

Filles et garçons en formation professionnelle « masculine »

Étude comparative de deux facteurs psychosociaux de la persévérance

*Girls and boys in “male” professional training: Comparative study of two
psychosocial factors in perseverance*

*Chicas y chicos en una formación profesional masculinizada: Estudio
comparativo de dos factores psicosociales de la perseverancia*

Caroline Chambon, Orlane Le Quellec, Dylan Racana et Sarah Sagueton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/gef/5007>

DOI : 10.4000/15bfm

ISSN : 2571-7936

Éditeur

Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF)

Référence électronique

Caroline Chambon, Orlane Le Quellec, Dylan Racana et Sarah Sagueton, « Filles et garçons en formation professionnelle « masculine » », *Genre Éducation Formation* [En ligne], 9 | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2025, consulté le 27 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/gef/5007> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15bfm>

Ce document a été généré automatiquement le 27 janvier 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Filles et garçons en formation professionnelle « masculine »

Étude comparative de deux facteurs psychosociaux de la persévérance

Girls and boys in “male” professional training: Comparative study of two psychosocial factors in perseverance

Chicas y chicos en una formación profesional masculinizada: Estudio comparativo de dos factores psicosociales de la perseverancia

Caroline Chambon, Orlane Le Quellec, Dylan Racana et Sarah Sagueton

Introduction

- 1 Le caractère marginal des travaux s’intéressant à la formation professionnelle dans une perspective genrée est à relever (Benet Rivière & Depoilly, 2022a). Pourtant, le milieu de la formation professionnelle représente bel et bien un « espace en tension, travaillé par des rapports sociaux de domination de sexe et de classe sociale qui structurent l’offre de formation faites aux femmes et l’expérience qu’elles en font » (Benet Rivière & Depoilly, 2022b, p. 11). À titre d’exemple, les filles représentent 18,2% des élèves en CAP (Certificat d’aptitude professionnelle) de la production contre 60,8% en CAP des services (INSEE, 2022). Au regard de la persistance de la répartition sexuée inégale selon les secteurs d’activités, cet article s’intéresse aux parcours de filles en formation atypique au prisme des normes de genre, c’est-à-dire aux filles qui suivent une formation dans laquelle moins de 30% de leur catégorie de sexe est représentée (Fortino, 1999). La formation professionnelle étant – plus que les autres – socialement située (Benet Rivière & Depoilly, 2022a), les apprenantes aux parcours atypiques sont particulièrement susceptibles de décrocher en raison des coûts psychologiques et sociaux associés aux « transgressions des frontières du genre » (Benet Rivière & Depoilly, 2022b, p. 11). Toutefois, exposées à de multiples facteurs de risque de décrochage, comment expliquer que certaines persèverent ?

- 2 Pour répondre à cette interrogation, cet article s'appuie sur deux facteurs largement identifiés par la littérature comme influençant la persévérance (Bastoul, De Bosscher & Przygodzki-Lionet, 2016 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Vayre, Vonthron & Vannereau, 2014 ; Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007) en formation : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et le soutien social perçu (SSP). Comme l'analyse porte précisément sur des apprenantes ayant persévéré au cours d'une première année dans des formations professionnelles atypiques au prisme des normes de genre, l'objectif poursuivi n'est pas de mesurer l'effet du SEP et du SSP sur la persévérance elle-même, mais plutôt d'examiner si ces deux facteurs sont plus fortement exprimés chez les apprenantes – en comparaison à ceux mesurés chez les garçons – afin d'envisager le rôle spécifique de ces sentiments sur la persévérance des filles pourtant mises en situation de minorité. Cette étude, à visée exploratoire, porte sur 33 questionnaires interrogeant le SEP et le SSP de filles en formation atypique et de garçons partageant le même cursus, qui suivent alors une formation typique au prisme des normes de genre. Ainsi, cette proposition s'inscrit dans le champ de la psychosociologie : elle s'intéresse à des facteurs psychologiques interagissant avec l'environnement social.

Ce que les trajectoires atypiques représentent pour les apprenantes

Une orientation professionnelle déterminée par un conformisme aux normes de genre

- 3 Le système de genre, entendu dans une perspective sociologique, à savoir, un système de normes qui crée le féminin et le masculin, et les hiérarchise en retour (Collet, Verscheure & Amade-Escot, 2023), influence l'orientation professionnelle des filles et des garçons (Vouillot, 2007) et ce, dès leur première aspiration jusqu'à leur insertion dans le marché du travail. Majoritairement, elles et ils s'orientent vers des domaines qui correspondent aux rôles de genre. De cette division socio-sexuée se dessine alors une socialisation différenciée selon la catégorie de sexe des individu-es (Darmon, 2016). Durant toute leur vie, les normes de genre contribuent à établir un guide de bonne conduite pour elles et eux, avec des comportements et identités souhaitées, valorisées ou sanctionnées (Richard, 2018). Très tôt, les filles et les garçons doivent s'y conformer sous peine de transgresser les normes de genre, ce qui tend à expliquer d'une part la prévalence de la sexuaton des filières et de l'orientation sexuée, et d'autre part les difficultés rencontrées par les filles atypiques, c'est-à-dire en minorité dans le groupe classe (Benet Rivière & Depoilly, 2022a).
- 4 Les travaux sur l'identité sociale de Tajfel et Turner (1986) et Gianettoni, Simon-Vermot et Gauthier (2010) montrent qu'une orientation conforme aux normes de genre permet un plus grand sentiment d'intégration au sein de son groupe social d'appartenance, et semble être un facteur d'une bonne estime de soi et d'une identité sociale valorisée. De cette manière, si « le choix d'une formation ou d'une profession typiquement associée à son propre sexe permet aux jeunes de se conformer aux normes du genre et de renforcer ainsi leur identité sexuée » (Gianettoni et al., 2010, p. 42), les coûts psychologiques et sociaux induits par une éventuelle transgression sont à interroger.

- 5 Pour les garçons, la transgression suppose un coût identitaire (Marro, 1998, 2003) puisqu'en investissant des formations « féminines »¹, ils perdent leur statut privilégié de dominant, ils se retrouvent déclassés et leur masculinité entachée. Ce processus gagne à être analysé à la lumière du concept de masculinité hégémonique (Connell & Messerschmidt, 2005), c'est-à-dire une certaine masculinité dominante impliquant le rejet à la fois de la féminité et de l'homosexualité (Falomir-Pichastor & Mugny, 2009). Ainsi, puisque s'engager dans des formations « féminines » semble impliquer de renoncer à certains privilèges associés à leur position dominante, les garçons sont moins nombreux que les filles à s'inscrire dans des filières atypiques (Gianettoni et al., 2010). Si les filles peuvent espérer un gain symbolique et professionnel lorsqu'elles s'aventurent dans des formations « masculines », elles rencontrent néanmoins de nombreuses difficultés dans leur parcours d'apprentissage en prise avec les normes de genre.

Des environnements d'apprentissage hostiles aux filles en formation atypique

- 6 En raison de qualités supposées singulières, les garçons dans des domaines « féminins » restent tout de même mieux accueillis parce qu'attendus (Benet Rivière & Depoilly, 2022a ; Lemarchant, 2007), tandis que les filles doivent faire face à un procès de légitimité (Lemarchant, 2017). En effet, elles sont « toujours soupçonnées de se trouver dans l'incapacité physique et intellectuelle d'accomplir certaines tâches » (Benet Rivière & Depoilly, 2022b, p. 25). Au sein de ces filières, on retrouve des climats normatifs assez hostiles envers les filles (Mosconi, 1987 ; Lemarchant, 2017), avec une adhésion particulièrement forte aux stéréotypes sexués et aux rôles de genre, participant à créer une pression sur les filles qui
- se retrouvent vivement affectées : elles rapportent une estime de soi basse, un bien-être diminué et un faible sentiment d'appartenance, ce qui *in fine* fragilise leurs performances et leurs parcours scolaires (Blackwell et al., 2009 ; Casad et al., 2019 ; Cortina et al., 1998 ; Kuchynka et al., 2018 ; Sandler et al., 1996 ; Serex & Townsend, 1999 ; Settles et al., 2006, 2007, 2013). (Gianettoni et al., 2023, p. 8)
- 7 Entre simple brimade, réassignation à la sphère domestique, découragements ou encore provocations verbales et physiques (Zolésio, 2012), les filles doivent constamment faire leurs preuves en étant confrontées au sexisme ordinaire, prouver qu'elles ont leur place au sein du collectif de travail (Rey, Guélat & Kuehni, 2022). De plus, l'inscription dans un parcours atypique comporte plus de difficultés en termes d'insertion et de conditions d'emploi (difficultés à l'embauche, taux de chômage plus élevé, temps partiel plus fréquents, salaires inférieurs) (Couppié & Epiphane, 2001, 2018).
- 8 Ainsi, réussir dans un parcours atypique requiert une persévérance plus qu'un simple maintien dans la formation. Il sera donc question d'étudier si des facteurs psychosociaux, reconnus dans la littérature comme déterminant la persévérance, sont plus fortement exprimés (ou non) chez les apprenantes que chez les apprenants. Le but étant d'appréhender le rôle spécifique de ces déterminants sur la persévérance des filles en situation de minorité.

Persévérer pour résister : entre croyances en ses capacités et perception de soutiens sociaux

- 9 Considérant les interrelations entre l'environnement d'apprentissage, le sujet apprenant et ses comportements, la persévérance est étudiée selon une approche sociocognitive (Bandura, 1986, 2003 ; Molinari et al., 2016). Elle est alors définie telle un engagement durable dans une formation où l'apprenant·e, en fonction du sens qu'elle ou il attribue à son environnement et à son efficacité en formation, oriente ses comportements vers la poursuite de ses études. Ainsi, la persévérance ne présume pas seulement une réussite académique faisant référence aux résultats scolaires. En ce sens, l'indicateur retenu de la persévérance est celui de la présence en formation à la fin de l'année scolaire (Legendre, 2005) et non les résultats scolaires de l'apprenant·e.
- 10 Pour Tinto (1993), la persévérance est un processus résultant de l'intrication de variables psychologiques, sociologiques, économiques, ou encore organisationnelles. Au regard de la difficulté de prendre en compte la multiplicité des déterminants de la persévérance, l'étude se concentre sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et le soutien social perçu (SSP), deux facteurs particulièrement reconnus comme la favorisant (Bastoul et al., 2016 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Vayre et al., 2014 ; Vonthron et al., 2007).

Le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la persévérance des apprenant·es

- 11 Le SEP, au fondement de l'agentivité humaine (Bandura, 1997, 2003 ; Carré, 2004), influence le choix des individu·es dans ce qu'elles ou ils veulent faire ou non, le niveau d'engagement dans le choix, les efforts mis en œuvre pour atteindre les buts visés, ou encore leur persévérance (Vayre et al., 2014). Le SEP peut se définir comme la représentation qu'un·e individu·e se fait de sa capacité à agir. Ainsi, il ne représente pas les aptitudes réelles de la personne mais ce qu'elle ou il se croit capable de réaliser au regard des capacités qu'elle ou il pense posséder (Bandura, 2003 ; Morin, Therriault & Bader, 2019).
- 12 Galand et Vanlede (2004) évoquent l'influence du SEP tout au long du parcours de formation des apprenant·es. Pour Steinbruckner (2009), le SEP peut varier selon la catégorie de sexe et le choix d'orientation. En effet, les normes de genre contribuent à ce que les garçons s'évaluent comme plus compétents dans les domaines scientifiques et techniques tandis que les filles se sentent plus efficaces dans ceux liés au secteur tertiaire, à la santé ou encore à l'action sociale (Bastoul et al., 2016).
- 13 Par ailleurs, des études (Lecefel, Ramassamy & Troadec, 2020 ; Vonthron et al., 2007) montrent que les croyances d'efficacité personnelle jouent également un rôle crucial dans la persévérance des apprenant·es une fois entré·es en formation. Précisément dans le contexte de trajectoires atypiques, il semble, selon Steinbruckner (2009), qu'évoluer dans une filière marquée par la prédominance d'une des catégories de sexes, pourrait exercer une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les nouvelles expériences rencontrées par l'apprenant·e (Bastoul et al., 2016) pourraient lui permettre de développer ses croyances d'efficacité personnelle.

- 14 Dans cette continuité, les apprenant·es en formations atypiques bénéficiant d'un SEP élevé sont susceptibles de dépasser les obstacles rencontrés en les considérant comme des défis à réussir (Bandura, 1995). Si ces situations de difficultés sont vécues comme des succès par les apprenant·es, elles peuvent devenir des expériences de maîtrise (Bandura, 1997 ; Carré, 2004) participant en retour au développement de leur SEP (Guerrin, 2012). En effet, le SEP de l'individu·e se construit à l'aune de plusieurs sources (Bandura, 1997 ; Carré, 2004) que sont l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale ainsi que l'état physiologique et émotionnel. Ces quatre sources d'information (Galand & Vanlede, 2004) peuvent se forger au travers d'interactions sociales avec autrui. Ainsi, le SEP des apprenant·es paraît influencé par les dynamiques environnementales propres à leur contexte de formation.
- 15 Finalement, tandis que le SEP permet de s'intéresser particulièrement à l'individu·e, les sources qui le déterminent (Galand & Vanlede, 2004) invitent à porter l'attention sur les interactions sociales, notamment le SSP, dans l'objectif d'appréhender les écarts de perception selon la catégorie de sexe des apprenant·es.

Le rôle des soutiens sociaux perçus dans la persévérance des apprenant·es

- 16 En se focalisant particulièrement sur le SEP, les apprenant·es sont globalement tenues pour seul·es responsables de leur persévérance. Ainsi, interroger le rôle de l'environnement social, par le biais du SSP, dans la persévérance des apprenant·es permet de dépasser une approche centrée exclusivement sur une injonction à la responsabilisation individuelle. Cela apparaît d'autant plus nécessaire dans le cadre d'une étude qui s'intéresse aux apprenantes en formation atypique. Effectivement, en raison des coûts psychologiques et sociaux particulièrement élevés associés à la transgression des normes de genre, un tel parcours est susceptible d'agir sur l'identité, l'estime de soi ou encore la persévérance (Gianettoni et al., 2010 ; Gianettoni et al., 2023 ; Marro, 1998, 2003).
- 17 Le SSP est défini comme la perception ressentie par l'individu·e de l'aide apportée par autrui (Bruchon-Schweitzer et al., 2003). Gentry et Kobasa (1984) évoquent une ressource psychologique dépendante de la qualité des relations interpersonnelles. Le SSP peut prendre des formes instrumentale (aide physique et matérielle), informative (conseils, apports de connaissances), émotionnelle (empathie, affection pour provoquer du réconfort) et d'estime (rassurer dans les moments de doute) (Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Vonthron et al., 2007). Ces formes de soutien peuvent provenir de sources différentes : « famille, amis, collègues, professionnels (Rasclé, 1994) » (Bruchon-Schweitzer et al., 2003, p. 42).
- 18 En contexte de formation professionnelle, le SSP représente un sentiment aidant à dépasser les coûts psychologiques et sociaux rencontrés (Vonthron et al., 2007). Lorsque le SSP de lycéennes insérées dans une filière atypique au prisme des normes de genre est étudié, sans tenir compte de leur persévérance, De Bosscher, Dose, Bastoul et Rémy (2024) constatent un SSP fort et de même niveau entre les lycéens et lycéennes. Mais, dans le cadre des formations professionnelles atypiques, peu d'études scientifiques se sont intéressées au SSP des apprenantes alors qu'il pourrait s'avérer déterminant pour permettre et maintenir leur SEP élevé et *in fine* expliquer leur persévérance, et ce d'autant plus dans des cursus professionnalisants. En effet, dans les

formations professionnelles « masculines », les filles se retrouvent dans une position encore plus marginale que dans les filières de lycée perçues comme masculines. Aussi, les formations professionnelles étant directement adossées au monde du travail où les normes de genre restent fortement ancrées, elles exposent davantage les apprenantes à des environnements fortement sexués. À cela, s'ajoute un apprentissage moins fondé sur les connaissances scolaires que sur la participation à des activités pratiques, laissant davantage de prise aux préjugés physiques. Par exemple, les formateur·ices peuvent avoir tendance à dispenser les filles des activités requérant de la force (Dahache, 2014).

Questions de recherche et hypothèses

- 19 Dans cet article, le SEPA (sentiment d'efficacité professionnelle de l'apprenti·e) conceptualisé par Lecefel et ses collaborateurs (2020), c'est-à-dire le SEP appliqué en contexte de formation professionnelle, ainsi que le SSP sont mobilisés en tant que deux facteurs déterminants de la persévérance des apprenant·es. Pour comprendre s'ils favorisent particulièrement la persévérance des filles en trajectoires atypiques, le SEPA et le SSP sont alors comparés selon la catégorie de sexe des apprenant·es. De façon opérationnelle, le SEPA et le SSP représentent les deux variables dépendantes de cette recherche. La catégorie de sexe, constitue elle, la variable indépendante étudiée pour comparer ces dernières. L'objectif est d'appréhender si, et dans quelle mesure, la persévérance des filles en trajectoires atypiques peut s'expliquer par un SEPA et un SSP plus élevés que ceux des garçons, qui eux, suivent une formation conforme aux normes de genre ?
- 20 À l'aune des éléments contextuels et théoriques présentés *supra*, nos hypothèses sont les suivantes. Au regard des nouvelles opportunités d'expériences rencontrées par les filles en raison de la transgression des normes de genre, celles qui persévèrent en formation atypique ont un SEPA plus élevé que les garçons (hypothèse 1). Mais aussi, alors que le SSP des lycéennes insérées en filières « masculines » n'est pas significativement différent de celui des lycéens (De Bosscher et al., 2024), nous supposons que le SSP des filles de notre échantillon, qui ont persévéré au cours d'une première année en formation professionnelle « masculine », est lui plus élevé que celui des garçons (hypothèse 2).

Méthode

Participant·es

- 21 L'accès au terrain de l'étude a été possible grâce à une collaboration avec le GIPAL (Groupement d'Intérêt Public de l'académie de Lyon - Formation), partenaire de cette étude. Les formations ciblées étaient définies comme celles comportant, au niveau national, moins de 30 % de filles (Fortino, 1999). Ce critère a néanmoins posé des difficultés, car les formations proposées par le GIPAL respectant ce seuil ne comptaient souvent aucune fille. Initialement, l'étude focalisait son attention sur celles suivant un BTS en apprentissage, en raison du caractère valorisé de ces formations au sein de la filière professionnelle. Cependant, pour surmonter les contraintes liées au recrutement d'enquêtées, l'échantillon a été élargi aux brevets professionnels caractérisés aussi par

une sous-représentation des filles. Néanmoins, même si l'échantillon a été élargi à un autre panel de personnes, une cohérence réside toutefois entre l'ensemble des apprenant-es qui suivent un cursus par voie d'apprentissage, et non seulement sous le seul statut scolaire, c'est-à-dire des individus qui, en plus de suivre des cours dans leur centre de formation, travaillent dans une entreprise. Précisément, des questionnaires ont été diffusés à 33 apprenant-es engagé-es dans des formations professionnelles considérées comme atypiques pour les filles. Les 33 participant-es se répartissent de la manière suivante :

- 12 sont des filles et 21 sont des garçons âgés entre 18 et 48 ans (moyenne d'âge : 20.21 ; écart type : 5.225),
 - 10 suivent un brevet professionnel et 23 sont inscrits dans des BTS.
- 22 Parmi celles et ceux en BTS, les spécialités suivies sont multiples : management opérationnel de la sécurité, conception et réalisation de carrosserie, services informatiques aux organisations, bâtiment ou encore assistant technique d'ingénieur. Les apprenant-es en brevet professionnel sont quant à elles et eux inscrits dans la spécialité Agent Technique de Prévention et de Sécurité (ATPS).

Matériel

- 23 Le questionnaire se focalise en premier lieu sur le SEPA des apprenant-es. Si pour Bandura (1997, 2003), les croyances d'efficacité personnelle sont relatives à la tâche que l'individu se pense capable de réaliser, la mesure du concept doit se rattacher au contexte de la formation professionnelle. Ainsi, ce dernier a été opérationnalisé conformément à l'échelle de mesure du SEPA élaborée par Lecefel et ses collaborateurs (2020) et validée scientifiquement. La cohérence interne du score total a été examinée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Celui obtenu pour les vingt-deux items ($\alpha = .911$) indique une consistance interne acceptable ($\alpha > .700$; Nunnally, 1978). Les vingt-deux questions se répartissent selon quatre dimensions (Lecefel et al., 2020) :
- le SEPA en entreprise comprenant sept items ($\alpha = .898$),
 - le SEPA en centre de formation mesuré par sept items ($\alpha = .725$),
 - le sentiment de conformité à la culture d'entreprise composé de cinq items ($\alpha = .512$),
 - le sentiment de maîtrise du lexique professionnel calculé selon trois items ($\alpha = .744$).
- 24 La cohérence interne de la dimension « sentiment de conformité à la culture de l'entreprise » n'étant pas acceptable, cette dimension ne sera donc pas étudiée.
- 25 Chaque item de la première partie du questionnaire consiste à demander à une individu-e, selon une échelle de Likert en 7 points (de 1 = pas du tout capable à 7 = tout à fait capable), dans quelle mesure elle ou il se sent capable de réaliser différentes tâches (Lecefel et al., 2020). Par exemple, les items 1 et 10 sont respectivement les suivants :
 » en centre de formation, je crois que je suis capable d'organiser de manière autonome et efficace mon poste de travail » ; « en entreprise, je crois que je suis capable d'identifier et de sélectionner avec pertinence les outils nécessaires pour effectuer mon travail ».
- 26 La seconde partie du formulaire se concentre sur l'évaluation du SSP des apprenant-es en s'inspirant de l'échelle de Bruchon-Schweitzer et ses collègues (2003) pour la transposer dans le contexte de la formation professionnelle. La cohérence interne du

score total, mesuré à partir de seize items, indique une consistance interne acceptable ($\alpha = .921$).

- 27 Le SSP est mesuré selon quatre dimensions. Chacune étant composée de quatre items :
- le soutien émotionnel ($\alpha = .750$),
 - le soutien matériel ($\alpha = .805$),
 - le soutien informatif ($\alpha = .708$),
 - le soutien d'estime ($\alpha = .723$).
- 28 Au regard de notre volonté de cibler l'environnement de formation, le SSP par les apprenant·es a été distingué, pour chaque dimension du SSP, selon quatre sources :
- les formateur·ices ($\alpha = .823$),
 - les collègues de formation ($\alpha = .933$),
 - les tuteur·ices ($\alpha = .903$),
 - les collègues d'entreprise ($\alpha = .911$).
- 29 Le SSP selon ses différentes formes et sources est mesuré à partir de ce type de question : « Y a-t-il actuellement des formateur·ices qui, lorsque vous en avez besoin, peuvent vous reconforter et vous écouter ? » (item 1) ou encore « Y a-t-il actuellement des collègues de formation qui, lorsque vous en avez besoin, peuvent vous donner des conseils, des informations, des suggestions ? » (item 3). Les apprenant·es se positionnent par la suite selon une échelle de Likert en 5 points (de 1 = pas du tout à 5 = tout à fait).

Procédure

- 30 Dans le cadre du partenariat avec le GIPAL, des conseillères en formation continue ont présenté le questionnaire élaboré en ligne en juin 2023 aux apprenant·es en BTS et en septembre 2023 à celles et ceux inscrit·es dans un brevet professionnel. Cette différence temporelle introduit un biais de rappel potentiel ; les participant·es du second échantillon devant davantage se remémorer leur expérience de l'année écoulée – une année durant laquelle elles et ils ont persévéré, comme en témoigne leur présence à la fin de l'année scolaire –, ce qui peut affecter la fiabilité de leurs réponses. Néanmoins, les questionnaires ont tous été complétés dans les lieux de formations respectifs des apprenant·es, garantissant des conditions de passation relativement homogènes.
- 31 Les données récoltées sur le logiciel Limesurvey ont été importées et traitées sur le logiciel SPSS. L'ensemble des apprenant·es retenu·es pour l'analyse ayant répondu à l'entièreté du questionnaire, les comparaisons se sont basées sur leurs scores aux échelles du SEPA et du SSP et aux différentes dimensions et sources qui les composent. En raison du faible échantillon de l'étude et de la non-normalité des variables, des tests U de Mann-Whitney ont été effectués dans le but de comparer la distribution des scores de SEPA et de SSP selon la catégorie de sexe des apprenant·es. Le seuil de signification statistique retenu pour l'ensemble des analyses a été fixé à $p < .05$ (Cohen, 1988).

Résultats

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti·e

- 32 Le test de Mann-Whitney ne révèle pas de différence significative entre le SEPA des filles et celui des garçons (voir tableau 1). Ce résultat conduit à réfuter l'hypothèse selon laquelle le SEPA des filles en formation atypique enquêtées serait plus élevé que celui des garçons.
- 33 Au-delà de ce premier résultat général, il semble opportun de s'intéresser aux différentes dimensions de notre première variable dépendante, afin de comparer si les SEPA relatifs aux lieux de formation ou aux formes d'intégration de compétences professionnelles diffèrent entre les filles et les garçons de notre échantillon. Les différences de scores aux trois dimensions étudiées que sont le SEPA en entreprise, le SEPA en centre de formation et le sentiment de maîtrise du lexique professionnel ont ainsi été comparées selon la catégorie de sexe des apprenant·es. Les différents tests de Mann-Whitney effectués ne révèlent de différences significatives pour aucune des trois dimensions du SEPA (voir tableau 1).

Tableau 1. Résultats des tests de Mann-Whitney comparant le SEPA global et ses trois dimensions en fonction de la catégorie de sexe des apprenant·es

Variable dépendante	Statistique de test de Mann-Whitney	Rang moyen
SEPA global	U = 131.000, p = .868	f = 16.58 g = 17.24
SEPA en entreprise	U = 123.500, p = .927	f = 17.21 g = 16.88
SEPA en formation	U = 124.000, p = .956	f = 17.17 g = 16.90
Sentiment de maîtrise du lexique professionnel	U = 145.500, p = .494	f = 15.42 g = 17.90

Le soutien social perçu des apprenant·es

- 34 Le test de Mann-Whitney effectué pour le SSP ne révèle pas non plus de différence significative entre les filles et les garçons de notre échantillon (voir tableau 2). Ce résultat vient ainsi réfuter l'hypothèse selon laquelle le SSP des filles en formation atypique serait plus élevé que celui des garçons.
- 35 Comme pour le SEPA, il semble pertinent de venir questionner les différentes dimensions du SSP que sont le soutien émotionnel, le soutien matériel, le soutien informatif et le soutien d'estime. Les différences de scores à ces quatre dimensions ont ainsi été comparées selon la catégorie de sexe. Les tests de Mann-Whitney effectués ne révèlent une nouvelle fois de différence significative pour aucune des sous-dimensions

(voir tableau 2). Cependant, les résultats relatifs au soutien informatique et au soutien d'estime se rapprochent du seuil de significativité.

Tableau 2. Résultats des tests de Mann-Whitney comparant le SSP global et ses quatre dimensions en fonction de la catégorie de sexe des apprenant-es

Variable dépendante	Statistique de test de Mann-Whitney	Rang moyen
SSP global	U = 85.000, p = .131	f = 20.42 g = 15.05
SSP émotionnel	U = 90.000, p = .187	f = 20.00 g = 15.29
SSP matériel	U = 107.500, p = .494	f = 18.54 g = 16.12
SSP informatique	U = 78.500, p = .075	f = 20.96 g = 14.74
SSP d'estime	U = 75.000, p = .058	f = 21.25 g = 14.57

36 Au-delà des quatre dimensions du SSP, les différentes sources du soutien que sont les formatrices, les camarades de classe, les tuteur-ices et les collègues d'entreprise ont aussi été interrogées. Les différences de score en fonction de ces quatre sources ont donc également été comparées entre les apprenantes et apprenants. Si les SSP provenant des camarades de classe, des tuteur-ices et des collègues d'entreprise ne se révèlent pas significativement différents, le SSP provenant des formatrices est significativement plus élevé chez les filles que chez les garçons (voir tableau 3). Par ailleurs, à noter que la différence des scores de SSP provenant des collègues d'entreprise selon la catégorie de sexe des apprenant-es est proche de la significativité.

Tableau 3. Résultats des tests de Mann-Whitney comparant le SSP selon quatre sources en fonction de la catégorie de sexe des apprenant-es

Variable dépendante	Statistique de test de Mann-Whitney	Rang moyen
SSP provenant des formatrices	U = 64.000, p = .020	f = 22.17 g = 14.05
SSP provenant des camarades de classe	U = 92.500, p = .213	f = 19.79 g = 15.40
SSP provenant des tuteur-ices	U = 106.500, p = .462	f = 18.63 g = 16.07

SSP provenant des collègues d'entreprise	U = 77.000, p = .069	f = 21.08 g = 14.67
--	----------------------	------------------------

Discussion

- 37 L'objectif de cette étude était d'appréhender si le SEPA et le SSP étaient plus forts chez les filles en formation professionnelle atypique que chez les garçons en formation professionnelle typique, pour tenter d'expliquer la persévérance de ces filles minoritaires.
- 38 La première hypothèse, qui pour rappel était : « Au regard des nouvelles opportunités d'expériences rencontrées par les filles en raison de la transgression des normes de genre, celles qui persévèrent en formation atypique ont un SEPA plus élevé que les garçons », est réfutée par les résultats de cette étude. Bien que la littérature scientifique (Bandura, 1995) laisse penser que les filles en formation atypique pourraient développer un SEPA fort, dans le cadre de notre recherche exploratoire, les scores de SEPA ne sont pas statistiquement différents en fonction de la catégorie de sexe des apprenant·es ; donc celui des filles n'est pas plus élevé que celui des garçons.
- 39 D'une part, de manière générale, il semblerait que le SEPA des garçons soit plus fort que celui des filles (Desombre, Durand-Delvigne, Heutte & Brasselet, 2016). Dans cette perspective, le SEPA des filles pourrait difficilement dépasser celui des garçons, même si selon Steinbruckner (2009), évoluer dans une filière caractérisée par une forte surreprésentation d'un des sexes peut exercer une influence positive sur le SEP. À bien y regarder, les apprenants et apprenantes se trouvent dans des contextes de formation particulièrement distincts. Les garçons sont privilégiés par le fait d'être dans une formation « masculine ». En effet, cet environnement peut renforcer leur sentiment de compétence puisqu'évoluant dans des filières conformes à leur rôle de genre, ils pourraient développer une bonne estime d'eux-mêmes et une identité sociale positive (Gianettoni & Simon-Vermot, 2010 ; Gianettoni et al., 2010). Il est vrai que Gianettoni et ses collaborateurs (2023) notent que « certains garçons s'orientent vers des métiers très masculinisés pour affirmer leur masculinité et donc leur conformisme aux normes sociales du système de genre » (p. 6). Finalement, les garçons sont confrontés à moins d'obstacles systémiques (Benet Rivière & Depoilly, 2022a ; Mosconi, 1987), tandis que les filles évoluent dans des contextes perçus masculins où l'« adhésion des élèves au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique est plus prononcée » (Gianettoni et al. 2023, p. 18).
- 40 D'autre part, en considérant que les garçons ont généralement un SEP plus élevé que les filles (Desombre et al., 2016) et que le fait de suivre une formation atypique influence de manière positive le SEP (Steinbruckner, 2009), on peut supposer que les SEPA des filles et des garçons soient sensiblement proches lorsque les formations sont atypiques pour les apprenantes. L'objectif d'une enquête exploratoire n'est pas seulement de répondre à des hypothèses préétablies, mais également d'en élaborer de nouvelles « susceptibles de guider la suite du travail » (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017, p. 82). En ce sens, il est possible de faire l'hypothèse que les filles en formation atypique présentent un niveau élevé d'indépendance à l'égard du genre (Marro, 2012), voire qu'elles attestent d'un « dépassement du genre » (Le Feuvre, 2008), ce qui pourrait expliquer

leurs aspirations professionnelles transgressives à l'égard des normes de genre et influencer en partie leur SEPA élevé et leur persévérance. En effet, au regard des « rappels à l'ordre du genre » (Benet Rivière & Depoilly, 2022b, p. 26) tant par les camarades de formation, que par les personnes formatrices elles-mêmes (Giannetoni et al., 2023 ; Lamamra, 2022 ; Lemarchant, 2017), les filles en situation de minorité développent des stratégies afin de réussir en formation (Rey et al., 2022). Il peut être question de s'imposer en montrant qu'elles savent faire les tâches données, de ne pas ignorer les propos sexistes mais plutôt de les mettre à distance (Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003), ou bien encore de montrer qu'elles peuvent s'investir dans le travail demandé et cumuler les heures supplémentaires, qu'elles savent répondre et se conformer aux normes de la masculinité (Rey et al., 2022).

- 41 La seconde hypothèse qui était la suivante : « alors que le SSP des lycéennes insérées en filières « masculines » n'est pas significativement différent de celui des lycéens (De Bosscher et al., 2024), nous supposons que le SSP des filles de notre échantillon, qui ont persévéré au cours d'une première année en formation professionnelle « masculine », est lui plus élevé que celui des garçons », est également réfutée. Les résultats de cette étude ne permettent pas d'affirmer que le score global du SSP des filles est supérieur à celui des garçons. Toutefois, des tendances semblent se dégager. Plus spécifiquement, les différences de scores selon la catégorie de sexe des apprenant·es s'agissant du soutien social perçu lié à l'information et l'estime se rapprochent du seuil de significativité (respectivement $p = .075$ et $p = .058$).
- 42 Pour prouver leur légitimité dans un contexte hostile, les filles auraient besoin d'être plus soutenues que les garçons en raison de la multiplicité des coûts psychologiques et sociaux auxquels elles sont confrontées. Le fait que les filles présentent particulièrement un SSP d'information et d'estime plus élevé que celui des garçons, apparaît conforme aux normes de genre (Bruchon-Schweitzer et al., 2003). En raison de la division sociosexuée des savoirs (Mosconi, 1994), les filles pourraient se sentir moins compétentes que les garçons, notamment parce qu'elles évoluent dans un domaine qui ne correspond pas à leur rôle de genre et où la masculinité hégémonique domine. Par exemple, dans certaines disciplines, comme les mathématiques, où elles pensent détenir moins de compétences que les garçons, les filles perçoivent davantage de soutien de manière générale que les garçons (Jaegers & Lafontaine, 2018). Dès lors, en se percevant comme moins compétentes, elles peuvent estimer avoir davantage besoin d'informations. De la sorte, il est possible qu'elles perçoivent davantage ce soutien informatif ou qu'elles le demandent plus que les garçons en formation typique.
- 43 Aussi, concernant le SSP d'estime, la littérature démontre que les filles peuvent éprouver le sentiment de ne pas appartenir au groupe en raison de leur faible représentation et du sexisme ordinaire et banalisé dont elles sont victimes (Gianettoni et al., 2023). Elles doivent constamment prouver qu'elles ont leur place (Benet Rivière & Depoilly, 2022a). Dans cette continuité, les apprenantes peuvent éprouver le besoin accru de percevoir du soutien d'estime pour renforcer leur confiance en elles.
- 44 Plus généralement, nous émettons l'hypothèse que plus elles ont besoin d'un type de soutien, plus elles sont en mesure de l'identifier d'une part, plus elles sont en recherche de ce soutien d'autre part (Reddy, Rhoelès & Mulhall, 2003 ; Rueger, Malecki & Demaray, 2008). Étant donné ces éléments théoriques, une étude menée sur un échantillon plus large pourrait permettre d'évaluer une potentielle différence

significative de SSP informatif et d'estime selon la catégorie de sexe des apprenant·es, précisément en faveur des filles en situation de minorité.

- 45 Concernant les sources du soutien, les filles déclarent percevoir plus de soutien que les garçons de la part de leurs formateur·ices. En effet, les résultats démontrent une différence significative ($p = .020$) entre les filles en formation atypique et les garçons en formation typique. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elles sollicitent davantage l'aide des formateur·ices lorsqu'elles ont des demandes particulières. Au vu des éléments développés ci-avant, il est possible qu'elles identifient plus fortement du soutien de leur part que les garçons, puisqu'elles le demanderaient plus. Aussi, il est possible que les formateur·ices aient intégré les stéréotypes de genre concernant la faiblesse des filles et cherchent à les compenser en sur-investissant le soutien aux filles. Effectivement, dans les filières « masculines », « les femmes jeunes attirent parfois la bienveillance [...] elles ont le droit de faire des erreurs [...] elles sont soutenues et épaulées par une ou plusieurs figures professionnelles de leur entourage » (Rey et al., 2022, p.160). Toutefois, on peut également supposer que les formateur·ices les soutiennent davantage, parce que conscient·es des coûts associés à l'éventuelle transgression des normes de genre. En tout état de cause, le rôle des formateur·ices dans le parcours des apprenant·es en formation atypique au prisme des normes de genre constitue une perspective de recherche à explorer de manière compréhensive pour saisir quelles pratiques contribuent ou non à leur persévérance.

Limites

- 46 Cette étude, qui compare le SEPA et le SSP des filles en formation atypique et des garçons en formation typique, présente plusieurs limites méthodologiques. Premièrement, les rapports de classe, de race, de validisme, restent à exploiter pour penser l'intrication des rapports sociaux dans les processus de persévérance en formation professionnelle. Ensuite, comme les filles en trajectoire atypique représentent un faible échantillon, notamment lorsque la recherche est circonscrite aux seuls établissements de l'académie de Lyon, les résultats de notre étude sont exploratoires. En ce sens, il serait nécessaire d'augmenter le nombre d'enquêtée·es afin d'étayer et d'apprécier la significativité des premiers résultats issus de cette recherche. De plus, au vu du faible nombre de réponses obtenues, nous n'avons pas différencié les groupes d'apprenant·es. Or, cela aurait été pertinent puisque d'une part, même si les filles et les garçons enquêtée·es suivaient un cursus par voie d'apprentissage, être en brevet professionnel ou en BTS ne suppose pas le même rapport à la formation. Dans cette perspective, le niveau de diplôme pourrait jouer un rôle important sur le SEPA, puisque le nombre d'expériences de maîtrise développées peut influencer le SEP (Bandura, 2003 ; Carré, 2004).

Conclusion

- 47 Pour conclure, cette recherche ne révèle pas de différence significative entre le SEPA des filles en formation atypique et celui des garçons en formation typique. Une étude plus compréhensive pourrait ainsi s'intéresser à l'indépendance - dépendance de ces filles à l'égard du genre (Marro, 2012). De plus, les résultats ne permettent pas d'affirmer une différence entre le SSP global des filles et des garçons. Toutefois, les

soutiens sociaux d'information et d'estime perçus chez les filles se rapprochent du seuil de significativité. Dès lors, des études disposant d'un échantillon plus large pourraient permettre de considérer ces deux formes de SSP comme déterminantes dans le processus de persévérance des filles en formation atypique.

- 48 Un seul résultat de notre étude est significatif. Il concerne les sources du SSP : les filles perçoivent plus de soutien de la part des formateur·ices que les garçons. Ce résultat est à rapprocher des travaux qui interrogent la relation des enseignant·es et des élèves en milieu scolaire. En effet, ces travaux témoignent que le soutien des enseignant·es à l'égard des élèves est corrélé à un engagement dans l'apprentissage (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Précisément dans le cadre de filières professionnelles, le soutien social des formateur·ices se révèle être un facteur de persévérance davantage perçu par les filles en formations atypiques que par les garçons en formations typiques. Pour aller plus loin dans la compréhension des facteurs expliquant la persévérance des filles en situation de minorité, appréhender plus finement le rôle joué par les formateur·ices par le biais d'entretiens pourrait constituer une piste de recherche pertinente.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercice d'efficacité personnelle et collective dans des sociétés en mutation. In A. Bandura (Ed.), *L'auto-efficacité dans des sociétés en évolution* (pp. 1-45). Presses universitaires de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bastoul, J., de Bosscher, S., & Przygodzki-Lionet, N. (2016). Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : Ressenti des lycéens insérés dans des filières dites « féminines ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(4). <https://doi.org/10.4000/osp.5273>
- Benet Rivière, J., & Depoilly, S. (dir). (2022a). *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels*. Presses universitaires du Septentrion.
- Benet Rivière, J., & Depoilly, S. (2022b). Introduction générale. In J. Benet Rivière & S. Depoilly (Ed.), *Inégalités de genre dans l'enseignement et la formation professionnels* (pp. 9-34). Presses universitaires du Septentrion.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rasclé, N., Gélie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason et al. (SSQ6) : Une adaptation française [The Sarason's Social Support Questionnaire (SSQ6): A French adaptation]. *Psychologie Française*, 48(3), 41-53.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, Hors série (5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Collet, I., Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2023). Introduction générale : du genre en didactique(s). In I. Verscheure & I. Collet (dir.), *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones* (pp. 9-30). Peter Lang.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society, 19*(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2001). Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active. *Céreq Bref, 178*, 1-4.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2018). La relation genre-insertion a-t-elle évolué en 20 ans ? *Céreq Essentiels, 1*(1), 141-149. <https://doi.org/10.3917/esse.001.0141>
- Dahache, S. (2014). L'enseignement agricole en France : un espace de reconfiguration du genre. *Nouvelles Questions Féministes, 33*(1), 35-48. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0035>
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.
- De Bosscher, S., Dose, É., Bastoul, J., & Rémy, L. (2024). Sentiment d'efficacité personnelle, identité sexuée et soutien social de lycéennes inscrites dans une filière masculine. *Carrefours de l'éducation, 57*(1), 229-246. <https://doi.org/10.3917/cdle.057.0229>
- Desombre, C., Durand-Delvigne, A., Heutte, J., & Brasselet, C. (2016). Sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles : L'importance des conditions de travail. *Enfance, 3*(3), 287-298. <https://doi.org/10.3917/enf1.163.0287>
- Falomir-Pichastor, J.-M., & Mugny, G. (2009). I'm not gay... I'm a real man!: Heterosexual men's gender self-esteem and sexual prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(9), 1233-1243. <https://doi.org/10.1177/0146167209338072>
- Fortino, S. (1999). De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus. *Sociologie du travail, 41*(4), 363-384. <https://doi.org/10.4000/sdt.38731>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série 5*, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 87-116). Guilford Press.
- Gianettoni, L., & Simon-Vermot, P. (2010). Quand la menace d'exclusion professionnelle renforce le genre : représentations et identités de genre auprès de jeunes sans emploi. *Nouvelles questions féministes, 29*(3), 76-90. <https://doi.org/10.3917/nqf.293.0076>
- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 173*(4), 41-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.2535>
- Gianettoni, L., Guiller, E., Blondé, J., Déjussel, M., Foretay, T., & Gross, D. (2023). Les parcours de formation professionnelle au prisme du sexisme et de l'homophobie. *LIVES Working Paper, 99*. https://www.centre-lives.ch/sites/default/files/2023-11/LIVES_WP_99_Gianettoni%20et%20al.pdf

- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Insee Références. (2022). *Femmes et hommes, l'égalité en question*. Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6047805>
- Jaegers, D., & Lafontaine, D. (2018). Perceptions par les élèves du climat de soutien en mathématiques : validation d'échelles et étude des différences selon le genre en 5e secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 97-130. <https://doi.org/10.7202/1059174ar>
- Lamamra, N. (2022). Jeux de genre en formation professionnelle initiale. Socialisations, distance aux normes et résistances. In J. Benet & S. Depoilly (dir.), *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels* (pp. 203-221). Presses universitaires du Septentrion.
- Lecefel, P., Ramassamy, C., & Troadec, B. (2020). Développement d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprentie en entreprise et en formation professionnelle en Martinique. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 93-116. <https://doi.org/10.7202/1070728ar>
- Le Feuvre N. (2008). La féminisation des anciens « bastions masculins » : enjeux sociaux et approches sociologiques. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat & A. Vilbrod (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 307-324). Presses universitaires de Rennes.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 47-64. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0047>
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre : Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Éditions Guérin.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent/te. *Pratiques Psychologiques*, 4(3), 39-50.
- Marro, C. (2003). Se qualifier de « fille féminine » ou de « garçon masculin » à l'adolescence. *Pratiques Psychologiques*, 9(3), 5-20.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et formation*, 69(1), 65-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1722>
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer, D., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés. *Distances et médiations des savoirs*, 13. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Morin, E., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir d'agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation : Les Cahiers du CERFEE*, 51, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Mosconi, N. (1987). La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre. *Revue française de pédagogie*, 78, 31-42. <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.1484>
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.
- Mosconi, N., & Dahl-Lanotte, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés*, 9(1), 71-90. <https://doi.org/10.3917/tgs.009.0071>

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Reddy, R., Rhoelès, J.E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Rey, S., Guélat, O., & Kuehni, M. (2022). Se former et entrer dans des professions peu mixtes. In J. Benet Rivière & S. Depoilly (Eds.), *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels* (pp. 151-168). Presses universitaires du Septentrion.
- Richard, G. (2018). Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités. *Revue Jeunes et Société*, 3(1), 4-20. <https://doi.org/10.7202/1075766ar>
- Rueger, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2008). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 47-61.
- Steinbrückner, M.-L. (2009). Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38, 451-474. <https://doi.org/10.4000/osp.2320>
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Nelson-Hall.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (5^e éd.). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>
- Vayre, É., Vonthron, A.-M., & Vannereau, J. (2014). Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation de e-learning. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(3). <https://doi.org/10.4000/osp.4402>
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 401-420. <https://doi.org/10.4000/osp.1481>
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Zolésio, E. (2012). *Chirurgiens au féminin ? Des femmes dans un métier d'hommes*. Presses universitaires de Rennes.

NOTES

1. Dans cet article, le critère qui s'applique pour catégoriser des filières comme étant « féminines » et/ou « masculines » est un critère quantitatif (De Bosscher et al., 2024). Par exemple, une formation « masculine » compte 70% ou plus de garçons (Fortino, 1999).

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse à la persévérance de filles et de garçons dans des formations professionnelles perçues comme « masculines ». Il attache une attention particulière aux filles pour qui le contexte de la formation professionnelle peut s'avérer plus hostile et dont nous souhaitons comprendre les conditions de leur persévérance. En ce sens, cette étude compare le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprentie (SEPA) et les soutiens sociaux perçus (SSP) de filles en formations atypiques et des garçons qui sont eux, en formations typiques au prisme des normes de genre. Cette recherche exploratoire porte sur un questionnaire diffusé auprès de 33 apprenantes de l'académie de Lyon. Les résultats ne témoignent pas de différence significative entre le SEPA et le SSP des apprenantes, à l'exception du soutien social de la part des formateurices que les filles perçoivent davantage que les garçons.

This article explores the perseverance of female learners in professional training perceived as masculine. It pays particular attention to girls, for whom the context of professional training can be more hostile, and whose perseverance we wish to understand. In this way, this study compares the apprentice self-efficacy (SEPA) and the perceived social support (SSP) of girls in atypical training and of boys which are in typical training, in line with prevailing gender norms. This explorative research is based on a survey distributed to 33 learners in the Lyon regional education authority. The results reveal no significant difference between learner's SEPA and SSP, with the exception of social support from trainers, which girls perceive more than boys. The latter element is a central focus for future research.

Este artículo se centra en la perseverancia de los/as aprendices en formaciones profesionales masculinizadas. Debido a un contexto formativo que les resulta hostil, nos preguntamos qué es lo que puede favorecer particularmente la perseverancia de las chicas. En este sentido, este estudio compara el sentimiento de autoeficacia del/ de la aprendiz (SEPA) y los apoyos sociales percibidos (SSP) entre chicas en trayectorias atípicas y chicos que siguen trayectorias típicas. Esta investigación exploratoria se basa en un cuestionario aplicado a 33 aprendices de la academia de Lyon. Los resultados no muestran diferencias significativas entre el SEPA y el SSP del conjunto del alumnado, con la excepción del apoyo social por parte de los formadores y las formadoras, que las chicas perciben en mayor medida que los chicos. Este último elemento constituye, por tanto, un eje central para futuras investigaciones.

INDEX

Mots-clés : persévérance, formation professionnelle « masculine », trajectoire atypique, sentiment d'efficacité personnelle de l'apprentie (SEPA), soutien social perçu (SSP)

Palabras claves : perseverancia, formación profesional masculinizada, trayectoria atípica, sentimiento de autoeficacia del/de la aprendiz (SEPA), apoyo social percibido (SSP)

Keywords : perseverance, "male" professional training, atypical trajectory, apprentice self-efficacy, perceived social support

AUTEURS

CAROLINE CHAMBON

Université Jean-Monnet, Saint-Étienne


ORLANE LE QUELLEC

Université Rennes 2 – Université Lumière Lyon 2

DYLAN RACANA

Université Lumière Lyon 2

SARAH SAGUETON

 **IDREF** : <https://idref.fr/283707224>

Université Lumière Lyon 2 – Université de Genève