *genre*.

Cette « grammaire du genre » (Mathieu, 2000) ne se contente pas de poser les deux sexes comme radicalement différents, elle les hiérarchise socialement, en leur affectant une « *valence différentielle* » (Héritier, 1996, p. 24) qui renvoie « à la fois au pouvoir d'un sexe sur l'autre et/ou à la valorisation de l'un, dévalorisation de l'autre » et « traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs et signe la dominance du principe masculin sur le principe féminin. » (Héritier, 2002, p. 126)

Cette définition de la valence différentielle des sexes renvoie à un autre concept important pour l'analyse de la division sexuée du travail et des inégalités de sexe : celui de *rappports sociaux de sexe*. Pour Kergoat (2000, p. 39), « rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail sont deux termes indissociables (...). La division sexuelle du travail a le statut d'*enjeu* des rapports sociaux de sexe ». Selon cette auteure, la division sexuée du travail repose sur deux principes organisateurs : la séparation (il y a des travaux de femmes et des travaux d'hommes) et la hiérarchie (un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femme). Ainsi, « la division sexuelle du travail... a pour caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.) » (p. 36)

Cette analyse de la division sexuée du travail conduit à mettre en question la thèse récurrente d'une nécessaire et naturelle complémentarité des rôles et activités « féminins » et « masculins ». Elle permet de plus de considérer conjointement ce qui se joue à l'identique dans d'autres sphères sociales où il y a du gouvernement et du pouvoir comme la famille et l'école. C'est en effet, en amont du travail, dans la famille et à l'école, que nous « assimilons » les rapports sociaux de sexe, rapports que masquent les modèles sociaux de Féminité et de Masculinité, ce masquage expliquant en partie leur pérennité. Ces modèles fonctionnent comme des prescriptions sociales légitimées et valorisées. Ils participent dès notre naissance - via notre éducation et notre socialisation (Le Maner-Idrissi, Levêque, & Massa, 2002 ; Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002) - à la constitution de notre identité sexuée, à cette conviction intime d'être une fille ou un garçon. Par différents modes de socialisation (famille, école, groupes), nous nous construisons ainsi *en tant que* fille ou garçon, en apportant par nos conduites, les réponses attendues à ces prescriptions.

Si la construction de notre identité sexuée est précoce (Le Maner-Idrissi, 1997), elle n'est cependant jamais complètement assurée. Il faut constamment se prouver à soi-même et aux autres (la preuve pour soi passant par le regard/jugement des autres) que l'on est bien une fille/femme féminine ou un garçon/homme masculin, voire viril (Molinier, 2002). Ainsi, le travail est-il conçu comme « une médiation capitale dans la construction de la féminité et de la masculinité » (Molinier, 2002, p. 565). Par anticipation, les choix d'orientation scolaire et professionnelle n'échappent pas à ce processus de sexualisation. Néanmoins, pour des adolescents-tes, le choix d'une orientation ne consiste pas simplement à envisager la place que l'on pourrait occuper un jour sur le marché du travail. Les choix d'orientation permettent aussi et surtout de se définir aujourd'hui et de choisir un style de vie auquel on aspire,

notamment en tant que fille ou garçon (Marro & Vouillot, 1991). Dans les conduites d'orientation, il y a donc « enjeu » et « mise en jeu » de l'identité sexuée : les choix sont « instrumentalisés » par la nécessaire affirmation identitaire *en tant que* fille/femme ou garçon/homme ; ils participent de cette construction identitaire permanente et constituent une preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe (Vouillot, 2002).

C'est pourquoi la division sexuée des filières et des professions est résistante. Leur « déssexualisation » - en l'état actuel du poids de la bi-catégorisation de sexes dans les représentations de soi et des autres - implique que les sujets transgressent les normes de sexe. Comme toute transgression, cela comporte un coût identitaire et social : il faut que la personne franchisse ses « barrières internes et environnementales ». Cela est-il possible et à quelles conditions ? La théorie sociale cognitive de Bandura, que nous allons évoquer maintenant, semble apporter des éléments de réponse prometteurs à cette question.

### **3. La contribution de la théorie sociale cognitive de Bandura à l'explication du caractère sexué des choix scolaires et professionnels**

Se proposer d'aider les adolescent(e)s à franchir ces « barrières internes et environnementales » suppose de connaître comment ils procèdent pour effectuer leur « choix » d'orientation. Betz et Hackett (1981) soulignent le rôle joué dans ces choix par les *sentiments d'efficacité personnelle* et les *intérêts*. Or, ces deux types de déterminants se révèlent, d'une part, être fortement influencés par les apprentissages sociaux des rôles de sexe et, d'autre part, ne pas être sans lien entre eux. Lent, Brown et Hackett (1994, p. 105) synthétisent ainsi ces relations : « les effets du genre sur les intérêts professionnels et le choix de carrière sont partiellement médiatisés par les expériences différenciées d'apprentissage et par les conséquences qui en résultent en termes de sentiments d'efficacité personnelle et d'attentes quant aux résultats. De plus, les facteurs de genre sont également liés de façon typique à la structure des opportunités au sein desquelles les buts relatifs aux études et aux carrières sont orientés et développés. »

#### **Les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et la théorie sociale cognitive (TSC)**

Le concept de *sentiment d'efficacité personnelle* s'intègre dans la *théorie sociale cognitive* (TSC) de Bandura (2003) qui se différencie du behaviorisme sur trois points. Alors que le behaviorisme se centre sur la façon dont l'environnement affecte le comportement, la TSC examine les interactions entre événements internes, environnement et comportement et elle défend l'idée que les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre. Ensuite, à la différence du behaviorisme, la TSC s'intéresse aux événements internes tels que les attentes et, notamment, les *sentiments d'efficacité personnelle* et les conséquences imaginées. Enfin, la TSC souligne les rôles de l'apprentissage par observation et de l'*autorégulation*.

Le postulat fondamental de la TSC est celui d'un être humain conçu comme un être *intentionnel*, visant des objets dans le monde, capable de se donner des buts et d'en changer. Barone, Maddux et Snyder (1997) notent que :

*« La TSC fait l'hypothèse que les personnes peuvent modifier leurs buts, leurs stratégies et types de comportement et les situations dans lesquelles elles se trouvent. (...) Bien sûr, faire l'hypothèse que les humains exercent leur volonté ne revient pas à dire que nous sommes toujours ou même habituellement rationnels (...). La TSC postule que le*

*comportement efficacement dirigé vers un but et la régulation de soi sont essentiels pour l'ajustement psychologique et le bien-être.* » (pp. 277-278, traduction personnelle)

L'un des concepts majeurs de la TSC est celui de *sentiment d'efficacité personnelle* (SEP). Sa définition s'est enrichie au fur et à mesure du développement de la théorie. A l'origine, le SEP désignait les croyances relatives à sa propre capacité à réaliser les comportements requis pour produire un résultat (Bandura, 1977). Par la suite, cette définition s'est élargie aux « croyances des personnes relatives à leurs capacités à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie » et aux « croyances quant à leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives, et les suites d'actions nécessaires pour exercer un contrôle sur les exigences de la tâche ». Barone, Maddux et Snyder (1997) soulignent que :

*« contrairement à d'autres concepts relatifs au soi - comme, par exemple, le concept de soi, l'estime de soi ou le locus de contrôle - le SEP est défini et mesuré non pas comme un trait de personnalité, mais comme des ensembles de cognitions spécifiques concernant des comportements spécifiques, dans des situations ou des domaines spécifiques. L'accent mis sur le jugement d'efficacité personnelle au cas par cas montre que le SEP est construit comme un schéma ou un modèle de travail, plutôt que comme une structure statique de savoir. »* (p. 290, traduction personnelle)

Ces SEP influencent l'*autorégulation* des comportements d'au moins quatre façons. Premièrement, ils exercent une influence sur les buts que les individus se fixent : ceux ayant un SEP élevé dans un domaine s'y fixent des buts plus difficiles à atteindre que ceux dont le SEP est faible dans ce domaine. Deuxièmement, les SEP influencent les choix d'activités orientées vers des buts, la mobilisation de l'effort et la persistance face aux obstacles. Troisièmement, ils influencent la compétence et l'efficacité pour résoudre des problèmes et prendre des décisions. Face à des tâches nécessitant des prises de décision complexes, les individus ayant confiance en leur capacité à résoudre des problèmes utilisent avec plus d'efficacité leurs ressources cognitives que celles qui en doutent. Face aux difficultés à prendre des décisions, ils font ainsi preuve d'une plus grande ténacité. Enfin, les SEP influencent l'*autorégulation* en orientant l'activité de sélection de situations et activités : l'individu choisit habituellement de s'engager dans des situations dans lesquelles il s'attend à un succès et évite celles où il pense risquer d'échouer. Cette sélection différentielle produit un « fonctionnement en boucles » : en s'engageant dans des situations où il s'attend à réussir, l'individu accroît ses compétences et son SEP relatif à ces situations ; inversement, en évitant les situations où il s'attend à échouer, il se prive d'expériences de potentiels succès qui pourraient le conduire à combattre son faible SEP dans ces situations.

### **Les intérêts scolaires et professionnels**

Les études portant sur les relations entre SEP et intérêts ont mis en évidence des corrélations modérées entre les deux domaines et il semble que SEP et intérêts soient liés par des effets d'influences réciproques (Nauta, Kahn, Angell & Cantarelli, 2002).

L'influence des apprentissages et des rôles de sexe sur le modelage des intérêts scolaires et professionnels est connue depuis longtemps. Dans son livre sur la mesure des intérêts, paru en 1931, Fryer « expliquait le développement des intérêts par l'apprentissage » (Super, 1964, p. 97). Au début des années 1970, pour expliquer les disparités d'orientation scolaire entre les sexes, Geneviève Latreille (1972, p. 61) faisait « l'hypothèse que les pressions sociales vont dans le sens d'orientations correspondant aux rôles socioprofessionnels reconnus ou imposés

dans notre culture et notre système de production à l'un et l'autre sexe ». Dans leur définition, Dupont et ses collègues (1979) mentionnent l'influence des rôles de sexe sur les intérêts :

*« Les intérêts correspondent à des tendances ou dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues, dans un milieu culturel donné ; ces tendances seraient également conditionnées par les pressions plus ou moins fortes définissant les rôles dévolus aux deux sexes. »*

Actuellement, les intérêts professionnels des filles et des garçons sont toujours assez nettement différenciés (Fitzgerald & Harmon, 2001). Aux inventaires d'intérêts, les scores moyens des femmes sont plus élevés dans les professions où l'on travaille avec des personnes, ceux des hommes le sont dans les professions où l'on travaille sur des idées, des données ou avec des choses (Whiston & Bouwkamp, 2003). A la suite de deux enquêtes, conduites en 1980 et en 1995, sur les choix professionnels de collégiennes et de collégiens français, Dumora (2002, p. 593) constate que les préférences professionnelles :

*« obéissent aux stéréotypes sexuels les plus traditionnels (...) et l'on sait que cette catégorisation des sexes ou "schémas de genre" se constitue progressivement par l'intériorisation d'images, de modèles et de discours environnants, et par les pratiques aussi bien familiales que scolaires et ludiques et qu'elle est renforcée d'une certaine façon par les personnages et héros des médias. »*

### **Les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) scolaires et professionnels**

Dès le début des années 1980, deux chercheuses (Betz & Hackett, 1981 ; Hackett & Betz, 1981) ont conduit des recherches sur les liens entre *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) et choix scolaires et professionnels. Elles ont montré que les SEP scolaires et professionnels (évalués à l'aide d'un questionnaire) jouent le rôle d'un médiateur majeur dans le choix professionnel. Ainsi, certains jeunes ne s'engagent pas dans tel type d'études ou d'activités professionnelles non par manque de compétences objectives, mais parce qu'ils ont des SEP faibles à l'égard de ces études ou de ces activités.

Au cours des années 1980 et 1990, les recherches sur les relations entre SEP et choix scolaires ou professionnels se sont beaucoup développées. Elles ont porté notamment sur l'orientation scolaire vers l'étude des mathématiques ou de disciplines scientifiques. Bandura (2003) résume ainsi sa revue des nombreux travaux conduits dans ce champ :

*« Puisque les mathématiques sont une compétence essentielle pour parvenir aux professions scientifiques et technologiques, un faible sentiment d'efficacité mathématique agit comme une barrière vis-à-vis d'une grande palette de professions exigeant des compétences quantitatives. (...) L'efficacité mathématique perçue affecte non seulement les choix professionnels, mais aussi le niveau de réussite des élèves dans les cours de mathématiques (...) Ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les performances scolaires et les choix professionnels. » (p. 629)*

En ce qui concerne les relations entre SEP et orientation professionnelle des lycéens et étudiants Bandura (2003) note que :

*« De nombreuses recherches montrent que les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle clé dans la carrière professionnelle. Plus l'efficacité perçue à répondre aux exigences éducatives et aux fonctions professionnelles est élevée, plus l'éventail des*

*professions que les individus envisagent sérieusement de choisir est large et plus l'intérêt qu'ils manifestent à leur égard est grand.* » (p. 629)

Quant aux résultats des recherches sur les différences de SEP selon le sexe, en matière d'activités professionnelles, Bandura (2003) les résume comme suit :

*« Les résultats confirment le rôle important de la catégorisation culturelle des activités professionnelles. Les femmes s'estiment généralement moins efficaces que les hommes pour les professions scientifiques. (...) Les résultats suggèrent que les obstacles à l'efficacité liés au genre proviennent moins de différences de compétences que du lien entre ces compétences et des professions correspondant au stéréotype masculin. »* (p. 630).

En France, l'importance du rôle des SEP dans les choix d'études et les projets professionnels des lycéens de classes terminales a été montrée à l'occasion de plusieurs enquêtes conduites au cours des années 1990 (Blanchard & Vrignaud, 1994). Les résultats montrent notamment que les filles des sections scientifiques ont, en moyenne, des SEP pour les études et les professions scientifiques un peu moins élevés que ceux des garçons de ces mêmes sections. Toutefois, les filles des sections scientifiques développent des SEP pour le domaine scientifique et technique beaucoup plus forts que ceux des garçons et des filles des sections littéraires. Le développement des SEP est donc bien, en partie, lié à l'apprentissage.

En résumé, ces différents travaux soulignent tous l'influence des SEP dans le choix d'orientation scolaire ou professionnelle : cette influence apparaît à la fois directe et médiatisée par les liens que les SEP entretiennent avec les intérêts. De plus, ces recherches montrent des différences importantes de SEP selon le sexe. Une perspective éducative d'émancipation des rôles de sexe pourrait viser la diversification de ces SEP, tant chez les filles que les garçons. Comment y parvenir ?

#### **4. Du constat du rôle des SEP dans les choix d'orientation à des tentatives pour les développer et les diversifier**

Betz (1992) observe que, si l'on cherche à diversifier et à accroître les SEP, les interventions conduites dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle doivent se fonder sur les principales sources de renforcement des SEP qu'à décrites Bandura. Il faut se centrer sur les expériences de réussite déjà faites, participer à des situations d'apprentissage par observation, prêter attention aux émotions en vue de les contrôler et, enfin, faire l'expérience de la persuasion et des encouragements verbaux.

Nous présenterons ci-dessous quelques activités et réflexions qui s'inspirent de ces analyses, en distinguant les pratiques de conseil individuel et d'éducation en groupe, ainsi que les interventions institutionnelles.

##### **Conseil individuel**

Certains auteurs (Walsh, 2002) recommandent l'utilisation intégrée des questionnaires d'intérêts et de SEP en matière de choix d'études et de professions. Cependant, certaines précautions doivent être prises : l'utilisation non critique de questionnaires d'intérêts ou de sentiments d'efficacité peut conforter la stéréotypie des choix professionnels des filles et des garçons. Whiston et Bouwkamp (2003) analysent les implications éthiques des pratiques d'évaluation utilisées pour l'orientation professionnelle des femmes. Elles rappellent que « les

femmes qui passaient des examens d'orientation professionnelle au cours des années 1960 font souvent état du fait que leurs intérêts non traditionnels étaient considérés par les conseillers comme étant inappropriés ». Les indications quantitatives apparaissent par conséquent devoir être interprétées à la lumière de données qualitatives qui leur donnent sens et permettant d'avoir une vision globale de la personne et contextes dans laquelle elle a agit et interagit. L'objectif est d'aider la personne à identifier ses forces et à renforcer son pouvoir d'action.

Bandura suggère que l'observation de modèles de rôles pertinents accroît les SEP des individus relativement à certaines tâches qui leur sont peu familières. A l'aide d'un questionnaire, Nauta et Kokaly (2001) ont mis en évidence deux grands types d'influence des modèles de rôle sur les choix scolaires et professionnels : le guidage (*guidance*) et le soutien d'une part, l'inspiration et le modelage, d'autre part. Elles suggèrent aux conseillers d'utiliser leur questionnaire afin d'identifier les types d'influences faisant défaut au consultant. Par exemple, un consultant ne recevant pas de soutien et de guidage en termes de modèles de rôle serait encouragé à renforcer ses relations interpersonnelles avec des personnes pouvant lui apporter soutien et guidance. Un autre, qui manquerait d'inspiration et d'occasions de modelage, serait encouragé à chercher un mentor ou à nouer des contacts avec un professionnel travaillant dans le domaine auquel il aspire. Ainsi, on incitera une bénéficiaire d'un bilan de compétences, qui projette de s'orienter dans une voie professionnelle « masculine », à interviewer une femme ayant réussi dans ce type de profession : son projet devrait s'en trouver renforcer.

### **Activités de groupes**

Du fait du poids des notes en mathématiques, sciences, et technologie, dans les orientations vers des études et des professions scientifiques, des programmes ont été développés afin d'aider les élèves à améliorer leurs résultats, intérêts et SEP en mathématiques, physique et technologie. Certains programmes de ce type ne semblent pas avoir produit les résultats attendus (Dawes, Horan, & Hackett, 2000). D'autres obtiennent des effets significatifs : par exemple, une augmentation des SEP en mathématiques, des intérêts, des aspirations et des choix professionnels d'étudiants indécis (55 femmes et 39 hommes) de premier cycle universitaire (Luzzo *et al.*, 2000).

Parmi ces programmes, celui de Sullivan et Mahalik (2000), conçu en suivant les recommandations de Betz (1992), est particulièrement intéressant. L'objectif est d'accroître les SEP d'étudiantes en matière de choix professionnels. Différentes activités étaient proposées aux participantes. Elles devaient se centrer sur la réalisation d'activités réussies, par exemple, en construisant le récit d'une carrière professionnelle permettant de réfléchir aux premières expériences de maîtrise. Elles réalisaient des apprentissages par observation, notamment en lisant des récits de femmes ayant connu une réussite professionnelle remarquable. Ce programme prenait également en compte les aspects émotionnels, en apprenant, par exemple, à contrôler son anxiété. De nombreux encouragements verbaux étaient prodigués aux participantes à l'occasion de ces diverses activités. Les évaluations de ce programme montrent qu'il a bien atteint son objectif : augmenter les SEP des participantes relatifs aux choix professionnels.

Un autre programme (Betz & Schifano, 2000) a été expérimenté en vue d'accroître les SEP et intérêts pour des activités techniques concrètes (« réalistes », selon la typologie de Holland) d'étudiantes de premier cycle. Dans le groupe expérimental, les étudiantes réalisaient des

tâches de construction, de réparation et de fabrication ; elles bénéficiaient de démonstrations et d'explications de la part de moniteurs et du soutien de ces moniteurs et des autres participantes ; elles pratiquaient aussi des techniques de relaxation. Cette expérience a permis d'accroître de façon significative leur SEP pour les activités de type « réaliste ».

Ces quelques observations (et d'autres que le manque de place conduit à ne pas rapporter) tendent à montrer que certains programmes éducatifs sont efficaces pour lutter contre des choix d'orientation marqués par les stéréotypes de sexe. Il reste, bien entendu, à s'interroger sur la durée des effets de telles pratiques, si elles ne sont pas suivies d'autres visant à entretenir ou à renforcer ces effets.

### **Programmes institutionnels**

Certaines décisions institutionnelles peuvent avoir des résultats analogues. Ainsi, dans un lycée, les choix des filles pour les filières scientifiques et techniques est-il passé de 5 à 25% au cours des vingt dernières années (Bonneau, 1999). Ce résultat apparaît comme le fruit d'une politique d'établissement. Le dispositif comprenait, premièrement, la proposition à des collégiennes de faire de courts stages d'apprentissage au lycée, deuxièmement, des rencontres avec des femmes exerçant avec succès des professions traditionnellement masculines et, troisièmement, des discussions de groupe avec les filles et leurs parents au cours desquelles étaient présentées et discutées des données relatives à la place des femmes dans le monde du travail. Si cette dernière activité peut être rapprochée des travaux de Kurt Lewin sur la persuasion, les deux précédentes sont conformes aux recommandations de Bandura pour accroître les SEP : exposition à des expériences d'apprentissage direct ou par observation et exposition à des modèles de rôles.

### **Conclusion**

La théorie sociale cognitive de Bandura souligne le rôle des SEP dans la régulation des conduites d'apprentissages et de choix professionnels. Cette théorie peut inspirer des pratiques d'aide à l'orientation visant à diversifier ces SEP et à questionner l'idée selon laquelle certaines capacités seraient typiquement "féminines" et d'autres "masculines" (emprise de genre).

L'hypothèse selon laquelle les choix scolaires et professionnels sont fortement influencés par les SEP (ceux-ci se développant dans le cadre d'apprentissages dont les opportunités sont fortement orientées par les identités de genre) ne rend évidemment pas compte de toutes les dimensions en jeu dans les choix scolaires et professionnels. L'explication de ces choix doit être complétée par d'autres hypothèses : par exemple, celle selon laquelle les adolescentes pourraient avoir de "bonnes raisons" (Duru, 1991) pour envisager leur avenir différemment de celui des garçons. Dans le cadre de l'individualisme méthodologique de Boudon (1979), les choix scolaires et professionnels des filles sont considérés comme résultant d'un calcul où sont comparés les investissements à effectuer et les bénéfices escomptés. Ce type de calcul coûts - bénéfices peut aussi porter sur la façon dont les femmes et les hommes peuvent articuler les demandes relatives aux rôles professionnels et familiaux. Barrère-Maurisson (2003) rappelle que "l'articulation" des rôles professionnels et familiaux relève d'enjeux publics tout autant que privés. Ces choix privés (compatibilité de carrières entre conjoints, nombre d'enfants, partage ou non des responsabilités domestiques et parentales) se font sous la contrainte du niveau social, de l'état du marché du travail : donc sous la contrainte économique et publique.

On peut donc faire l'hypothèse que les choix professionnels sont influencés à la fois par les SEP et par des calculs coûts-bénéfices : ces deux explications sont complémentaires et non contradictoires (Huteau, 1995). Elles conduisent d'ailleurs aux mêmes conclusions : pour que les identités de genre puissent évoluer et pour que les types de calcul faits pour choisir un métier soient moins contraints par les réalités sociales, il est nécessaire que les conceptions et les pratiques éducatives évoluent en même temps que les conceptions des rôles sociaux des femmes et des hommes dans notre société. Bandura (2003, p. 651) développe une idée analogue : « les solutions aux limitations d'aspirations et de parcours professionnels nécessitent des remèdes à la fois individuels et sociaux. La contribution relative des facteurs individuels et sociaux peut varier d'un individu à l'autre, mais les parcours professionnels sont le produit des deux sources d'influence ». C'est pourquoi l'analyse de la division sexuée de l'orientation scolaire et professionnelle nécessite une approche pluridisciplinaire qui ne prenne pas seulement en compte les aspects psychologiques et psychosociologiques mais aussi des points de vue historiques, socio-économiques, socio-politiques, anthropologiques et philosophiques.

Les travaux qui viennent d'être évoqués montrent qu'il est nécessaire de faire évoluer les théories et les pratiques de l'orientation professionnelle à la lumière des concepts et des problématiques de rapports sociaux de sexe, de genre et d'identité sexuée. L'un des axes de recherche pourrait consister, par exemple, à développer des travaux sur les pratiques langagières et, tout particulièrement, sur les usages de « féminin » et « masculin ». Ces termes (qui sont à la fois substantifs et attributs) sont, certes, polysémiques (Marro, 2002, 2003), mais dans leurs usages quotidiens, ils véhiculent souvent leur sens premier : « qui est propre à la femme » et « qui est propre à l'homme ». Ainsi, quand nous qualifions sans y prendre garde un comportement, un rôle ou une activité de « féminin-e » ou de « masculin-e », nous réactivons cette croyance en l'existence d'une « nature masculine » et d'une « nature féminine ». Ces « natures » étant censées comprendre des traits, des comportements, des compétences, des manières d'être et de faire soit « féminines », soit « masculines », elles conduisent à légitimer la partition en métiers « féminins » et « masculins » et, par là, la division sexuée du travail.

Des notions comme « féminité » et « masculinité » sont des construits sociaux. Mais ils renvoient aussi à des constructions personnelles, qui font sens pour chaque individu, y compris pour les conseillers-ères d'orientation. Il importe, par conséquent, que ces professionnels-les - tout comme les enseignants-tes, les chargés-ées de recrutement, les spécialistes des ressources humaines, etc. - soient formés-ées à ces questions. Il convient de leur apprendre à repérer et à travailler *sur* et *avec* l'implication des normes de masculinité/féminité dans les représentations et les conduites des personnes auxquelles ils/elles s'adressent.

Bujold et Gingras (2000) rappellent que, dès les années 80, des chercheurs ont pensé nécessaire que les conseillers(ères) travaillent sur leurs propres représentations et stéréotypes, afin de devenir des agents efficaces de changement. Ainsi, Linda Brooks a « dénoncé » le fait que les conseillers(ères) avaient tendance à ne pas questionner la représentation que les filles et les femmes ont de leur situation et de leurs projets d'avenir. Cette attitude passive crée ce que Freeman a appelé un « environnement nul », parce qu'il ne prodigue ni soutien, ni encouragement. Si l'un des objectifs du conseil en orientation (Blanchard, 2000) est de conduire le sujet à « s'interroger sur la pertinence des cadres identitaires dans lesquels il se construit et perçoit les autres » (Guichard 2000, p. 208), encore faut-il que les

conseillers(ères) aient eu l'opportunité de s'interroger sur leurs propres cadres identitaires, sur leur rapport et adhésion aux normes de sexe, ainsi que sur la légitimité de ces normes et donc du genre. Une telle conception du conseil en orientation, qui parmi ses grandes finalités a celle de défendre l'égalité entre hommes et femmes, peut être considérée, ainsi que l'écrit François Dubet à propos de la sociologie, comme « une autre manière de faire de la politique », qui n'oublie pas la question de la place de la femme et de l'homme dans la société.

## Bibliographie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. New York : Freeman.
- Barone, D. F., Maddux, J. E., & Snyder, C. R. (1997). *Social cognitive psychology. History and current domains*. New York : Plenum Press.
- Barrère-Maurisson, M.-A. (2003). *Travail, famille : le nouveau contrat*. Paris : Gallimard.
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 5, 399-410.
- Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and Interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 35-52.
- Blanchard, S. (Dir.) . (2000). Numéro spécial : "Le conseil en orientation". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétence. *Questions d'Orientation*, 4, 31-44.
- Bonneau, J. (1999). Le rôle de l'institution scolaire dans les décisions d'orientation. In F. Vouillot (Ed.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 91-96). Paris : CNDP.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris : Hachette.
- Bujold, Ch., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnels et développement de carrière. Théories et recherche* (2<sup>ème</sup> ed.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Dawes, M. E., Horan, J. J., & Hackett, G. (2000). Experimental evaluation of self-efficacy treatment on technical/scientific career outcomes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28, 1, 87-99.
- Dumora, B. (2002). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carriérologie*, 575-598.
- Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*. Paris : PUF.
- Duru, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégie de compromis ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 257-276.
- Fitzgerald, L. F., Fassinger, R.E., & Betz, N.E. (1995). Theoretical advances in the study of women's career development. In W.B. Walsh et S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology : theory, research and practice* (pp. 67-109). Mahwah, NJ : Erlbaum
- Fitzgerald, L. F., & Harmon, L. W. (2001). Women's career development : A postmodern update. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 207-230). Mahwah, NJ : LEA.

- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 29, 1, 181-212.
- Guichard, J., Huteau, M. (2001) *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : O. Jacob.
- Huteau, M. (1995). Identité et intentions d'avenir. In P. Braconnier, C. Chiland, M. Choquet, & R. Pomarède (Ed.), *Adolescentes, adolescents : psychopathologie différentielle* (pp. 161-173). Paris : Bayard / Fondation de France.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In, H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Sénotier (Dir.). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF.
- Latreille, G. (1972). Les disparités dans les chances d'accès à l'enseignement dans la France contemporaine. *Orientations*, 41, 55-76.
- Le Manner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Le Maner-Idrissi, G., Levêque, A., & Massa, J. (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 4, 507- 522.
- 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 Behaviour*, 45, 79-122.
- Luzzo, D. A., Hasper, P., Albert, K. A., Bibby, M. A., & Martinelly, E. A. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals, and actions of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 233-243.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent(e). *Pratiques Psychologiques*, 3, 39-50.
- Marro, C. (2002). Evaluation de la Féminité, de la Masculinité, et auto attribution des qualificatifs « féminin » et « masculin ». Quelle relation ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 4, 545- 563.
- 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, 303-323.
- Mathieu, N.C. (2000). Sexe et Genre. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Sénotier (Ed.), *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF.
- Molinier, P. (2002). Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle : perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 565- 580.
- Nauta, M. M., & Kokaly, M. L. (2001). Assessing role model influences on students' academic and vocational decisions. *Journal of Career Assessment*, 9, 1, 81-99.
- Nauta, M. M., Kahn, J. H., Angell, J. W., & Cantarelli, E. A (2002). Identifying the antecedent in the relation between career interests and self-efficacy. Is it one, the other or both ? *Journal of Counseling Psychology*, 49, 290-301.
- Pujol, A., Sarci-Hovasse, D., Steinbruckner, M.L. (2001) *L'orientation des filles et des garçons : histoire(s) parallèle(s)*. Mémoire DECOP (F. Vouillot, dir.). Paris : INETOP.
- Sullivan, K. R., & Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self-efficacy for women : evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, vol. 78, 54-62.
- Super, D. E. (1964). *La psychologie des intérêts*. Paris : PUF.

- Vouillot, F. (2002) Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et Professionnelle*, 31, 4, 485-494.
- Vouillot, F., & Marro. C. (Dir.). (2002). Numéro spécial : « Construction et affirmation de l'identité chez les filles et les garçons, les femmes et les hommes de notre société ». *L'Orientation scolaire et Professionnelle*, 31, 4.
- Walsh, W. B. (2002). Introduction : exploring interests, self-efficacy, and career goals. *Journal of Career Assessment*, vol. 10, 2, 147-149.
- Whiston, S. C., & Bouwkamp, J. C. (2003). Ethical implications of career assessment with women. *Journal of Career Assessment*, vol.11, 1, 59-75.
- Zaouche-Gaudron, C., & Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 4, 523- 533.