



L'école pour les femmes : rapports sexuels aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM

A school for women: A gender-related approach to professional knowledge and know-how among IUFM (Teachers training universities) candidates

Sophie Devineau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/883>

DOI : 10.4000/osp.883

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2006

Pagination : 29-55

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Sophie Devineau, « L'école pour les femmes : rapports sexuels aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/1 | 2006, mis en ligne le 15 septembre 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/883> ; DOI : 10.4000/osp.883

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'école pour les femmes : rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM

A school for women: A gender-related approach to professional knowledge and know-how among IUFM (Teachers training universities) candidates

Sophie Devineau

- 1 Le retournement historique de la scolarisation des filles est attribué à un large mouvement de fond, attestant du rôle avant-gardiste de l'école. Baudelot et Establet (1992) constatent à ce propos : des trois institutions sociales que sont la famille, l'école et l'entreprise, l'école a permis une nette avancée des filles (Djider, Murat & Robin, 2003), alors que la famille et l'entreprise continuent de fonctionner sur le modèle de la domination masculine.
- 2 Ainsi, sur les questions d'inégalités sexuées l'attention se focalise sur l'entreprise, espace où se créent et se maintiennent des écarts de salaires, des différences de recrutement et de déroulement de carrière à diplôme égal (Hakim, 2001). Maruani et Méda (2001) signalent à juste titre que l'organisation du travail et les contraintes financières déterminent fortement l'inégalité selon le genre : les jeunes couples ne sont pas au départ disposés à l'inégalité, mais vont progressivement être contraints à une organisation domestique infériorisant la femme. Cette approche qui met le travail au centre de la problématique du genre, explique ainsi la permanence des modèles sexués par les contraintes que fait peser l'organisation du travail sur la vie privée. Toutefois, c'est bien à l'école que se construisent les projets professionnels des filles et des garçons et sur ce point le rôle de l'école paraît pour le moins ambivalent comme le note Duru-Bellat (1990) : en même temps qu'elle permet une bonne réussite des filles, elle est le lieu d'orientations marquées par le genre. Ainsi, le marché du travail organise une offre sexuée à partir d'une demande elle-même sexuée en termes de choix des filières de formation, ou de représentations sociales du métier (Couppié & Épiphané, 2001). On sait par ailleurs que,

dans la famille, et particulièrement chez les parents moins instruits, dynamisme et sens de l'effort sont plus attendus des garçons, et que sont valorisés chez les filles charme et sens de la famille (Duru-Bellat & Jarousse, 1996). À l'école ces qualités trouveront à s'épanouir dans la distinction des filières. On sait aussi que les garçons d'origine populaire sont doublement victimes de leur « enfance du chef » (Baudelot & Establet, 1992, p. 154) et de l'univers bourgeois des enseignantes (origine sociale et position élevée du conjoint), une hypothèse partiellement vérifiée (Thélot & Vallet, 2000). Devant de tels faits, le problème soulevé renvoie au moins en partie à la très forte féminisation du corps enseignant (Jeljoul, Lafargue & Migeon, 1994).

- 3 Dans l'école, la construction du genre concerne un champ d'études très vaste, ce sont par exemple le sexisme des manuels, les interactions pédagogiques maître-élèves asymétriques selon le sexe, le partage des rôles sexués dans les jeux ou lors de l'occupation des espaces de récréation, etc. Pour notre part, ce sont les personnels en charge de la mise en œuvre des missions éducatives que nous proposons ici de décrire. En effet, à la suite d'une précédente étude, il nous a semblé que la question des modèles éducatifs des enseignants méritait d'être posée. Car, si les enseignants paraissent dans leur « être social » peu représentatifs de la diversité des publics d'élèves en termes d'origine sociale (Léger, 1983 ; Thélot, 1994 ; Vallet & Degenne, 2000), par contre, concernant l'égalité des sexes, une partie de ces mêmes agents semblerait au contraire plutôt bien préparée par leur socialisation familiale : les enseignants en général et les couples « pédagogiques » en particulier sont les univers familiaux où l'égalité de devenir entre les enfants filles et garçons est la mieux réalisée (Devineau & Léger, 2002). Si l'on admet que l'on enseigne autant ce que l'on est que ce que l'on sait, si l'on admet également que les modèles familiaux de socialisation des enseignants ne sont pas une pure affaire de famille (Ferrand, Imbert & Marry, 1999), alors le rapport sexué aux savoirs professionnels est un enjeu collectif de la question du genre à l'école. Dans ce sens, la tâche qui nous occupera ici concerne tout spécialement les conceptions du métier qu'en ont les candidats à la fonction enseignante, tels qu'ils se présentent aux concours de l'I.U.F.M. Il s'agira ici de saisir selon quelles prescriptions les candidats définissent ce qui doit selon eux régler le métier d'enseignant, et de tester l'hypothèse d'une variation selon le sexe. À cette fin, l'analyse empirique procèdera en trois temps. Les tris « toutes choses confondues » devront décrire l'état des opinions telles qu'elles existent en moyenne. Ensuite, le raisonnement « toutes choses égales par ailleurs », tout en étant virtuel puisque concrètement et dans la réalité les candidats sont typés socialement, permettra de tester que la variable sexe n'est pas réductible aux autres déterminants. Enfin, l'analyse textuelle ajoutera des éléments d'observation plus qualitatifs en relevant les caractères de genre inscrits dans le langage. Nous examinerons donc successivement les questions suivantes : Quelle idée du métier les candidats à l'I.U.F.M. se font-ils ? S'il y a des différences sexuées, dans quelle mesure ne sont-elles pas qu'un biais d'observation ? Enfin, à travers des données de discours, est-il possible de relever des faits langagiers qualifiant un rapport sexué à la norme scolaire ?
- 4 Deux séries de données d'opinions serviront ici à décrire les représentations sexuées du métier chez les candidats à l'I.U.F.M. : la première rassemble des opinions sur le métier (type Q.C.M., Annexe méthodologique « A »), la deuxième recueille les réponses (question ouverte) dans lesquelles les candidats donnent leur avis sur le projet professionnel (Annexe méthodologique « C »). Aucune des questions posées ne porte directement sur le sexisme, mais chacune est un témoignage potentiel de conceptions sexuées du travail

liées à un habitus féminin (*circle of care* chez Bubeck, 1995), ou inversement à un habitus masculin (*culture de l'Agon* chez Baudelot & Establet, 1992, p.155). Les questions suivantes : *Selon moi, les contenus de formation à l'I.U.F.M. devraient porter sur...*, *Pour moi enseigner c'est...*, demandent aux candidats de mobiliser des savoirs sociaux à propos des professions de l'enseignement, une information que l'on complétera par les raisons qu'ils donnent du choix du métier. Par ailleurs, l'analyse de ce qu'ils disent du projet professionnel retiendra également notre attention dans la mesure où la conformité des réponses aux attentes supposées de l'institution se réglera selon toute vraisemblance autour de la norme scolaire qui s'est constituée depuis dix ans : le projet individuel ou collectif comme ressort de la réussite (Devineau, 1998). Autrement dit, ce sont les présupposés de la norme scolaire cristallisés dans les discours, que nous tâcherons d'explorer afin d'interroger leur proximité à un habitus sexué.

Premiers constats

- 5 Tout d'abord, quelques constats globaux s'imposent : parmi les données socio-démographiques disponibles¹, nous rappelons simplement ici que les candidats à l'I.U.F.M. ont une origine sociale favorisée pour 33 % d'entre eux (21 % ont un père cadre supérieur, 12 % un père enseignant). Les classes moyennes représentent 28 % (17 % ont un père exerçant une profession intermédiaire et 11 % un père artisan ou commerçant), et les classes populaires 33 % (16 % ont un père ouvrier, 17 % employé). Les enfants dont le père est agriculteur représentent quant à eux 6 % des candidats. Les mères sont le plus souvent employées (41 %), enseignantes dans 20 % des cas, et moins fréquemment ouvrières (10 %), d'une profession intermédiaire (10 %), ou cadres (8 %). Parmi les candidats à l'I.U.F.M. de Caen, on compte 79 % de femmes pour 21 % d'hommes. Les candidates ont eu une scolarité plus brillante que celle des garçons ; ainsi seulement 29 % d'entre elles ont redoublé contre 46 % des garçons, et si 20 % des filles ont obtenu le baccalauréat à l'épreuve orale, c'est le cas pour 27 % des garçons.
- 6 Les écarts de candidatures observés ici à propos d'une profession très féminisée constituent un assez bon indicateur des orientations professionnelles stéréotypées par les rôles sociaux. Nous avons pu observer à partir d'une large enquête nationale (Devineau & Léger, 2001), que dans les cas de deux parents enseignants ou deux cadres, les écarts filles/garçons tendaient significativement à décroître en comparaison des autres couples parentaux. Dans cette enquête régionale, on constate également (*tableau 1*) que parmi les candidats, les écarts entre les filles et les garçons sont légèrement moins forts lorsque le père est enseignant (75 % de filles contre 26 % de garçons) que lorsque le père est ouvrier (83 % de filles contre 17 % de garçons). Si l'on considère la profession de la mère, les écarts filles/garçons sont également moindres pour les enfants d'enseignantes (75 % de filles contre 25 % de garçons), mais encore plus accusés pour les enfants d'ouvrières (86 % de filles contre 14 % de garçons). Si l'on prend en compte cette fois le couple de parents homogames, l'effet de la profession s'en trouve nettement renforcé, notamment pour les enfants d'enseignants avec 72 % de filles et 28 % de garçons, contre l'écart enregistré le plus élevé pour les enfants d'ouvriers, soit 88 % de filles et 12 % de garçons. Enfin, à titre d'illustration de la position particulière des fils d'enseignants, il est remarquable de noter que parmi les garçons qui présentent une candidature à l'I.U.F.M., 14 % ont un père enseignant contre 11 % des filles et qu'ils sont encore plus nombreux (25 %) à avoir une mère enseignante contre 19 % des filles (*tableau 1*). Par conséquent, si présenter les

concours des métiers de l'enseignement est un projet féminin, il l'est un peu moins lorsque les parents sont enseignants. À l'opposé, les catégories professionnelles pour lesquelles il y a le plus d'écarts entre les filles et les garçons sont dans l'ordre décroissant les ouvriers, les artisans, commerçants, les agriculteurs et les cadres.

- 7 On peut pousser l'étude des enfants d'enseignants en remontant aux grands-parents (tableau 1), et vérifier encore la validité de l'hypothèse d'un projet de métier plus égalitaire selon les sexes. Dans ces familles on compte 16 % de candidats dont un parent au moins est enseignant et 9 % dont un, deux, trois voire quatre parents et grands-parents sont enseignants. Pour ces derniers, on remarquera que l'écart filles/garçons est nettement moindre que pour les autres, puisque les garçons sont plus nombreux dans ce type de familles à présenter les concours de l'I.U.F.M. (29 % contre 20 % et 21 % dans les cas de familles composées d'aucun ou d'un seul enseignant), et les filles un peu moins nombreuses (71 % contre 79 % et 80 %).

Tableau 1/Table 1

PROFESSION DU PÈRE, DE LA MÈRE ET DU COUPLE	FILLE			GARÇON		
	PÈRE	MÈRE	COUPLE	PÈRE	MÈRE	COUPLE
Agriculteur	82 %	79 %	84 %	18 %	21 %	16 %
	45	30	26	10	8	5
Artisan, commerçant	80 %	80 %	79 %	20 %	20 %	21 %
	83	37	26	21	9	7
Cadre Supérieur	82 %	79 %	81 %	19 %	21 %	19 %
	159	50	30	36	13	7
Enseignant	75 %	75 %	72 %	26 %	25 %	28 %
	79	118	47	27	39	18
Profession Intermédiaire	76 %	82 %	84 %	24 %	18 %	16 %
	114	59	26	36	13	5
Employé	77 %	80 %	81 %	22 %	20 %	19 %
	121	251	66	35	61	15
Ouvrier	83 %	86 %	88 %	17 %	14 %	12 %
	124	68	43	25	11	6
EFFECTIF	725	613	264	190	154	63

Candidats enseignants : proportion d'hommes et de femmes selon la profession des parents
Candidates teacher : men and women ratio according to the parents' profession

TYPE DE FAMILLE	FILLE	GARÇON	EFFECTIF	ENSEMBLE %
0 Enseignant	79 %	21 %	752 (100 %)	75 %
1 Enseignant	80 %	20 %	156 (100 %)	16 %
2, 3 ou 4 Enseignants	71 %	29 %	87 (100 %)	9 %
EFFECTIF	784	211	995 (100 %)	100 %

Proportion d'hommes et de femmes selon le nombre d'enseignants parents et grands-parents dans la famille du candidat

Men and women ratio according to the number of teachers in candidate's family

	GARÇON	FILLE	TOTAL
Père enseignant	14 %	11 %	12 %
Mère enseignante	25 %	19 %	20 %

Part des hommes et des femmes candidats, enfants d'enseignants
Men and women ratio about teachers' children

- 8 Pour cet échantillon caennais, la morphologie sociale des candidats ne présente donc aucune surprise, et est conforme aux observations faites ailleurs, notamment par Charles et Clément à l'I.U.F.M. d'Alsace (1997). L'ensemble des caractéristiques en font une population très particulière : féminine, jeune, diplômée, ayant eu une bonne scolarité, et socialisée dans des contextes familiaux à la fois plutôt favorisés (33 % d'entre eux) et moins sexistes (12 % ont un père enseignant), puisque les garçons dont les parents sont enseignants (le père, la mère, le couple de parents ou des grands-parents) présentent plus ces concours relativement aux filles issues de ce type de famille, et sont plus nombreux relativement aux garçons des autres catégories professionnelles.

Tout un programme du métier chez les femmes

La formation

- 9 L'analyse systématique des réponses données à propos des contenus de la formation à l'I.U.F.M. selon le sexe des candidats (*tableau 2*), révèle en premier lieu de nombreuses différences : dans 14 cas, sur un total de 19 propositions de formation au métier, les femmes se distinguent significativement des hommes. La deuxième remarque que suggèrent les résultats concerne la proportion des femmes constamment plus élevée que celle des hommes lorsqu'il s'agit d'estimer un contenu de formation comme étant très important. Si l'on sélectionne maintenant les contenus qui opposent le plus nettement les hommes et les femmes (probabilité = 0.001), on obtient une image féminine de ce que devraient être les contenus prioritaires d'une formation à l'I.U.F.M. : *la connaissance des groupes d'élèves en classe* (29 % des femmes estiment ce contenu très important contre 20 % des hommes), *les apprentissages* (33 % des femmes contre 26 % des hommes), *les savoir-faire pratiques* (41 % des femmes contre 30 % des hommes), *les apprentissages pour travailler en équipe* (24 % des femmes contre 18 % des hommes), *la connaissance des théories psychologiques* (20 % des femmes contre 11 % des hommes). Les femmes expriment avec force une définition assez complète de l'école, avec d'une part les besoins des élèves et leurs apprentissages, les besoins pratiques pour enseigner ainsi que les besoins théoriques en connaissances psychologiques, et enfin les besoins de l'école moderne qui doit désormais fonctionner en équipe. Les hommes à l'inverse ne livrent pas une conception masculine nettement affirmée, en effet l'ensemble des propositions de contenus d'une formation ne les mobilisent que très modérément, et c'est en termes de « *pas du tout* », « *peu ou assez important* » qu'ils choisissent de les qualifier.
- 10 En somme, selon l'avis des candidates, pour exercer les métiers de l'enseignement il faut se perfectionner soi-même pour répondre aux besoins des élèves. Ce souci des jeunes témoigne à la fois de la bonne volonté des candidates vis-à-vis de l'institution dans laquelle elles veulent rentrer et de l'intériorisation des modèles éducatifs récents centrés sur l'élève.

Tableau 2/Table 2

CONTENUS DE LA FORMATION À L'I.U.F.M. JUGÉS TRÈS IMPORTANTS	PROBABILITÉ χ^2	FEMMES	HOMMES	CONTENUS DE LA FORMATION À L'I.U.F.M. JUGÉS TRÈS IMPORTANTS	PROBABILITÉ χ^2	FEMMES	HOMMES
Les contenus disciplinaires	0,027	24 %	22 %	<i>Les causes de l'échec scolaire</i>	NS		
<i>L'évaluation</i>	NS			L'apprentissage de l'autorité	0,006*	13 %	11 %
La connaissance des groupes d'élèves en classe	0,001*	29 %	20 %	Permettre aux élèves l'acquisition de savoirs par eux-mêmes	0,08	46 %	41 %
Savoir animer des groupes	0,017	42 %	35 %	L'orientation des élèves	0,08	25 %	22 %
La connaissance des élèves	0,009	46 %	33 %	<i>La connaissance de l'entreprise</i>	NS		
La connaissance de soi-même	0,01	32 %	29 %	<i>La connaissance de l'environnement socio-culturel</i>	NS		
Les apprentissages	0,001*	33 %	26 %	La réflexion sur les pratiques du métier d'enseignant	0,05	19 %	15 %
Les savoir-faire pratiques	0,001*	41 %	30 %	Les apprentissages pour travailler en équipe	0,001*	24 %	18 %
<i>Comment faire un exposé</i>	NS			La connaissance des théories psychologiques	0,001*	20 %	11 %
Comment aider les élèves en difficulté	0,002*	78 %	68 %				

Ce tableau reproduit l'ensemble des propositions du questionnaire, mais seulement la proportion de femmes et d'hommes parmi les candidates et les candidats qui les ont jugés très importantes. Le χ^2 est calculé sur l'ensemble des opinions : *Pas important du tout* – *Peu important* – *Assez important* – *Important* – *Très important*. Sont soulignés en gras les contenus de formation à propos desquels les différences Femmes/Hommes sont les plus significatives (Probabilité du χ^2 proche de 0,001).

La formation à l'I.U.F.M. devrait porter sur...
Training at I.U.F.M. should focus on...

La définition du métier

- 11 S'agissant maintenant des réponses données à propos de la définition du métier, *Enseigner, pour moi, c'est...*, on observe, comme précédemment pour la formation à l'I.U.F.M., de nombreuses différences entre les hommes et les femmes : 20 définitions sur un total de 41 varient significativement selon le sexe des candidats (tableau 3). Ici encore, la proportion des femmes est systématiquement plus élevée que celle des hommes lorsqu'il s'agit d'estimer une définition du métier comme étant très importante. Et si l'on sélectionne les définitions qui opposent le plus nettement les hommes et les femmes (probabilité = 0,001), on obtient de nouveau une image féminine de ce qu'est enseigner : *s'intéresser aux élèves* (64 % des femmes contre 46 % des hommes), *préparer sa classe, se concerter avec les élèves, les parents* (48 % des femmes contre 33 % des hommes), *communiquer avec les élèves* (70 % des femmes contre 54 % des hommes), *faire progresser chacun* (67 % des femmes contre 54 % des hommes), et *faire découvrir le plaisir d'apprendre* (50 % des femmes contre 36 % des hommes). On relève également que *faire acquérir des valeurs éthiques, esthétiques, sociales*, constitue une définition de l'enseignement plutôt féminine que masculine (25 % contre 29 % des femmes), tout comme *préparer le jeune à comprendre le monde dans lequel il vit* (25 % contre 32 % des femmes). Enfin, les hommes jugent peu important, voire pas important du tout de *préparer les élèves à un métier* (30 % contre 20 % des femmes). On retrouve de la part des femmes une définition ferme du métier, du point de vue concret de la classe et de l'intérêt pour les élèves, alors que de la part des hommes l'opinion sur ce qu'est enseigner se décline négativement sur l'ensemble des items du questionnaire. On peut noter entre autres, que les hommes se distinguent systématiquement des femmes en accordant moins d'importance à *la prise en compte des différences entre les élèves* (43 % contre 56 % des femmes), et à *l'aide aux élèves en difficulté* (45 % contre 56 % des femmes).
- 12 L'intérêt pour les jeunes, l'attention portée aux élèves, le souci pratique de la préparation de la classe, tout comme celui de l'orientation des élèves, déjà exprimés en termes d'attentes de formation, servent une image féminine du métier (tableau 4). La

représentation maternante qu'elles ont du métier – laquelle est d'ailleurs attendue par les textes à propos du suivi de l'élève, du tutorat... – est cependant tempérée par leur attachement particulier aux valeurs civilisatrices de l'éducation. L'idéal politique de l'homme à former généralement observé comme typique d'un discours masculin est ici féminin.

Tableau 3/Table 3

ENSEIGNER : POUR MOI, IL EST TRÈS IMPORTANT DE ...	PROBABILITÉ χ^2	FEMMES	HOMMES	ENSEIGNER : POUR MOI, IL EST TRÈS IMPORTANT DE ...	PROBABILITÉ χ^2	FEMMES	HOMMES
<i>Transmettre des savoirs</i>	NS			<i>Dégager une élite pour faire avancer le progrès</i>	NS		
Former à des savoir-faire	0.003*	46 %	34 %	<i>Faire aimer la matière que l'on enseigne</i>	NS		
<i>Promouvoir la culture</i>	NS			Permettre aux jeunes de connaître la société	0.001*	21 %	16 %
<i>Former les citoyens de demain</i>	NS			<i>Permettre aux élèves d'apprendre par eux-mêmes</i>	NS		
<i>Éduquer les jeunes</i>	NS			Communiquer avec les élèves	0.001*	70 %	54 %
Rendre le jeune autonome	0.009	18 %	13 %	<i>Faire travailler les élèves</i>	NS		
Développer l'ouverture d'esprit	0.012	63 %	51 %	Comprendre l'autre	0.009	53 %	40 %
S'intéresser aux élèves	0.001*	64 %	46 %	Préparer les élèves à un métier	0.047	13 %	12 %
Préparer sa classe, se concerter avec les élèves, les parents	0.001*	48 %	33 %	<i>Développer les capacités intellectuelles des jeunes</i>	NS		
Animer le groupe classe	0.03	38 %	28 %	Donner envie de savoir	0.003*	65 %	53 %
<i>Exposer des savoirs</i>	NS			<i>Faire acquérir des valeurs éthiques, esthétiques, sociales</i>	0.056	29 %	25 %
<i>Contribuer à construire des fêtes bien faites</i>	NS			Être à l'écoute des élèves	0.009	72 %	60 %
Faire acquérir des compétences	0.003*	40 %	33 %	Faire progresser chacun	0.001*	67 %	54 %
<i>Placer les élèves en situation de se former</i>	NS			<i>Faire découvrir le plaisir de l'effort</i>	NS		
<i>Promouvoir la tolérance</i>	NS			Aider les élèves les plus en difficulté	0.040	56 %	45 %
<i>Préparer à la vie en société</i>	NS			Préparer le jeune à comprendre le monde dans lequel il vit	0.056	32 %	25 %
<i>Approfondir constamment son domaine d'études</i>	NS			<i>Faire acquérir des connaissances dans sa discipline</i>	NS		
<i>Faire évoluer les élèves</i>	NS			Faire découvrir le plaisir d'apprendre	0.001*	50 %	36 %
Permettre aux élèves de se construire	0.002*	58 %	50 %	<i>Développer l'esprit critique</i>	NS		
Prendre en compte les différences entre les élèves	0.014	56 %	43 %	<i>Former les adultes de demain</i>	NS		
<i>Lutter contre l'exclusion</i>	NS						

Enseigner, pour moi, c'est ...

For me, teaching means

Ce tableau reproduit l'ensemble des propositions du questionnaire, mais seulement la proportion de femmes et d'hommes parmi les candidates et les candidats qui les ont jugées très importantes. Le χ^2 est calculé sur l'ensemble des opinions : Pas important du tout – Peu important – Assez important – Important – Très important. Sont soulignées en gras les définitions du métier d'enseignant à propos desquelles les différences Femmes/Hommes sont les plus significatives (Probabilité du χ^2 proche de 0.001).

Le choix du métier

- 13 Les raisons du choix du métier (tableau 4) sont dans le cas des hommes plus d'ordre matériel, alors que dans le cas des femmes ces raisons sont attribuées à un intérêt personnel. Chez ces jeunes candidats à l'I.U.F.M. en 1999, les discours qu'ils s'autorisent à tenir renvoient à une distribution classique des rôles (Berger, 1979) : au genre masculin le droit d'exprimer ouvertement des motifs matériels, et au genre féminin le devoir de les taire derrière l'amour des enfants. Et pourtant, une fois dans le métier, les instituteurs hommes ou femmes développent un tout autre discours sexué (Maresca, 1995). Lorsqu'ils conseillent ce métier aux jeunes, les 800 instituteurs interrogés en juin 1994, quel que soit leur sexe, associent le mot homme à la formation des futurs citoyens, alors que le mot femme est associé aux avantages matériels du métier. Ainsi selon une contradiction apparente, les candidates répondent aux attentes sociales en donnant comme raison du choix du métier l'intérêt pour les jeunes et partageront avec leurs collègues hommes l'idée que ce métier est bien adapté au rôle de la femme par ses avantages matériels. Inversement, les candidats donnent des raisons matérielles du choix du métier et avec leurs collègues femmes ils distingueront le terme homme-citoyen (la loi des hommes), du terme femme-emploi (emploi de femmes). La catégorisation binaire des rôles sexués, où la

question de l'enfant est centrale, partage encore aujourd'hui les représentations de l'école. Malgré le fait qu'aujourd'hui l'homme participe effectivement plus aux soins des enfants, qu'il produit aussi l'enfant par l'éducation familiale, il n'y trouve pas semble-t-il de réelle compensation symbolique : l'ordre du possible ne prévaut pas sur l'ordre du pensable puisque si la loi par un décret de 1977 offre aux hommes la possibilité légale de demander des postes en maternelle, en 1999 ils sont 6 % sur 78 400 enseignants à ce niveau².

L'héritage familial

- 14 Quelques nuances existent toutefois. On peut saisir l'empreinte des contextes familiaux dans la conception du métier. Ainsi, ce sont surtout les femmes dont le père est cadre qui revendiquent d'apprendre à être soi-même, et celles dont le père est ouvrier ou cadre qui estiment qu'enseigner c'est préparer les élèves à un métier (tableau 5). Dans cette étude, si très peu d'indices convergent pour décrire un contexte familial moins sexiste dans les familles d'enseignants, en revanche trois questions « *Le projet c'est le choix d'un style de vie* », « *Apprendre l'autorité* », et « *Apprendre les théories psychologiques* », typiques du stéréotype sexué lié à la profession ou à la « nature » féminine (emploi parfait pour les femmes et leur famille, absence d'autorité « naturelle » des femmes et intérêt pour la psychologie), rencontrent ici les réponses des garçons devant celles des filles. Les hommes définissent plus que les femmes le projet professionnel comme le choix d'un style de vie dans les familles de 2, 3 ou 4 enseignants (tableau 6), alors qu'il n'y a pas de différences d'opinions dans les autres familles.

Tableau 4/Table 4

GENRE / OPINIONS LES CONTEXTES DE LA FORMATION À L'U.F.M. DIVULGENT POUR BRUSSEL...		TRES IMPOR- TANT	EFFECTIFS ENSEMBLE	GENRE / OPINIONS ENSEIGNES POUR MOI C'EST...	TRES IMPORANT	EFFECTIFS ENSEMBLE	GENRE / OPINIONS RAISONS DU CHOIX DU METIER	TOUT A FAIT D'ACCORD	EFFECTIFS ENSEM- BLE
La connaissance de soi-même $\chi^2 = 13, P = 0,011$	Femme	32 %	767	Préparer sa classe $\chi^2 = 22,8, P = 0,001$	48 %	763	Je m'intéresse aux jeunes $\chi^2 = 17,3, P = 0,001$	82 %	777
	Homme	29 %	204		33 %	207		70 %	207
Comment aider les élèves en difficulté $\chi^2 = 14,8, P = 0,002$	Femme	80 %	772	Prendre en compte les diffé- rences entre les élèves $\chi^2 = 12,5, P = 0,014$	56 %	761	Je veux participer au déve- loppement de la culture $\chi^2 = 20,32, P = 0,001$	46 %	767
	Homme	68 %	204		43 %	205		35 %	209
L'apprentissage de l'autorité $\chi^2 = 14,28, P = 0,006$	Femme	13 %	764	Préparer les élèves à un mé- tier $\chi^2 = 9,6, P = 0,047$	13 %	755	Il faut bien que je finisse par gagner ma vie $\chi^2 = 12, P = 0,017$	6 %	769
	Homme	11 %	203		12 %	205		10 %	208
L'orientation des élèves $\chi^2 = 8,31, P = 0,08$	Femme	25 %	762	Faire acquérir des valeurs éthiques, esthétiques, sociales $\chi^2 = 9,1, P = 0,058$	30 %	754	Je dois trouver au plus vite mon autonomie financière $\chi^2 = 9,8, P = 0,04$	7 %	769
	Homme	22 %	203		25 %	205		10 %	208
La réflexion sur les pratiques du métier d'enseignant $\chi^2 = 9,41, P = 0,052$	Femme	19 %	764	Aider les élèves les plus en difficultés $\chi^2 = 10, P = 0,04$	55 %	760	Je suis intéressé par les avantages du métier $\chi^2 = 16,49, P = 0,002$	9 %	764
	Homme	15 %	203		45 %	205		16 %	209
La connaissance des théories psychologiques $\chi^2 = 23,47, P = 0,001$	Femme	20 %	767	Préparer le jeune à compen- dre le monde dans lequel il vit $\chi^2 = 9,2, P = 0,056$	32 %	761			
	Homme	11 %	203		25 %	206			

² Nous ne reproduisons ici que les réponses aux degrés « très important » ou « tout à fait d'accord ». Le χ^2 est calculé sur l'ensemble des degrés.

Une image féminine du métier
A feminine image of the profession

Tableau 5/Table 5

PROFESSION DU PÈRE / SEXE	LA FORMATION DEVRAIT PORTER SUR : LA CONNAISSANCE DE SOI-MÊME TRÈS IMPORTANT			ENSEIGNER C'EST : PRÉPARER L'ÉLÈVE À UN MÉTIER TRÈS IMPORTANT		
	FEMME	HOMME	EFFECTIF	FEMME	HOMME	EFFECTIF
Agriculteur exploitant	11 4,85	4 7,41	15	5 5,26	2 8,70	7
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	21 9,25	13 24,07	34	10 10,53	9 39,13	19
Employé, administration, armée	39 17,18	9 16,67	48	16 16,84	2 8,70	18
Enseignant	22 9,69	2 3,70	24	5 5,26	1 4,35	6
Ouvrier, chauffeur	41 18,06	6 11,11	47	23 24,21	3 13,04	26
Profession intermédiaire, technicien	38 16,74	12 22,22	50	14 14,74	6 26,09	20
Profession libérale, cadre supérieur, autre profession intellectuelle	55 24,23	8 14,81	63	22 23,16	0	22
EFFECTIF	227	54	281	95	23	118

$\chi^2 = 14,017$, 6DL, Prob = 0,029 $\chi^2 = 18,395$, 6DL, Prob = 0,005

Genre et opinions selon la profession du père
Gender and opinions according to father's profession

- 15 La plus forte demande en formation à l'autorité de la part de l'ensemble des candidates, est jugée peu ou pas du tout importante par les filles d'enseignants, moins encore que par les garçons (tableau 7). De la même façon, si la demande de formation en psychologie est le plus souvent féminine, elle est jugée comme très importante non par les filles mais par les fils de familles enseignantes (tableau 8).

Tableau 6/Table 6

NOMBRE D'ENSEIGNANTS DANS LA FAMILLE SELON LE SEXE, ET DÉFINITION DU PROJET COMME LE CHOIX D'UN STYLE DE VIE	NE SAIS PAS	PAS D'ACCORD	D'ACCORD
Filles / 0 Enseignant	10 %	29 %	61 %
Garçons / 0 Enseignant	12 %	22 %	66 %
Filles / 1 Enseignant	7 %	23 %	70 %
Garçons / 1 Enseignant	3 %	27 %	70 %
Filles / 2, 3, 4 Enseignants	5 %	26 %	69 %
Garçons / 2, 3, 4 Enseignants	8 %	0 %	92 %

Le projet c'est choisir un style de vie
The project is choosing a way of life

Tableau 7/Table 7

NOMBRE D'ENSEIGNANTS DANS LA FAMILLE SELON LE SEXE, ET LA FORMATION DEVRAIT PORTER SUR : « APPRENDRE L'AUTORITÉ »	PAS OU PEU IMPORTANT	IMPORTANT	TRÈS IMPORTANT
Filles / 0 Enseignant	21 %	66 %	13 %
Garçons / 0 Enseignant	30 %	58 %	12 %
Filles / 1 Enseignant	19 %	68 %	12 %
Garçons / 1 Enseignant	37 %	60 %	3 %
Filles / 2, 3, 4 Enseignants	35 %	54 %	11 %
Garçons / 2, 3, 4 Enseignants	30 %	52 %	17 %

Apprendre l'autorité
Learning authority

Tableau 8/Table 8

NOMBRE D'ENSEIGNANTS DANS LA FAMILLE SELON LE SEXE, ET LA FORMATION DEVRAIT PORTER SUR : « APPRENDRE LA PSYCHOLOGIE »	PAS OU PEU IMPORTANT	IMPORTANT	TRÈS IMPORTANT
Filles / 0 Enseignant	12 %	67 %	21 %
Garçons / 0 Enseignant	21 %	68 %	11 %
Filles / 1 Enseignant	10 %	69 %	21 %
Garçons / 1 Enseignant	20 %	77 %	3 %
Filles / 2, 3, 4 Enseignants	11 %	69 %	189 %
Garçons / 2, 3, 4 Enseignants	26 %	52 %	22 %

Apprendre la psychologie
Learning psychology

Un métier sur mesure

- 16 Les candidates sont systématiquement plus nombreuses que les candidats à s'investir dans les réponses de sorte que les rubriques semblent elles-mêmes « féminines ». Cela pose en tout cas la question des catégories de la norme scolaire propres à la vulgate éducative telle qu'elle apparaît dans tous les textes officiels, et reprises ici pour décrire le métier. Il reste que dans des conditions identiques de concours, il est assez surprenant que les candidats tiennent un discours à ce point marqué par des registres sexués. Or, si l'on est un peu attentif à ce que disent ces jeunes, il semble que l'école, objet du concours, se confonde elle-même avec le rôle socialement attribué aux femmes. Dans un cas, les femmes confirment qu'il s'agit d'un « métier féminin » non seulement par leur nombre au concours mais également en réclamant sans complexes une formation caractéristique des centres d'intérêts féminins (l'enfance, la psychologie). Dans l'autre cas, les candidats hommes, très peu nombreux, redoublent le stéréotype féminin de la profession par la timidité de leur programme éducatif.
- 17 Plus important encore, l'effet de l'image féminine du métier fonctionne comme un encouragement sexiste sur plusieurs étages. Le premier niveau concerne l'identité sexuée individuelle que les candidats révèlent au fil des questions. La demande de formation à l'autorité de la part des femmes est de ce point de vue exemplaire : attribut traditionnel de la virilité, les femmes persuadées d'en être privées demandent que l'I.U.F.M. comble ce manque, alors que les hommes persuadés du contraire le demandent moins. Le deuxième niveau s'articule au premier par la fonction sociale attribuée à l'éducateur telle que les candidats se l'imaginent en livrant aux examinateurs une liste de savoirs professionnels dominée par les convictions fortes des femmes sur le sujet éducatif. Le troisième niveau s'enracine cette fois dans l'expérience scolaire objective de ces jeunes. Les candidates ont un peu plus souvent une origine ouvrière que les candidats (17 % contre 13 %), et donc des expériences familiales du travail rendant l'orientation encore plus déterminante. Leur parcours scolaire plus brillant que celui des hommes, atteste de leur maîtrise des critères de l'orientation. Ainsi, après avoir été les sujets exemplaires de la norme scolaire, elles réclament d'en devenir cette fois les actrices, et se présentent aux concours de l'I.U.F.M. avec tout un programme éducatif.

Une analyse « toutes choses égales par ailleurs »

- 18 À ce stade, des vérifications supplémentaires s'imposent. Il est en effet possible que les variations sexuées d'opinions recouvrent en fait d'autres différences. Ainsi, en procédant à la comparaison de sous-groupes d'hommes et de femmes ayant les mêmes caractéristiques (âge, profession du père, redoublement dans le secondaire, série du baccalauréat, oral du baccalauréat, mention, filière du D.E.U.G., année du D.E.U.G., année de la licence, maîtrise) alors on peut tester « toutes choses égales par ailleurs » l'impact du caractère sexe du candidat. Les calculs d'odd-ratio (tableau 9) donnent, par exemple, le rapport de chance de présenter le concours de professeur des écoles par rapport au fait de ne pas le présenter dans le cas des femmes relativement aux hommes : le rapport des chances relatives est en défaveur des femmes (moins de chances) entre 0 et 1, et en faveur des femmes (plus de chances) de 1 à l'infini, 1 étant le point neutre d'identité des chances (Annexe méthodologique « B »). En l'occurrence, il nous faudra savoir si l'investissement plus grand des filles dans les réponses au questionnaire n'est pas simplement dû au fait de leur meilleure scolarité suivie d'un choix réellement motivé du métier, et chez les garçons, au contraire, la marque d'une orientation par défaut sans grande motivation à l'issue d'un parcours scolaire moins brillant.

Tableau 9/Table 9

QUESTIONS / MODALITÉS DE LA VARIABLE	EFFECTIF	ODD RATIO
Q. Concours de professeur des écoles		
Femme	784	3.277** a)
Bac scientifique	330	0.550** b)
Pas d'oral du baccalauréat	776	0.592**
Bac Mention Très bien, bien ou assez bien	284	0.527**
Départ. Du bac. Proche du Calvados	447	0.448*
D.E.U.G. Scientifique	233	1.964*
Q. La formation devrait porter sur la Connaissance des théories psychologiques		
Femme	784	2.332**
Né en 1977, 1978 ou 1979	430	0.471*
Pas d'oral du baccalauréat	776	0.580*
Année du Bac : 1995 ou 1996	523	2.053**
Q. Enseigner c'est préparer les élèves à un métier		
Femme	784	1.438*
Départ. Du bac. Proche du Calvados	447	1.474*
D.E.U.G. Scientifique	233	0.593*
Q. Raison du choix du métier : je m'intéresse aux jeunes		
Femme	784	2.270**
Q. Raison du choix du métier : il faut bien que je finisse par gagner ma vie		
Femme	784	0.487** c)
Né en 1977, 1978 ou 1979	430	0.571*
Un parent enseignant	244	1.879*
Bac littéraire	362	1.686**
Année du Bac : 1995 ou 1996	523	1.879*

* Significatif (seuil de probabilité : 0,01 - 0,05).

** Très significatif (seuil de probabilité : 0,0001 - 0,001).

N.B. : Sont présentées ici uniquement les modalités des variables significativement corrélées à une question ; il s'agit donc simplement d'une présentation synthétique des 5 analyses significatives dans l'ensemble des analyses réalisées successivement pour chacune des modalités des réponses aux questions « type de concours » - « la formation devrait porter sur... » - « Enseigner c'est... » - « Les raisons du choix du métier ».

Lecture : a) Pour des sujets ayant les caractéristiques de la catégorie de référence, le rapport des chances de présenter le concours de professeur des écoles par rapport au fait de ne pas le présenter est, pour les femmes, trois fois supérieur à ce qu'il est pour les hommes. b) Pour des sujets ayant les caractéristiques de la catégorie de référence, le rapport des chances de présenter le concours de professeur des écoles par rapport au fait de ne pas le présenter est, pour les bac scientifiques, presque deux fois inférieur à ce qu'il est pour les autres séries de bac. c) Pour des sujets ayant les caractéristiques de la catégorie de référence, le rapport des chances de donner comme raison du choix du métier « il faut bien que je finisse par gagner ma vie » par rapport au fait de ne pas donner cette raison est, pour les femmes, presque deux fois inférieur à ce qu'il est pour les hommes, ce qui entraîne qu'il est deux fois supérieur dans le cas des hommes.

Analyse « toutes choses égales par ailleurs » - Synthèse des analyses logistiques réalisées pour chacune des questions -
Logistic analysis

- 19 D'emblée, le type de concours présenté varie selon le sexe (tableau 9), les femmes ont trois fois plus de chances relatives de présenter le concours de professeur des écoles que les

hommes à caractéristiques identiques. Également, parmi les caractéristiques significativement associées à ce concours de façon négative figurent le bac scientifique ou le fait d'avoir obtenu une mention. Inversement et logiquement les hommes ont trois fois plus de chances relatives de présenter le concours de professeur du second degré que les femmes, et la possession d'un bac scientifique ou d'une mention est positivement liée à ce concours.

- 20 Ensuite, dans ces conditions plus strictes d'observation, certaines opinions analysées plus haut à propos de la formation, du métier ou des raisons données pour le choix du métier restent fortement marquées par le sexe des candidats. Ainsi, les femmes ont deux fois plus de chances relatives que les hommes de demander à *apprendre les théories psychologiques*, et les hommes deux fois plus de chances relatives que les femmes d'estimer *qu'enseigner ce n'est pas préparer des élèves à un métier*. Les femmes ont deux fois plus de chances relatives que les hommes de déclarer *l'intérêt pour les jeunes* comme raison du choix du métier, alors que les hommes ont deux fois plus de chances relatives que les femmes de dire avoir besoin de *gagner leur vie*. De cette façon, on prend la mesure du poids que pèse encore, « toutes choses égales par ailleurs », l'histoire sociale des rôles sexués sur cette génération de jeunes candidats nés avec la mixité de l'école (1975) et les lois contre les discriminations sexistes de salaires ou à l'embauche (1972 et 1975). Autrement dit, y compris pour les sous-groupes identiques, *l'habitus sexué* qui partage le monde social en attribuant des places spécialisées pour les femmes et les hommes selon la loi de la domination masculine, est perceptible à travers ce qui apparaît comme des catégories fondamentales de la construction de la différence : la psychologie et l'intérêt pour les jeunes du côté de « *la culture de l'intime* » (Baudelot & Establet, 1992, p. 150), le besoin de gagner sa vie du côté de « *la culture du chef* ». Par contre, le statut professionnel du père, de la mère ou du couple n'est jamais significativement lié « toutes choses égales par ailleurs » au type de concours présenté, ni aux opinions exprimées à propos du métier ; les concours de l'I.U.F.M. intervenant dans la trajectoire des individus à un moment où ils ont déjà été sélectionnés selon leur origine sociale, c'est donc le caractère du sexe qui joue le plus systématiquement et le plus fortement ici.

Langage et norme scolaire au féminin

- 21 Interrogeons-nous maintenant à propos d'un aspect récent du métier d'enseignant : l'éducation aux choix des élèves, l'éducation à la formulation par l'élève d'un projet scolaire et professionnel. Le projet qui, rappelons-le, exalte une attitude volontariste chez les individus (Boutinet, 1990), en exprimant une nouvelle norme scolaire, constitue potentiellement un indicateur d'observation de la conformité plus ou moins forte des discours des candidats au modèle dominant.
- 22 Dans les familles enseignantes, le style de vie prime sur les autres considérations dans le projet. L'utilité dans le parcours scolaire et l'orientation dans les études ne rencontre pas d'échos parmi eux. Ainsi, plus les candidats ont d'enseignants dans leur famille et plus ils estiment que *le projet professionnel c'est choisir un style de vie* : 76 % dans le cas de familles de deux, trois ou quatre enseignants, 69 % dans le cas de familles comportant un enseignant et 62 % pour les familles sans aucun enseignant (*tableau 10*). Dans les autres familles, c'est plutôt le contraire avec le sentiment qu'une programmation des choix en fonction du statut visé est nécessaire pour réussir ses études. Les candidats qui répondent : *pour moi avoir un projet professionnel c'est privilégier un statut social, un niveau de responsabilité et de*

rémunération, sont plus souvent ceux qui n'ont pas d'enseignants dans leur famille (37 % contre 33 % de ceux ayant un enseignant dans leur famille et 31 % de ceux en ayant deux, trois ou quatre). Ou encore, plus de candidats issus de familles sans enseignants (58 %) reconnaissent que « pour réussir ses études il faut un projet professionnel » contre 38 % dans les familles comportant de deux à quatre enseignants. Par conséquent, l'adhésion à l'idéologie du projet telle que la définit Boutinet semble plus forte dans leur cas.

- 23 Également, le sexe des candidats distingue ceux qui projettent plutôt des choix de statuts impliquant une plus ou moins grande protection sociale, et ceux qui raisonnent en termes de niveau de salaire. Les femmes déclarent rechercher plutôt un statut dans un secteur d'activité alors que les hommes placent la rémunération en tête des priorités. De sorte que les candidates à l'I.U.F.M. confirment ainsi leur choix de la fonction publique où elles trouveront la protection du statut et la garantie d'un salaire égal à celui des hommes. Les candidats quant à eux, tout bien pesé, choisissent un style de vie pour un niveau de rémunération donné (70 % contre 63 % pour les femmes). Comme on peut le voir, le projet professionnel n'a pas le même sens selon le type de famille ou selon le sexe.
- 24 Mais regardons plus spécifiquement les catégories du langage utilisées par ces jeunes lorsqu'ils répondent à la question ouverte suivante : « En définitive, que pensez-vous de cette idée du projet professionnel ? ». Ces réponses étaient développées par le candidat à la suite d'une série de propositions du type : *Le projet professionnel c'est savoir exactement dans quel secteur d'activités on souhaite exercer son métier - Donnez votre degré d'accord.* Bien entendu, l'analyse textuelle des réponses à la question ouverte montre un effet d'écholalie, mais celui-ci n'étant pas uniforme la mesure des variations reste pertinente. Comme on le verra, la reprise systématique des formules proposées pour définir le projet professionnel se révèle en fait caractéristique d'un groupe particulier de candidats, témoignant dans ce cas d'un degré d'adhésion à la norme du projet plus important. Sur 1 000 candidats interrogés sur le projet professionnel, un tiers ajoutent des remarques supplémentaires. L'analyse de ce discours moins contraint illustre le langage sur lequel s'appuient les opinions avancées : les divers registres de l'argumentation, le choix du vocabulaire, comme les associations d'idées décrivent ici différents groupes de candidats. Tout d'abord, il est frappant de remarquer que le projet professionnel fait partie des évidences qu'aucun étudiant des années 2000 ne remet en cause : tous développent des avis très favorables au projet professionnel, à l'exception d'un seul candidat révolté par l'idée de projet qui semble s'imposer à tous.

Tableau 10/Table 10

FAMILLE / PROJET PROFESSIONNEL		TOUT À FAIT D'ACCORD/ ASSEZ D'ACCORD	EFFECTIF ENSEMBLE
C'est privilégier un statut social , un niveau de responsabilité et de rémunération $\chi^2 = 3,64, P = 0,05$	0 Enseignant	37 % (275)	747
	1 Enseignant	33 % (51)	153
	2, 3, 4 Enseignants	31 % (26)	85
C'est choisir un style de vie $\chi^2 = 9,08, P = 0,05$	0 Enseignant	62 % (463)	747
	1 Enseignant	69 % (108)	156
	2, 3, 4 Enseignants	76 % (66)	87
Pour réussir ses études il faut un projet professionnel $\chi^2 = 19,2, P = 0,01$	0 Enseignant	58 % (430)	744
	1 Enseignant	63 % (96)	153
	2, 3, 4 Enseignants	38 % (33)	87

GENRE / PROJET PROFESSIONNEL		TOUT À FAIT D'ACCORD/ ASSEZ D'ACCORD	EFFECTIF ENSEMBLE
Savoir quel métier on souhaite exercer $\chi^2 = 5,9, P = 0,05$	Femme	72 % (559)	775
	Homme	73 % (152)	208
Savoir précisément dans quel secteur d'activité on souhaite exercer sa profession $\chi^2 = 14,28, P = 0,001$	Femme	90 % (696)	776
	Homme	81 % (171)	210
Privilégier un statut social , un niveau de responsabilité et de rémunération $\chi^2 = 9,33, P = 0,009$	Femme	36 % (275)	772
	Homme	37 % (77)	208
Choisir un style de vie $\chi^2 = 5,56, P = 0,062$	Femme	63 % (488)	777
	Homme	70 % (145)	208

Avoir un projet professionnel c'est...

Having a professional project means...

Projet professionnel : « Navrant d'être obligé dans notre société d'avoir forcément un "projet professionnel". Toujours là à se définir, se justifier enfin quoi merde ! Sans projet, on est rien. Au secours. Je n'en sais rien ».

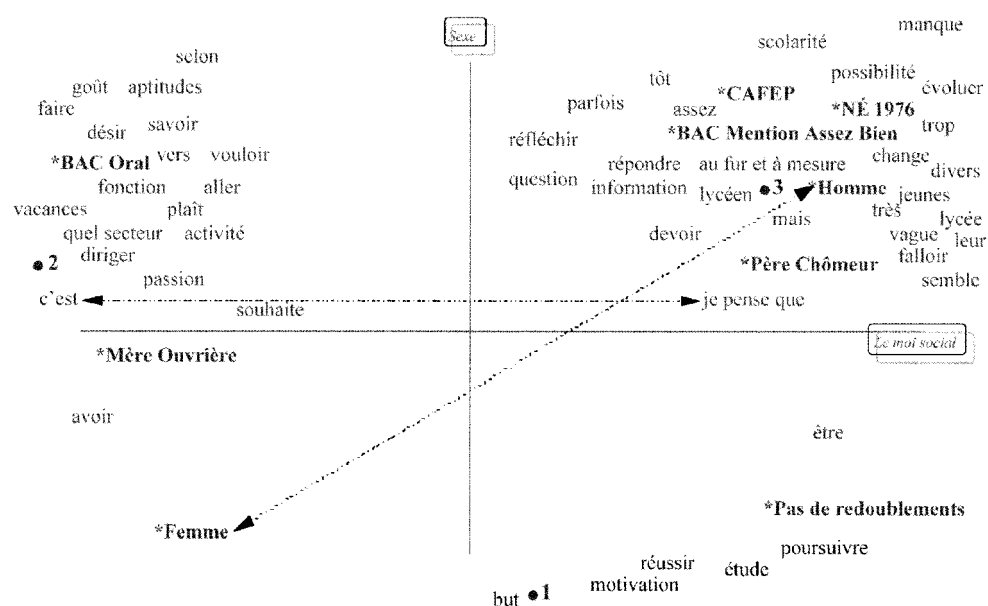
Caractéristiques : homme, Bac scientifique, Bac obtenu à la 1^{re} session avec la mention assez bien, pas de redoublement dans le secondaire, Bac suivi immédiatement par les études, père : actif, mère : active, père : Profession intermédiaire, mère : Profession intermédiaire, grand-père : non Enseignant, *Grand-mère* : non Enseignante.

Critère du choix du métier : Autonomie.

Aide ou conseil de l'entourage dans ce choix : « Non, moi-même ».

- 25 Ce sera donc au sein d'un univers très consensuel que nous observerons toutefois trois types de discours différents dans leur appréciation du projet professionnel (*figure 1*). L'analyse lexicale des réponses ouvertes a été réalisée avec le logiciel Alceste (Demazière, 2005 ; Jenny, 1997), lequel à partir des récurrences de mots présents ou absents distingue des classes de discours, et construit une représentation graphique de celles-ci (A.F.C.). Les mots les plus caractéristiques d'une classe sont sélectionnés sur le critère statistique du chi2 (*tableau 11*). Les caractéristiques socio-démographiques des individus ont un statut illustratif (Annexe méthodologique « C »).

Figure 1



– Projection des mots sur le graphe à 2 axes par le logiciel Alceste : les mots notés en gras précédés d'une étoile sont les caractéristiques socio-démographiques des locuteurs utilisant les mots typiques (au sens du [12]) des classes de discours. Ces classes sont signalées par un numéro 1, 2 et 3.

– Glossaire : C.A.F.E.P. = Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les établissements d'enseignement Privés du 2nd degré sous contrat.

– Interprétation : les mots-étiquettes encadrés proposent une interprétation des axes, et les traits pointillés reliant par 2 flèches les mots et/ou caractéristiques des locuteurs nous servent de base à la description des oppositions de discours.

« Le projet professionnel c'est... »

« The career plan is... »

Tableau 11/Table 11

MOTS CARACTÉRISTIQUES (PRÉSENCE DANS LE GROUPE EN %)	MOTS TYPIQUES S'ORGANISANT EN COUPLES SIGNIFICATIFS D'ASSOCIATIONS (PRÉSENCE DANS LE GROUPE EN %)
Groupe 1	
<i>Être</i> (50 %), <i>motivation</i> (76 %), <i>but</i> (72 %), <i>poursuivre</i> (100 %), <i>réussir</i> (69 %), <i>étude</i> (65 %)	<i>donner + but</i> (100 %) <i>motiver + dans</i> (92 %) <i>ses + études</i> (74 %) <i>pour + réussir</i> (71 %)
Groupe 2	
<i>Savoir</i> (92 %), <i>vouloir</i> (96 %), <i>faire</i> (68 %), <i>aller</i> (90 %), <i>diriger</i> (81 %), <i>vers</i> (81 %), <i>quel</i> (83 %), <i>activité</i> (70 %), <i>exercer</i> (98 %), <i>un métier</i> (98 %), <i>secteur</i> (87 %), <i>selon</i> (71 %), <i>aptitudes</i> (67 %), <i>en fonction</i> (62 %), <i>désirs</i> (88 %), <i>goûts</i> (68 %), <i>passions</i> (100 %), <i>souhaite</i> (100 %), <i>plaît</i> (90 %).	<i>c'est + savoir</i> (46 %) <i>ce que + on</i> (87 %) <i>vouloir + faire</i> (100 %) <i>selon + ses</i> (100 %) <i>ses + goûts</i> (85 %) <i>ses + aptitudes</i> (80 %)
Groupe 3	
<i>Devoir</i> (63 %), <i>évoluer</i> (73 %), <i>falloir</i> (72 %), <i>réfléchir</i> (91 %), <i>répondre</i> (100 %), <i>assez</i> (92 %), <i>au fur et à mesure</i> (75 %), <i>parfois</i> (88 %), <i>tôt</i> (77 %), <i>très</i> (60 %), <i>trop</i> (93 %), <i>mais</i> (54 %), <i>leur</i> (93 %), <i>changer</i> (79 %), <i>divers</i> (100 %), <i>information</i> (80 %), <i>jeune</i> (83 %), <i>lycéen</i> (71 %), <i>lycée</i> (76 %), <i>manque</i> (100 %), <i>possibilité</i> (73 %), <i>question</i> (88 %), <i>scolarité</i> (82 %), <i>semble</i> (91 %), <i>vague</i> (100 %)	<i>cette + idée</i> (88 %) <i>me + semble</i> (100 %) <i>ne + devoir</i> (100 %) <i>pas + être</i> (100 %), <i>important + mais</i> (86 %) <i>il + falloir</i> (100 %) <i>en + question</i> (100 %)

Mots caractéristiques des classes de discours

Words most typical of different speech types

- 26 Un premier groupe, le plus important (41,95 % des réponses), et concernant plus particulièrement les candidats n'ayant pas redoublé dans leur scolarité secondaire, argumente l'intérêt du projet professionnel en se plaçant du point de vue de la motivation dans la réussite des études. En s'appuyant ainsi à la lettre sur la définition institutionnelle disponible dans tous les centres d'information et d'orientation, ce groupe de candidats reprend à son compte le discours officiel et développe ainsi un ensemble de réponses assez conformistes du type : le projet professionnel est important pour réussir ses études. Les mots les plus représentatifs (au sens du χ^2) de ce discours et présents à plus de 50 % dans ce groupe sont les suivants : *être, motivation, but, poursuivre, réussir, étude*. Ces mots typiques s'organisent en couples significatifs d'associations telles que : *donner + but, motiver + dans, ses + études, pour + réussir*.

Extraits caractéristiques du groupe 1 :

« - Il permet de se fixer une orientation voire un but dans le parcours scolaire et universitaire et donne une motivation supplémentaire à un écolier pour réussir son parcours scolaire.
 - Dans les études universitaires, le projet professionnel est un facteur essentiel de motivation.
 - Le projet professionnel est essentiel pour se donner un but.
 - Un projet professionnel est déterminant pour le bon déroulement de ses études, c'est très motivant, ainsi il est plus facile de réussir et par conséquent atteindre son objectif professionnel ».

- 27 Un deuxième groupe un peu moins important de réponses (31 %) est plus caractéristique de femmes, de candidats dont la mère est ouvrière, ou bien de candidats ayant passé l'oral du baccalauréat, ou encore souhaitant devenir enseignants pour les vacances. Ce groupe établit quant à lui son argumentaire en faveur du projet professionnel sur un registre autant individualiste qu'innéiste. Le vocabulaire caractéristique est essentiellement constitué de verbes : *savoir, vouloir, faire, aller, diriger, vers, quel, activité*. Il s'agit pour ces candidats d'*exercer un métier dans un secteur selon des aptitudes, en fonction de ses désirs, ses goûts, ses passions, de ce que l'on souhaite, de ce qui plaît*. Les couples de mots typiques sont les suivants : *c'est + savoir, ce que + on, vouloir + faire, selon + ses, ses + goûts, ses + aptitudes*.

Extraits caractéristiques du groupe 2 :

« - C'est savoir où l'on va : connaissance de soi-même, ses goûts, ses limites, et connaissance du métier envisagé.
 - Pour moi un projet professionnel c'est savoir quel métier on désire faire selon ses goûts et ses aptitudes.
 - Avoir un projet professionnel, c'est avant tout se diriger vers une activité en fonction de ses goûts et de ses aptitudes, c'est-à-dire choisir un métier.
 - C'est savoir dans quel domaine on veut travailler, domaine choisi par rapport à ses goûts et ses aptitudes et connaître les différents moyens d'atteindre les professions de ce domaine.
 - C'est ce que l'on souhaite faire en fonction des goûts et compétences ».

- 28 Le troisième groupe, plus faible numériquement (27 %), produit un discours plus caractéristique des hommes, de candidats dont le père est au chômage, ou encore de candidats présentant le C.A.F.E.P., et/ou ayant obtenu la mention assez bien au baccalauréat, enfin des candidats plus âgés : nés en 1976. Formulant les réponses à la

première personne, la question du projet professionnel est ici discutée par les candidats dans ses modalités en fonction des besoins des jeunes. L'usage de nombreux verbes et surtout de restrictions témoigne d'un effort de proposition à la fois volontariste et argumenté sous la forme suivante : je pense que le projet professionnel doit évoluer au fur et à mesure. Les mots typiques de ce groupe sont les suivants : *devoir, évoluer, falloir, assez, réfléchir, répondre, au fur et à mesure, parfois, changer, lycéen, très, jeune, leur, scolarité, semble, vague, manque, divers, information, mais, trop, tôt, lycée, possibilité, question*. Quant aux couples de mots les plus significatifs de l'opinion de ce groupe, on relève : *cette + idée, me + semble, ne + devoir, pas + être, important + mais, il + falloir, en + question*.

Extraits caractéristiques du groupe 3 :

« - L'idée du projet professionnel me semble essentielle pour adapter ses études à son choix, mais une décision trop précoce me semble dangereuse.
 - Il est très important mais aujourd'hui on nous demande de faire un choix trop tôt : 15 ans.
 - Le projet professionnel est certes un plus pour certaines élèves, mais parfois il peut s'avérer qu'il enferme l'enfant dans une certaine vision d'un emploi.
 - Je pense que ce n'est pas évident pour un jeune de 20 ans de savoir d'emblée à quoi il se destine.
 - Je pense qu'il est important de mieux renseigner les lycéens sur les perspectives de leur avenir professionnel.
 - Je pense que le projet professionnel se dessine plus précisément en vieillissant avec l'expérience et la possibilité de faire des stages ».

- 29 Les trois types de discours dénotent une définition du projet tantôt entendue comme lieu d'affirmation de soi (je pense que), tantôt comme expression d'une bonne conformité (le projet c'est), ou de qualités individuelles (avoir des aptitudes). Les catégories de la pensée sexiste opèrent ici selon deux axes : l'affirmation du moi social (je pense que / c'est) et le sexe (masculin/féminin). Le positionnement dans l'institution se fait pour les hommes du point de vue de l'adulte qui pense le projet professionnel pour les élèves, alors que les femmes parlent de leur propre projet en adoptant ainsi la posture de l'élève qu'elles pensent être encore. À cette attitude de dépendance envers une tutelle s'ajoute chez les femmes l'idée que le travail répond à des goûts et des aptitudes. En somme, les femmes généralement plus jeunes et ayant vécu une bonne scolarité, développent le discours le plus conforme à la chose invoquée « l'institution c'est... », inversement l'expression du « je » illustre plus souvent l'identité sociale des discours masculins. Or ce n'est pas sans importance puisque le volontarisme, l'estime de soi et la combativité sont attendus dans l'école à travers le projet professionnel et jouent hors de l'école en défaveur de l'orientation des filles vers certains métiers.
- 30 Dans l'ensemble donc, les jeunes reprennent dans leurs discours les stéréotypes de rôles sexués (Cacouault, 1987). Les représentations sociales du métier, de la formation ainsi que les raisons du choix de l'enseignement attestent de la permanence des différences selon le sexe y compris lorsque l'on mène l'observation « toutes choses égales par ailleurs ». En somme, on mesure à quel point la construction du genre déborde nos moyens actuels d'investigation (Godelier, 2005 ; Laufer, Marry & Maruani, 2001). Et ce n'est qu'au prix d'une observation sur la longue durée, dès la naissance³ que des conclusions sérieuses pourront détacher la question du genre du caractère biologique de sexe, ici simple outil de tri des données. Faute de quoi, à s'en tenir à des observations instantanées le risque est

grand d'alimenter l'idée d'une nature sexuée. Car nous sommes très loin, faut-il le souligner, d'établir quoi que ce soit dans ce sens sur la base du contrôle *a minima* de quelques autres facteurs.

- 31 Bien au contraire, il ressort de cette étude un portrait sociologique connu (Gianini Belotti, 1973) dans lequel on retrouve la petite fille sage rêvant dès la maternelle de devenir maîtresse d'école et le petit garçon plus rétif et plus occupé par quelques conquêtes imaginaires. L'école semble être l'affaire des femmes tant elles arrivent à l'I.U.F.M. avec une foule d'idées précises sur le sujet éducatif, tout un programme fermement exposé d'entrée de jeu. De leur côté, les hommes font pâle figure et donnent l'impression d'être ailleurs. Pourtant, ce qu'ils expriment de distance à la norme scolaire comme de maturité sociale mérite sans doute l'attention. Vue ainsi, l'école paraît bien peu émancipatrice tant elle conserve en son sein les petites filles qui ont le mieux joué le jeu de la réussite scolaire. Au premier rang desquelles on compte, aujourd'hui comme hier, celles dont l'enseignement représente une ascension sociale (au moins 56 % dans notre échantillon). Instrument de conquête, la loi scolaire dessert les femmes lorsque c'est l'esprit de la loi qui leur échappe.
- 32 Tout bien considéré, et compte tenu de la bonne probabilité que les admis ressemblent aux candidats⁴, la présence des femmes est massive à la fois numériquement et idéologiquement. Il est quasiment impossible de distinguer les valeurs scolaires des valeurs qui viennent en tête du palmarès féminin. Cette norme sexuée du travail scolaire pose en tout cas le problème de sa transmission aux élèves, au moment où l'école doit relever le double défi d'une orientation plus ouverte pour les filles et d'une meilleure réussite scolaire pour les garçons (Marry, 2004a, 2004b ; Mosconi, 1989).

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Berger, I. (1979). « *Les instituteurs d'une génération à l'autre* ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bubeck, D. (1995). *Care, Gender and Justice*. Oxford : Clarenton Press.
- Cacouault, M. (1987). Prof... c'est bien pour une femme. *Le mouvement social*, 140, 107-119.
- Charles, F., & Clément, J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'I.U.F.M. et ses publics*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Couppié, T., & Épiphanie, D. (2001). Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active, *Céreq. Bref*, septembre, 178.
- Demazière, D. (2005). Des logiciels d'analyse textuelle au service de l'imagination sociologique, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 85, 5-9.

- Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissement : discours et fonction sociale du discours*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Devineau, S., & Léger, A. (2001). Effet du statut professionnel du père, de la mère et du couple sur le devenir des enfants selon leur sexe : le cas des enseignants (pp. 29-68). *Éducation et stratification, Cahiers de la maison de la Recherche en Sciences Humaines*, juin, 27, Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Devineau, S., & Léger, A. (2002). Les enseignants et leur famille. In D. Le Gall & S. Juan, *Conditions et genres de vie* (99-121). France : L'Harmattan.
- Djider, Z., Murat, F., & Robin, I. (2003). Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart, *I.N.S.E.E. Première*, mars, 886.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *I.N.S.E.E.. Économie et Statistique*, 293-3.
- Ferrand, M., Imbert, F., & Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifique*. Paris : L'Harmattan.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Milan : Éditions des femmes.
- Godelier, M. (2005). « Femmes, sexe ou genre ? », *Femmes, genre et société, l'état des savoirs*. In Maruani, M. (Éd.). Paris : La Découverte.
- Hakim, C. (2001). Les femmes obtiennent-elles ce qu'elles veulent ou se contentent-elles de ce qu'on leur propose ? *Revue de L'O.F.C.E.*, avril, 77.
- Héritier, F. (2001). Privilège de la féminité et domination masculine, *Esprit*, mars-avril.
- Jeljoul, M., Lafargue, D., & Migeon, M. (1994). Les enseignants au début des années 90, D.E.P. N° spécial *Connaissance des enseignants, Éducation et Formations*, 37.
- Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54, 64-122.
- Laufer, J., Marry, C., & Maruani, M. (Dir.) (2001). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Maresca, B. (1995). La représentation du métier chez les instituteurs. In D.E.P. *Éducation et Formation*, 41, 61-68.
- Marry, C. (2004a). *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris : Belin.
- Marry, C. (2004b). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches, Controverse sur la mixité, *Travail, Genre et Société*, 11, 189-194.
- Maruani, M., & Méda, D. (2001). Vie privée, vie professionnelle : l'arbitrage impossible ? *Esprit*, L'un et l'autre sexe, mars-avril.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Thélot, C. (1994). L'origine sociale des enseignants, D.E.P. N° spécial *Connaissance des enseignants, Éducation et Formations*, 37.

Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, I.N.S.E.E, *Économie et Statistique*, 334-4, 3-32.

Vallet, L.-A., & Degenne, A. (2000). L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement, *Évolution entre 1964 et 1997*, D.E.P. *Éducation et Formations*, 56, 33-40.

ANNEXES

Annexe méthodologique

A. Enquête

Date de réalisation : 1999

Organismes responsables : I.U.F.M., O.R.F.S. de Caen

Support de l'enquête : Questionnaire distribué au moment de la demande d'inscription aux concours de l'I.U.F.M.

Type d'échantillon : représentatif Effectif : 1 000

Thèmes : - Parcours scolaire et universitaire - Raisons du choix du métier - Représentations du métier d'enseignant.

B. Modèle logit

Ce type d'analyse statistique des données a pour but de mettre en évidence l'effet propre d'une caractéristique, ici le sexe, et ceci « toutes choses égales par ailleurs ». Ce que nous contrôlons dans ce modèle concerne les variables suivantes : profession du père, profession de la mère, situation du père, situation de la mère, nombre d'enseignants dans la famille (parents et grands-parents), âge, redoublement dans le secondaire, année, série, oral et mention du baccalauréat, département d'origine lors du bac, filière et année du D.E.U.G., année de la licence, maîtrise. Les modalités de références des variables sont : Père : profession intermédiaire, Mère : profession intermédiaire, Aucun enseignant dans la famille, Père autre qu'actif, Mère autre qu'active, Âge : né en 1975 ou 1976, Redoublement dans le secondaire, Bac autre que littéraire ou scientifique, Réussite à l'oral du bac, Mention passable, Année du bac : 1992, 1993, 1994, Département d'origine lors du bac autre que Orne, Calvados, D.E.U.G. filière lettres, Année du D.E.U.G. : 1994, 1995, 1996, Année de la licence : 1994, 1995, 1996, 1997, Filière de la maîtrise autre que lettres et sciences, Sexe : homme. Ces catégories de références sont absentes des tableaux. Lecture : Pour des sujets ayant les caractéristiques de la catégorie de référence, le rapport des chances de présenter le concours de professeur des écoles par rapport au fait de ne pas le présenter est, pour les femmes, trois fois supérieur à ce qu'il est pour les hommes.

C. Analyse textuelle

Logiciel *Alceste* (Max Reinert) : statistique textuelle et application des méthodes de Benzécristes - principes lexicométriques et fréquentistes -.

Effectif : 665 sur 1 000 - 335 non réponses dont les caractéristiques sont comparables à celles des répondants (sexe, âge, P.C.S., situation des parents, redoublement en secondaire, bac, série, mention, oral, concours I.U.F.M.).

Chaque réponse d'un individu correspond à une unité de discours (U.C.I. = U.C.E. - Nombre minimum d'unité de discours par classe = 10 - valeur minimum du χ^2 d'association d'un mot à une classe = 3,84, $P = .05$ - Lemmatisation : 1) réduction des formes et reconnaissance des outils, 2) analyse de tous les mots : être et avoir actifs).

Nombre d'unités de discours classées = 665. 1^{re} classe = 279 unités de discours = 42 % des répondants. 2^e classe = 205 unités de discours = 31 % des répondants. 3^e classe = 181 unités de discours = 27 % des répondants.

A.F.C. : les deux premiers facteurs recueillent 100 % de l'inertie. Facteur 1 = 56 %.

Facteur 2 = 44 %.

NOTES

1. Observatoire Régional des Formations Supérieures de Caen-Basse-Normandie, I.U.F.M. de Caen, *Les candidats I.U.F.M. 99 de l'Académie de Caen : Projets. Attentes. Représentations. Les admis à l'I.U.F.M.*, mars 2000.
 2. Ministère de l'Éducation nationale, Les instituteurs et professeurs des écoles de l'enseignement public au 1^{er} septembre 1999 et le mouvement de l'année 1999, *Note d'information*, n° 01-19, mai 2001.
 3. Par exemple : LASMAS (C.M.H.), *Projet de suivi d'une Cohorte Nationale d'Enfants*, consultation de mai-juin 2005.
 4. O.R.F.S. de Caen-Basse-Normandie, *op. cit.*
-

RÉSUMÉS

Les candidats à l'I.U.F.M. sont généralement des femmes jeunes, avec une scolarité « sans faute » et, pour environ un tiers, enfants d'enseignants ou de cadres. Bien qu'appartenant à la jeune génération (née entre 1975 et 1979) ayant été socialisée au moment des grandes lois sociales libérant la femme, les opinions continuent d'être marquées par le genre. Certes, on relève des différences d'opinions liées à la profession du père, mais « toutes choses égales », c'est bien la variable sexe qui différencie les représentations du métier. Si, lors d'une étude précédente, nous avons pu observer des modèles éducatifs mixtes dans les familles favorisées – chances d'accès au statut de cadre –, on ne relève pas ici d'indices nets de représentations mixtes, qu'il s'agisse de la définition du métier et du projet professionnel, ou encore de la formation à l'I.U.F.M. L'étude des agents potentiels de l'école ne préfigure donc pas un univers neutre.

I.U.F.M. (teachers training universities) candidates are usually young women with « flawless » schooling and, for about a third of them, born into teachers or executive families. Although they belong to the young generation (born between 1975 and 1979) socialized when the major social laws concerning women's emancipation were enacted, their perceptions are still characterized by gender. Admittedly, their opinions diverge according to their fathers' professions, but all things considered, it is the gender parameter which causes diverging representations of the profession. Although a previous study identified coeducational models in privileged families – those with a possible access to executive status – one cannot here identify here definite indicators of coeducational representations, whether it concerns the definition of the profession and career plans the training received at the I.U.F.M. Thus the study of the potential school teachers does not then foreshadow a neutral environment.

INDEX

Mots-clés : École, Éducation, Enseignants, Formation, Genre, Métier, Projet professionnel, Savoirs professionnels

Keywords : Education., Gender, Profession, Professional Aim, Professional Knowledge and Know-how, School, Teachers, Training

AUTEUR

SOPHIE DEVINEAU

est docteure en sociologie de l'éducation et maître de conférences au Département de sociologie de l'université de Rouen (UFR Psychologie, Sociologie, Sciences de l'éducation, rue Lavoisier, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex). Elle mène ses recherches au sein du Groupe de Recherche Innovation et Société (GRIS) de Rouen et est chercheur associé au Centre Maurice Halbwachs (CMH - ex LASMAS-idl). Courriel : sophie.devineau@univ-rouen.fr