

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO
en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

Construction de l'identité masculine et Travail Social

**L'influence de l'identité masculine dans l'orientation
des jeunes vers les métiers du social**

Réalisé par : Premand Laura

Promotion : Bach ES 13 PT

Sous la direction de : Palazzo Clothilde

Troistorrents, le 10 août 2016

Remerciements

Dans un premier temps, je souhaite remercier particulièrement Madame Clothilde Palazzo, ma directrice de travail de bachelor, qui m'a soutenue et accompagnée durant toute ma démarche de recherche. Au travers de ses remarques pertinentes ainsi que ses divers questionnements, elle m'a encouragée à adopter une posture réflexive dans une perspective de recherche. De par son accompagnement structuré, elle m'a aidée à évoluer dans un cadre sécurisant et adapté à mes besoins.

J'adresse également un chaleureux remerciement au directeur du Cycle d'Orientation de ma commune d'habitation avec lequel j'ai entretenu une collaboration conviviale et intéressante. Je remercie tout particulièrement les enseignants des classes au sein desquelles je suis intervenue afin de soumettre mes questionnaires. Par la même occasion, je remercie les élèves qui ont répondu à mes questionnaires de manière investie et intéressante. Je remercie aussi chaleureusement les 4 garçons ayant volontairement pris part aux entretiens individuels en menant des réflexions pertinentes, construites et argumentées.

Finalement, je remercie infiniment mes parents, mon copain et ma sœur pour leur soutien tout au long de la réalisation de ce travail de recherche. Ils m'ont aidée à traverser les moments de doute et d'égarement afin que je puisse mener à terme ce projet.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

A handwritten signature in black ink, reading 'P. Remand'. The 'P' is large and stylized, with a loop at the top. The 'Remand' is written in a cursive, flowing script.

Résumé

Cette recherche s'intéresse à la réelle marge de manœuvre des adolescents en choix de formation professionnelle en analysant l'impact que produisent les stéréotypes de sexe sur la décision des jeunes à entreprendre une certaine formation. L'intérêt est également de découvrir si la manière dont ces adolescents se représentent le domaine du travail social influence leur orientation vers celui-ci.

Pour cela, ce travail de Bachelor évoque, dans un premier temps, le concept du genre, fondamental dans le cadre d'une analyse des rapports sociaux chez les individus sexués.

Dans un second temps, la recherche démontre la manière dont se construit l'identité à l'adolescence ainsi que les nombreux enjeux qui en résultent. Par la suite, l'analyse de ce processus de construction identitaire est davantage ciblée sur les adolescents de sexe masculin ainsi que sur la socialisation spécifique les concernant.

La partie théorique suivante met en avant l'influence des rapports sociaux de sexe au sein de l'orientation professionnelle chez les adolescents en considérant notamment les aspirations professionnelles de ceux-ci.

La recherche théorique établit, dans un quatrième temps, un lien entre l'orientation professionnelle sexuée des adolescents masculins et le travail social en s'intéressant à la manière dont ceux-ci peuvent se représenter ce domaine.

La cinquième partie expose les fondements de la représentation du travail social comme un métier féminin ainsi que les causes de sa féminisation actuelle. Puis, elle soulève également quelques enjeux que la mixité peut susciter au sein de ce domaine.

La sixième partie de ce travail présente les résultats de la recherche empirique basée sur des questionnaires et sur des entretiens individuels afin de découvrir plus précisément les représentations des adolescents concernant le travail social ainsi que la manière dont se construit leur identité. Ces informations issues du terrain m'ont permis d'appréhender et d'illustrer de nombreux concepts théoriques.

Enfin, ce travail de Bachelor rend compte de quelques pistes d'action émises par différents auteurs dont l'objectif est de modifier la vision stéréotypée des métiers auprès des jeunes. Afin d'apporter la touche finale à ce travail, j'ai élaboré mon intervention en tant qu'éducatrice afin que mes pratiques professionnelles ne soient pas empreintes de stéréotypes sexués et qu'elles promeuvent la diversité et l'égalité.

Mots-clés

Genre – Identité – Adolescence – Socialisation masculine – Orientation professionnelle – Rapports sociaux de sexe – Travail social – Stéréotypes – Division sexuée – Féminisation – Mixité – Représentation des métiers

Table des matières

1. Introduction.....	6
2. Cadre théorique.....	8
2.1. Le genre	8
2.1.1. La définition du genre	8
2.2. L'identité masculine à l'adolescence.....	8
2.2.1. Le concept de l'identité	9
2.2.2. Le concept de l'adolescence.....	9
2.2.3. La construction identitaire à l'adolescence.....	10
2.2.4. La socialisation masculine.....	10
2.3. L'orientation professionnelle chez les adolescents	12
2.3.1. Une orientation sexuée	12
2.3.2. Les rapports sociaux de sexe au sein de l'orientation	13
2.3.3. La socialisation et le choix de formation	14
2.3.4. L'influence des livres pour enfants	15
2.3.5. Les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse.....	16
2.4. L'identité masculine et le travail social	17
2.4.1. Deux modèles sexués au sein du travail social	17
2.4.2. Une profession contraire aux stéréotypes de sexe	19
2.5. L'histoire de la division sexuée du travail social et sa féminisation actuelle	20
2.5.1. La division sexuée du travail social.....	20
2.5.2. Un métier traditionnellement féminin	21
2.5.3. La féminisation actuelle du travail social.....	22
2.5.4. Les enjeux de la mixité	23
3. Méthodologie et travail de terrain	25
3.1. Les questionnaires.....	25
3.1.1. Élaboration de mon intervention.....	25
3.1.2. Construction du questionnaire	26
3.1.3. Interventions dans les classes	26
3.2. Les entretiens.....	27
3.2.1. Élaboration de mon intervention.....	27
3.2.2. Construction des entretiens	27
3.2.3. Déroulement des entretiens.....	27
3.3. Prise en compte des aspects éthiques de la recherche	28

4. Résultats et analyse.....	29
4.1. Les questionnaires.....	29
4.1.1. Échantillon des répondants	29
4.1.2. Des aspirations professionnelles sexuées	29
4.1.3. Des qualités également sexuées	31
4.1.4. Des activités pour les garçons et d'autres pour les filles	33
4.1.5. Totalement non-mixte ou totalement mixte.....	34
4.1.6. Les métiers du social, pas pour les hommes !.....	36
4.1.7. Les métiers du social, je connais pas !	36
4.2. Les entretiens.....	38
4.2.1. Échantillons des répondants	38
4.2.2. Des caractéristiques féminines et masculines bien ancrées	38
4.2.3. Des activités sportives indifférenciées ?.....	39
4.2.4. Une socialisation masculine qui dérange un peu	40
4.2.5. Les métiers du social, des inconnus ?.....	42
4.2.6. Une orientation professionnelle marquée par l'empreinte du genre.....	42
4.2.7. Des représentations du travail social à la fois naïves et savantes	44
4.2.8. Le travail social étiqueté féminin.....	45
4.2.9. Féminin, mais pas que... ..	46
4.2.10. Des pistes pour changer les choses.....	47
5. Conclusion	48
6. Pistes d'action	49
7. Bilan des apprentissages personnels et professionnels	51
8. Bibliographie et cyberographie	52
9. Annexes	54
Annexe n°1 : Questionnaire transmis dans les classes	54
Annexe n°2 : Questions-clés pour l'entretien individuel	57

Afin de faciliter la lecture, j'ai choisi d'utiliser principalement le genre masculin pour les désignations de personne. Je sollicite la compréhension du lectorat féminin.

1. Introduction

Mes motivations concernant le désir d'entreprendre une recherche sur le thème de la construction de l'identité masculine et du travail social étaient multiples.

Premièrement, il y avait le besoin d'appréhender les causes du phénomène de « féminisation du travail social » (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18). En effet, ayant consulté diverses statistiques, je fus interpellée par la prédominance féminine au sein de presque la totalité des professions sociales. Par exemple, au sein du domaine du service social, les femmes représentent environ neuf travailleurs sociaux sur dix (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 31). Concernant le travail social de manière générale, la représentation féminine s'élève aux $\frac{3}{4}$ des travailleurs sociaux. Dès le début de ma formation en travail social, j'ai pu constater que ces données étaient avérées. Je fus surprise de la faible représentation masculine au sein de cette filière alors que les hommes sont valorisés et mieux payés que les femmes (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 34-35). Je me demandais si la proportion de garçons étudiant au sein de ce domaine reflète réellement le nombre de jeunes souhaitant travailler dans le social ou si la pression sociétale impose à certains un autre métier. Ces observations et ces questionnements sans explications ont fait jaillir en ma personne le désir de découvrir l'évolution du travail social et comprendre les facteurs expliquant sa féminisation actuelle.

Ensuite, la thématique de la construction de l'identité masculine m'intéresse particulièrement car je pense qu'une socialisation différenciée selon le genre influence le choix d'un futur métier. C'est pourquoi, je souhaitais également découvrir la manière dont est structurée l'orientation professionnelle en lien avec le processus de socialisation. Je désirais prendre conscience de l'impact des stéréotypes de sexe sur les adolescents lors de leur choix professionnel.

De plus, j'ai participé cette année au module OASIS intitulé « Interroger le travail social par une approche en étude genre ». En effet, passionnée par le thème des rapports sociaux de sexe, je souhaitais comprendre comment les individus se positionnent au sein d'un champ de forces sociales qui leur assignent une place différente selon leur sexe. Ce module m'a fourni de nombreux apports à ce sujet et m'a permis de développer des pistes d'action afin de transformer les pratiques professionnelles dans une optique de réduction des discriminations de sexe.

Par ailleurs, afin d'entreprendre cette recherche, il me fut indispensable de considérer le concept du genre. Celui-ci me paraît être le point de départ dès que sont abordées les thématiques telles que la construction de l'identité, les stéréotypes de sexe et la division sexuée du travail.

En conclusion, en tant qu'éducatrice sociale, je considère primordial de m'interroger sur l'impact que j'ai lorsque je reproduis les stéréotypes de genre au sein de mes pratiques sociales. Afin de construire une société plus ouverte et plus juste, j'estime qu'il est fondamental de transformer et rénover les structures de formation en travail social ainsi que d'intégrer des enseignements sur les rapports sociaux de sexe. Ceux-ci permettront de déconstruire la vision stéréotypée des jeunes concernant les métiers afin de rectifier la représentation des professions du travail social.

Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à la question suivante : ***En quoi l'identité masculine influence le choix des jeunes vers les métiers du social ?***

Afin de répondre au mieux à cette question de recherche, j'ai relevé deux objectifs visés au sein de mon travail de bachelor.

D'une part, je souhaitais prendre conscience de la réelle marge de manœuvre des adolescents en choix de formation professionnelle. En effet, je désirais comprendre l'impact que produisent les stéréotypes de sexe sur la décision des jeunes à entreprendre une certaine formation. Je souhaitais prendre connaissance de la manière dont les jeunes parviennent à se construire en considérant leur socialisation d'individu masculin produite par la société, les pairs et l'entourage ainsi que leurs propres désirs de formation. Pour cela, j'ai découvert comment se construit l'identité masculine en lien avec le choix d'orientation professionnelle.

D'autre part, je désirais prendre conscience des représentations qu'ont les adolescents envers le travail social. En effet, leurs représentations sont fondées sur des bases solides, c'est pourquoi elles peuvent orienter leur choix de formation professionnelle. Je souhaitais donc connaître leur opinion par rapport au travail social ainsi que les questionner à propos de leur identité et la construction de celle-ci.

Suite aux réponses des adolescents, je souhaitais émettre des pistes afin de transformer leurs représentations vis-à-vis du travail social et leur donner envie d'intégrer ce domaine. Promouvoir la présence d'hommes dans le domaine du travail social permettrait de constituer une piste rapprochant le genre masculin du monde domestique et familial. L'unique « co-existence des deux sexes dans un même espace professionnel » permet de prendre conscience des rapports de genre, démarche complexe lorsqu'on se trouve entre personnes du même sexe (Zanferrari, 2005 : 7). Les hommes pratiquant des professions supposées « féminines » pourraient donc contribuer à la lutte contre les stéréotypes de sexe (Zanferrari, 2005 : 7).

En début de recherche, j'ai formulé deux hypothèses que je souhaitais vérifier dans le cadre de mon travail.

D'une part, la construction de l'identité masculine influence ou non l'orientation professionnelle des adolescents vers le travail social.

D'autre part, le travail social étant un domaine peu valorisé et majoritairement féminin, ces aspects provoquent une répulsion des adolescents vis-à-vis de celui-ci.

Afin d'atteindre les objectifs posés et vérifier mes premières hypothèses, j'ai élaboré mon travail de recherche en deux temps.

Premièrement, j'ai fait une recherche bibliographique et cyberographique dans le but de construire un cadre théorique évoquant les concepts suivants : le genre, l'identité masculine à l'adolescence, l'orientation professionnelle chez les adolescents, l'identité masculine et le travail social ainsi que l'histoire de la division sexuée du travail social et sa féminisation actuelle.

Ensuite, afin de m'intéresser davantage aux représentations des adolescents concernant le travail social ainsi que la construction de leur identité, j'ai entrepris une recherche empirique sur la base de questionnaires ainsi que d'entretiens individuels.

2. Cadre théorique

2.1. Le genre

Avant d'approfondir les différentes notions théoriques de ma recherche, je me suis attardée sur le concept du genre. En effet, le genre est une notion transversale à mon travail de recherche car il constitue le fondement de l'analyse des rapports sociaux chez les individus sexués.

2.1.1. La définition du genre

Le genre se définit par « la construction sociale et culturelle de la différence des sexes » (Rousseil, 2007 : 74). Selon la psychologie sociale, les préjugés, les stéréotypes de genre et les rôles prescrits constituent la source de la construction sociale de l'inégalité des sexes et des caractéristiques psychologiques et sociales selon le genre. C'est pourquoi, « les différences entre les hommes et les femmes sont donc le produit de la société, de la culture, d'habitus et de stéréotypes » (Rousseil, 2007 : 74).

Bereni évoque le genre en tant que système générant « une bipartition hiérarchisée entre hommes et femmes et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni dans Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 9). La construction socioculturelle de la différence des sexes attribue donc au féminin et au masculin des stéréotypes, des valeurs, des comportements et des rôles spécifiques. C'est pourquoi, le genre questionne l'organisation sociale patriarcale « hétéro-normée », c'est-à-dire basée sur une norme hétérosexuelle (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 9). Celle-ci condamne toute « déviance de genre » (« hommes efféminés », « femmes masculines », « personnes trans' » etc.) (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 9).

En 1949, Simone de Beauvoir affirmait « on ne naît pas femme, on le devient », soulignant ainsi que les différences entre les hommes et les femmes ne sont pas le résultat d'un « déterminisme biologique » mais d'une « construction socioculturelle » (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 9). Contrairement au sexe biologique femelle ou mâle, le féminin et le masculin constituent le produit de ce lien socioculturel et composent un système (Fourcade & Fourel (dir.), 2014).

Selon Ventelou, l'intérêt de cette théorie est de distinguer le sexe biologique, et la construction sociale et culturelle qui s'y réfère. En effet, elle permet de concevoir l'existence des inégalités non comme un invariant de la nature, mais comme une construction sociale. Le genre est, d'une part, un élément caractéristique des rapports sociaux édifié sur les différences discernées entre les sexes ; d'autre part, il constitue la première manière de refléter des rapports de pouvoir (Ventelou, 2007).

Les études sur le genre ont favorisé la visibilité des réalités ainsi que le dévoilement des inégalités entre les femmes et les hommes (Fourcade & Fourel (dir.), 2014).

2.2. L'identité masculine à l'adolescence

Il me fut fondamental de m'intéresser aux deux concepts suivants : l'identité et l'adolescence. En effet, suite à l'appréhension de ces notions, je les ai croisées afin de prendre connaissance de la construction de l'identité à l'adolescence ainsi que des nombreux enjeux qui en découlent. Puis, j'ai étudié la construction de l'identité masculine à l'adolescence, autrement dit le processus de socialisation masculine. Établir un lien entre le genre et la construction de l'identité m'a permis de comprendre la manière dont s'organise la socialisation différenciée selon le genre.

2.2.1. Le concept de l'identité

Afin de définir le concept de l'identité, je me suis basée exclusivement sur une perspective sociologique. Selon cette approche, l'identité relève principalement d'une construction sociale. L'individu intègre les attentes, les normes et les valeurs sociales à partir de mécanismes de socialisation (Roy & al., 2012).

Selon Sciolla cité dans Roy et al., « le terme identité [...] désigne au sens général la capacité d'un individu ou d'un groupe à s'auto-reconnaître et à être reconnu par les autres » (Sciolla dans Roy & al., 2012 : 56). En s'appuyant sur Tremblay et l'Heureux, Roy et al. soulignent que l'identité se construit à travers le regard de l'autre. En effet, il est inconcevable de fonder son identité personnelle sans considérer la vision des autres sur soi, l'interprétation que l'on en retire ainsi que l'image que l'on souhaite exposer devant autrui. Ce rapport à l'autre passe forcément par un lien social plus large qui le contextualise en fonction de la culture et des valeurs sociétales présentes et qui détermine la socialisation de l'individu (Roy & al., 2012).

Galland, cité dans Roy et al., évoque une autre caractéristique propre à l'identité : « l'identité se construit plus qu'elle ne s'hérite » (Galland dans Roy & al., 2012 : 56). Selon lui, l'identité est principalement une construction en cours d'évolution s'inspirant de sources variées (Roy & al., 2012).

2.2.2. Le concept de l'adolescence

Afin d'étayer une explication du concept de l'adolescence, je me suis largement inspirée de Le Breton.

Selon lui, l'adolescence se définit comme « une période de construction de soi dans un débat permanent avec les autres, surtout les autres en soi dans la mesure où la quête majeure du jeune est alors celle des limites : savoir ce que les autres peuvent attendre de lui et ce que lui peut attendre des autres » (Le Breton, 2005 : 587).

Le Breton explique qu'à l'heure actuelle, les adolescents ne sont plus influencés par des traditions ou des idéologies permettant d'orienter et de donner sens à leurs problématiques personnelles. Au sein de nos sociétés individualistes, les adolescents incarnent les militants de leur existence. Ils sont donc contraints de créer leurs croyances ainsi que leurs voies d'orientation (Le Breton, 2005).

Pour Le Breton, la quête d'être soi n'est plus influencée par la référence à une norme extérieure. Les relations sociales ne sont plus réglementées par l'interdit mais par ce qui paraît envisageable de faire. En effet, « la quête des limites devient celle de l'acceptable pour les autres tout en tirant son épingle du jeu » (Le Breton, 2005 : 588).

Cependant, l'aspiration d'être soi-même est restreinte par le regard des autres ainsi que le pouvoir du groupe à instituer des normes fluctuantes mais marquantes. L'estime de soi ne naît plus de l'adhésion à des valeurs communes organisant le lien social, elle n'est plus influencée par l'opinion des aînés mais par celle des pairs (Le Breton, 2005).

2.2.3. La construction identitaire à l'adolescence

Afin d'appréhender la construction identitaire durant l'adolescence, je me suis exclusivement basée sur Roy et al.

Selon eux, l'identité chez les adolescents est davantage soumise à des facteurs externes à l'institution d'enseignement. En effet, les divers modes de socialisation existants au sein des milieux tels que le travail, les amis, le milieu familial influencent leur construction identitaire (Roy & al., 2012).

C'est pourquoi, Roy et al., en se basant sur Lahire, affirment qu'il existe une forme de « plurisocialisation » au sein de la société produisant des sources variées, parfois mêmes contradictoires, d'influence sur les individus (Roy & al., 2012 : 57).

Roy et al. évoquent également l'identité comme « une réalité en évolution dans l'espace et le temps » et constituerait donc le résultat d'un processus (Roy & al., 2012 : 57). C'est pourquoi, l'adolescent est perçu comme un sujet et comme un acteur, influencé principalement par son milieu, mais ayant la possibilité également d'intervenir sur sa propre vie et déployer des stratégies dans sa construction identitaire (Roy & al., 2012).

Afin de poursuivre mon travail sur la construction de l'identité masculine, j'ai retenu la définition énoncée par Roy et al. : « l'identité est une construction sociale d'auto-reconnaissance chez l'étudiant [l'adolescent] qui lui permet de se définir par rapport aux autres sur tous les plans de sa vie personnelle et sociale » (Roy & al., 2012 : 57).

2.2.4. La socialisation masculine

J'ai étudié la manière dont se construit l'identité masculine au travers de la socialisation vécue par les individus masculins.

Selon Lebaron, la socialisation est « l'intériorisation par les individus de dispositions (à agir, sentir, penser) d'origine culturelle (ou encore renvoyant à ce que l'on appelle parfois « l'environnement social ») et non biologique. [...] À travers la socialisation, ce sont les corps et les rapports au corps qui sont en partie construits par les interactions et les expériences sociales.» (Lebaron, 2009 : 113)

Selon Welzer-Lang, le masculin est construit autour d'un double socle.

D'une part, l'idée d'une « pseudo nature supérieure des hommes, qui renvoie à la domination masculine, au sexisme et à des frontières rigides et infranchissables entre les genres masculin et féminin. » (Welzer-Lang, 2007 : 43)

D'autre part, la « vision hétérosexuée du monde » considère que seuls les rapports sexuels entre hommes et femmes constituent une sexualité « normale » et « naturelle ». Cette vision renforce « la pseudo nature complémentaire du masculin et du féminin. Les autres sexualités – homosexualités, bisexualités, sexualités transsexuelles ... – sont, elles, au mieux, définies voire admises, comme « différentes ». » (Welzer-Lang, 2007 : 43)

En s'appuyant sur Molinier, Welzer-Lang met en évidence le double sens de la virilité : d'une part, les caractéristiques sociales assignées aux hommes et au masculin telles que « la force, le courage, la capacité à se battre », ainsi que la légitimité au recours à la violence et aux privilèges en lien avec la domination des personnes ne pouvant être viriles (enfants, femmes) ; d'autre part, « la forme érectile et pénétrante de la sexualité masculine » (Welzer-Lang, 2007 : 43).

Selon Welzer-Lang, la virilité est initiée et exigée aux garçons par le clan des hommes durant leur socialisation dans le but qu'ils se différencient hiérarchiquement des femmes. Il évoque le fait que « la virilité est l'expression collective et individualisée de la domination masculine » (Welzer-Lang, 2007 : 43) et soutient que « l'apprentissage de la masculinité ou de la virilité se fait dans la douleur » pour les adolescents (Welzer-Lang, 2007 : 44).

Le Breton affirme que la « tyrannie du regard des autres » a un impact important sur les garçons (Le Breton, 2005 : 599). En effet, dans le but d'être à la hauteur, les garçons tentent de relever de nombreux défis mettant parfois en péril leur existence ou leur avenir. Fuir face une difficulté est inconcevable pour l'estime de soi et sa position au sein du groupe. Les pairs provoquent « un effet de renchérissement des conduites » du fait que le risque est signe de virilité chez les adolescents et qu'ils craignent la sanction d'un manque de courage (Le Breton, 2005 : 600). C'est pourquoi, « le risque pour l'identité est plus redoutable à assumer que le risque pour la santé ou la vie » (Le Breton, 2005 : 600).

Selon Welzer-Lang, le masculin ainsi que les rapports entre hommes sont construits à partir de la perception hiérarchisée des rapports entre hommes et femmes. C'est pourquoi, les garçons ayant de la difficulté à s'affirmer en tant que tels seront menacés d'être exclus et considérés comme les dominés, donc comme des femmes (Welzer-Lang, 2007).

Selon lui, il existe deux conséquences directes de cette socialisation masculine. D'une part, la violence des garçons envers les filles puis, plus tard, envers les femmes est initiée en premier lieu au sein des rapports entre les hommes. D'autre part, les rapports entre hommes et femmes ne pourront être égalitaires tant que virilité et masculinité seront en contradictions hiérarchiques par rapport au féminin (Welzer-Lang, 2007).

Ayral et Raibaud expliquent que l'animation socioculturelle a tendance à accompagner les garçons au sein de domaines favorisant l'expression de la masculinité : sports virils, jeux de guerre. Il est possible que cette prise en charge spécifique aux garçons, contraire à « l'approche égalitaire des sexes », contribue à une « surconstruction de la masculinité » (Ayral & Raibaud, 2009 : 43). « Le virilisme, le sexisme et l'homophobie qui en découlent ne seraient pas les conséquences d'une condition masculine naturelle mais des construits sociaux, encouragés implicitement par la communauté éducative afin de fabriquer des « vrais garçons » » (Ayral & Raibaud, 2009 : 43).

En s'appuyant sur Bourdieu, Ayral et Raibaud affirment que les garçons traversent une longue socialisation afin de se démarquer des femmes caractérisée par des jeux virils ainsi que le culte de la virilité traduit par le désir de dominer les autres hommes et puis les femmes. Les hommes doivent sans cesse faire face à une tension qui les contraint à affirmer leur virilité en permanence. Cette virilité est perçue comme une « capacité reproductive, sexuelle et sociale », mais également comme une compétence au combat et à la violence (Ayral & Raibaud, 2009 : 46). Elle doit être confirmée par les autres hommes, sans quoi ils ne pourront se considérer comme de vrais hommes (Ayral & Raibaud, 2009).

S'inspirant de Goffman, Ayril et Raibaud travaillent sur les attitudes d'opposition des garçons telles que « le fait de perturber l'ordre, le défi, l'insolence, la violence sexiste et/ou homophobe » comme une manière pour eux de confirmer leur identité masculine et s'éloigner des filles (Ayril & Raibaud, 2009 : 46). Ils poursuivent leur réflexion en envisageant l'influence d'une « injonction sociale » imposant à ces garçons de devenir des hommes puissants et virils (Ayril & Raibaud, 2009 : 46).

Selon Ayril & Raibaud, la « naturalisation des rôles sociaux de sexe », d'une part, harmonise les comportements de l'ensemble des garçons d'un côté et de l'ensemble des filles de l'autre ; d'autre part, elle constitue le fondement d'une « police du genre » qui guette toute éventualité de déviation de la norme (Ayril & Raibaud, 2009 : 51).

Collet affirme que cette socialisation masculine se traduit également au sein des interactions verbales en classe. En effet, « la prise de parole en classe prend la forme d'une compétition. » (Collet, 2015 : 6) Les filles ont moins accès à la parole au sein de la classe et ne révèlent donc pas leurs compétences. Pour certains garçons, l'objectif est d'être celui qui possède la parole et non de donner la réponse correcte. Des études ont été entreprises sur les différentes interventions que les garçons et les filles peuvent vivre lors des interactions verbales au sein de la classe. Ces recherches révèlent que les enseignants questionnent et discutent plus fréquemment avec les garçons et consacrent davantage de temps pour les aider. En s'appuyant sur Mosconi, Collet émet l'hypothèse que les garçons sont plus souvent questionnés du fait qu'ils éprouvent davantage de difficultés à s'adapter aux exigences de l'école. Les enseignants tentent donc de les accompagner dans la conciliation de leurs aspirations en lien avec leur identité sexuée et les exigences de l'école. Selon Collet, l'attitude de ces professionnels a un effet contraire. De manière inconsciente, les garçons sont encouragés à développer leur identité masculine et donc contester les exigences scolaires et le pouvoir de l'enseignant (Collet, 2015).

2.3. L'orientation professionnelle chez les adolescents

Après avoir pris conscience de la manière dont se construit l'identité à l'adolescence, je me suis concentrée sur l'organisation de l'orientation professionnelle en lien avec le processus de socialisation étudié précédemment. Pour cela, je me suis intéressée au phénomène de sexuation de l'orientation en analysant les rapports sociaux de sexe impliqués. J'ai établi des liens entre la socialisation différenciée ainsi que l'orientation en considérant également l'influence des livres pour enfants. Finalement, j'ai pris connaissance des aspirations professionnelles des jeunes en Suisse afin d'avoir une vue d'ensemble de l'orientation professionnelle.

2.3.1. Une orientation sexuée

Ce chapitre s'inspire largement de Vouillot. Elle affirme que la division sexuée de l'orientation reste un phénomène universel et les domaines d'études au sein desquels filles ou garçons sont dominants sont quasiment toujours les mêmes d'un état à l'autre. D'une part, « l'enseignement, le littéraire, les arts, la communication et la santé » sont les domaines prédominants concernant les filles ; d'autre part, « les maths, les sciences de l'ingénieur, l'architecture, la production industrielle, les transports et l'agriculture » constituent des domaines davantage assignés aux garçons (Vouillot, 2007 : 88).

Cette situation engendre par la suite une répartition disproportionnée des femmes et des hommes au sein des métiers du fait que « l'équilibre quantitatif entre les sexes dans les filières de formation n'est pas encore la norme » (Vouillot, 2007 : 90). C'est pourquoi, la présence importante de l'un des deux sexes au sein d'une profession est souvent la conséquence d'un contournement de l'autre sexe et pas forcément d'une décision en masse. (Vouillot, 2007).

Vouillot souligne que le travail, les savoirs ainsi que les compétences étant sexués, l'orientation est donc inéluctablement sexuée également. En effet, cette division se distingue au sein des trajectoires scolaires et professionnelles des filles et des garçons. Guichard et Huteau, cités dans Vouillot, évoquent donc « la double différenciation (verticale et horizontale) observée dans l'emploi » (Guichard & Huteau dans Vouillot, 2007 : 87).

Selon Vouillot, cette division sexuée est tacite et approuvée par les différents membres du secteur éducatif (Vouillot, 2007).

En se basant sur Duru-Bellat, Vouillot affirme que les injustices de carrière au sein des sexes comme au sein des groupes sociaux sont construites à partir des inégalités d'orientation et non à partir des inégalités de réussite (Duru-Bellat dans Vouillot, 2007).

2.3.2. Les rapports sociaux de sexe au sein de l'orientation

En se basant sur Murcier, Lemarchant évoque le fait que la société actuelle manifeste des formes de résistance par rapport à l'entrée des femmes au sein de certains métiers et à l'entrée des hommes au sein d'autres métiers (Lemarchant, 2007).

Trois thèses sont à exposer afin d'étudier ce phénomène de manière pertinente :

1. De nombreuses théories au sujet de la domination masculine définissent la société comme foncièrement inégalitaire : les hommes occupant la position de dominants et les femmes celle de dominées. En partant de ce constat, Lemarchant conclut que les évolutions récentes ne sont pas unanimes. Par exemple, lorsqu'une femme arrive à intégrer un certain métier, les hommes l'ont déjà quitté afin d'en exercer un autre ailleurs. L'espace au sein duquel s'exerce la domination s'est déplacé et non altéré. C'est pourquoi, « un métier qui se féminise est un métier qui se dévalorise » (Lemarchant, 2007 : 50).
2. Lemarchant évoque « la thèse de l'acteur raisonnable procédant par anticipation de son destin le plus probable » se caractérisant par « une tendance à la reproduction des mêmes schémas au fil du temps » (Lemarchant, 2007 : 50). En effet, du fait qu'elles prévoient les nombreuses difficultés futures, les filles effectuent des choix attendus d'elles et donc « innovent peu en matière d'orientation scolaire » (Lemarchant, 2007 : 50).
3. On peut exposer la thèse du « rattrapage » ou de la « féminisation de la société » (Lemarchant, 2007 : 50). Cette thèse démontre que, progressivement, les femmes engagent tout l'univers social. Bien que certains domaines demeurent très masculins, la disparition des « bastions exclusivement masculins » modifie la représentation générale d'une société à propos des femmes et des « rapports sociaux de sexes » (Lemarchant, 2007 : 50).

Selon Vouillot, citée dans Lemarchant, les projets d'orientation incarnent principalement « un instrument de genre » (Vouillot dans Lemarchant, 2007 : 50). En effet, ils constituent « un enjeu et une mise en jeu de l'identité sexuelle et sexuée », une manière pour les garçons de prouver leur masculinité ou leur féminité, du fait que notre identité sexuée précocement n'est jamais entièrement définie (Vouillot dans Lemarchant, 2007 : 50).

2.3.3. La socialisation et le choix de formation

Afin de corrélérer ces deux notions étudiées précédemment, je me suis basée exclusivement sur Vouillot.

Selon elle, au sein de toute société, l'orientation scolaire et professionnelle constitue un « enjeu personnel et identitaire » pour les individus, dont l'orientation est choisie ou imposée (Vouillot, 2007 : 93). Selon la psychologie de l'orientation, un projet scolaire et professionnel incarne la projection d'une vision de soi éventuelle, d'une figure identitaire que l'on souhaite représenter (Vouillot, 2007).

En fonction de ses choix d'orientation, l'individu expose à la vision et au jugement des autres la représentation qu'il a de lui-même. Du fait que les formations et les professions sont « hiérarchisées et sexuées », le choix d'orientation détermine le degré d'ambition de l'individu, ce qu'il estime valoir mais également son niveau d'adhérence ou non aux normes et demandes sociales qui lui sont destinées en fonction de son statut social et de son sexe (Vouillot, 2007 : 93). « Le projet scolaire et/ou professionnel implique à la fois un « enjeu » et une « mise en jeu » de l'identité et des rapports aux autres » (Vouillot, 2007 : 94).

Vouillot souligne que les filières et les professions représentent des espaces de socialisation. Pour qu'une formation soit envisagée comme trajectoire probable, une certaine adéquation est nécessaire entre l'image que nous avons de nous-même et l'image type que nous avons des individus exerçant ces métiers (Vouillot, 2007).

Cependant, dû au « marquage sexué du savoir et du travail », la plupart des formations et des professions génèrent des modèles d'individus sexués, c'est pourquoi elles sont considérées comme « féminines » ou « masculines » (Vouillot, 2007 : 94). Les percevoir ainsi ne découle pas uniquement du fait qu'elles sont davantage engagées par un certain sexe mais aussi qu'elles correspondent davantage aux hommes ou aux femmes selon des caractéristiques d'aptitudes, de personnalité, de critères physiques prescrits,... (Vouillot, 2007)

Selon Vouillot, du fait que l'identité soit sexuée, les individus s'orientent en tant que fille ou en tant garçon dans un avenir scolaire ou professionnel lui-même sexué. En vue d'une relation cohérente entre l'image de soi et le modèle idéal qui étaye le choix des projets, les filles sont naturellement séduites par les filières et les professions « féminines » et les garçons par les filières et les professions « masculines » au sein desquelles ils/elles auront l'opportunité de consolider leur identité masculine ou féminine. (Vouillot, 2007 : 95) Le travail constitue un conciliateur fondamental au sein de la constitution de la féminité et de la masculinité. Comme notre identité n'est jamais totalement garantie et doit constamment être validée par le regard des autres, les choix d'orientation sont « instrumentalisés » selon le genre, du fait de l'exigence d'affirmation identitaire en que fille ou garçon (Vouillot, 2007 : 95).

Vouillot affirme que le besoin omniprésent de démontrer à soi-même et aux autres que l'on est « une fille/femme féminine » ou « un garçon/homme masculin » provient du « besoin de reconnaissance mutuelle » (Vouillot, 2007 : 95). Honneth, cité dans Vouillot, définit la reconnaissance dont les fondements sont « l'amour, le droit et l'estime sociale » comme la « capacité pour le sujet d'entretenir « une relation harmonieuse à soi-même et aux autres. » » (Honneth dans Vouillot, 2007 : 95)

Ce besoin indispensable de reconnaissance constitue donc la base de l'estime de soi et renforce la puissance et l'influence du genre sur nos comportements (Vouillot, 2007).

En conclusion, Vouillot résume que l'adolescent doit quitter le statut de l'enfant pour aller vers celui de jeune adulte, fournir à lui-même ainsi qu'aux autres une multitude de preuves de ses compétences d'indépendance, d'intégration et d'inclusion sociales (Vouillot, 2007).

2.3.4. L'influence des livres pour enfants

Afin de mieux appréhender le « marché du travail fortement sexué », duquel découlent les orientations scolaires particulièrement divisées des filles et des garçons, Epiphane a étudié la manière dont le monde du travail et des métiers est expliqué au sein des livres pour enfants (Epiphane, 2007 : 66). En me basant sur son article, j'ai étudié comment, « dès leurs premières lectures », les enfants sont « confrontés à une vision du monde du travail ségrégué où les femmes sont sous-représentées et cantonnées à des secteurs circonscrits. » (Epiphane, 2007 : 66)

Tout d'abord, j'ai relevé quelques exemples d'une représentation des métiers à la fois sexuée, ancrée et prédominante.

Indépendamment de leur « surreprésentation numérique », les hommes bénéficient aussi de places plus glorieuses que les femmes. Ils sont souvent évoqués au sein de métiers et de situations « héroïques » (« pompiers, policiers, gendarmes et militaires ») ou au sein de professions issues de « l'imaginaire ludique des petits garçons » (« pilotes d'avion, astronautes, aventuriers ») (Epiphane, 2007 : 67-68).

De plus, les hommes exercent souvent des métiers de direction ou d'encadrement (« capitaines », « chefs », « commandants », « directeurs », « responsables », « présidents ») (Epiphane, 2007 : 68). Au contraire, les femmes sont représentées au sein de professions « d'appui, d'assistance et d'accueil » (« assistantes », « aides », « secrétaires », « hôtesse ») (Epiphane, 2007 : 68).

Il existe un clivage important des univers « masculins » et des univers « féminins » au sein desquels les hommes et les femmes sont surreprésentés (Epiphane, 2007 : 68). D'une part, les domaines du bâtiment et des travaux publics ainsi que de la sécurité sont exposés comme des univers « masculins ». D'autre part, les métiers de la santé et principalement de l'éducation font référence à des univers « féminins » (Epiphane, 2007 : 68).

Suite à ces exemples, j'ai retenu la conclusion qu'au sein des albums pour enfants, les femmes sont faiblement représentées et sont associées à des domaines délimités et stéréotypés (Epiphane, 2007).

Selon Epiphane, il est peu probable que ces différents supports, auxquels les enfants sont exposés de la petite enfance à l'adolescence, n'aient aucune influence sur la formation des « identités sexuées des garçons et des filles » ainsi que sur leur choix des « activités et professions futures » (Epiphane, 2007 : 81).

Marro, cité dans Epiphane, affirme que les « rôles de sexe » déterminent les « modèles de la féminité et de la masculinité » au sein d'une société et correspondent d'une part « aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un homme, une femme) », d'autre part « aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe » (Marro dans Epiphane, 2007 : 81).

C'est pourquoi, Epiphane affirme, en s'appuyant sur Le Maner-Idrissi, qu'au travers de son éducation, l'enfant évolue en se comportant de manière à être conforme aux injonctions sociales assignées à son sexe biologique (Epiphane, 2007).

Selon Epiphane, bien que la formation de notre identité de sexe se déroule de manière précoce, elle n'est jamais entièrement assurée. En se basant sur Vouillot, Epiphane souligne qu'il y a cette contrainte constante, au travers des choix d'orientation par exemple, de prouver son identité de fille ou de garçon. L'orientation constitue un enjeu identitaire pour les filles et les garçons du fait que leur choix de formation se réalise lors de leur entrée dans l'adolescence. Cependant, la « définition de ce qui est « masculin » et de qui est « féminin » est surtout influencée par « la reproduction des modèles rencontrés, assés depuis la petite enfance via des vecteurs aussi divers que multiples. » (Epiphane, 2007 : 82)

2.3.5. Les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse

Dans un article de la série « Social Change in Switzerland », différents auteurs exposent les résultats d'une recherche effectuée en Suisse en 2011 afin d'illustrer « l'ampleur actuelle de la sexuation des aspirations professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire » (Gianettoni & al., 2015 : 4). En me basant sur leur article, j'ai présenté deux principaux constats au sujet des aspirations professionnelles différentes selon le genre.

D'une part, les aspirations professionnelles des adolescents sont assez peu diversifiées. En effet, les dix professions les plus souhaitées pour les filles rassemblent quasiment la moitié de l'échantillon (49%). Concernant les garçons, les dix professions les plus souhaitées regroupent 40% de l'échantillon (Gianettoni & al., 2015).

D'autre part, les garçons désirent dans un premier temps exercer des professions masculines ou mixtes, alors que les filles souhaitent s'orienter vers des métiers féminins, mixtes et aussi masculins. En effet, « 19% des filles aspirent à des métiers masculins [...], alors que seulement 7% des garçons aspirent à des métiers féminins. 32% des filles et 64% des garçons aspirent à un métier typique. Enfin, 49% des filles et 29% des garçons aspirent à un métier mixte.» (Gianettoni & al., 2015 : 6) Ces résultats engendrent la conclusion que la valorisation des professions masculines et la position à laquelle elles permettent d'avoir accès séduit toujours plus de filles, alors que les garçons se dirigent plus facilement vers des métiers correspondant aux attentes de genre, qui leur offrent un statut favorisé au sein du travail (Gianettoni & al., 2015).

Les résultats de cette enquête révèlent donc que « la sexuation des aspirations des jeunes en fin de scolarité obligatoire est toujours une réalité en Suisse. » (Gianettoni & al., 2015 : 8) Cette sexuation est problématique du fait qu'elle contribue à la « (re)production des ségrégations verticale et horizontale du marché du travail et donc au maintien des inégalités entre les sexes » (Gianettoni & al., 2015 : 8).

La ségrégation horizontale traduit le fait qu'une multitude de métiers est exercée presque exclusivement par des hommes et d'autres très majoritairement par des femmes. Cette séparation renforce les inégalités salariales entre les sexes du fait que les métiers féminisés sont moins bien rétribués que les métiers masculinisés. Tandis que la ségrégation verticale traduit une sous-représentation des femmes dans les postes hiérarchiques (Gianettoni & al., 2015).

Au sein du même article, les auteurs présentent la manière dont le « degré de sexuation des aspirations des jeunes » est influencé en s'inspirant de résultats d'études suisses (Gianettoni & al., 2015 : 4). Ils soulignent que ce degré de sexuation est déterminé non seulement par des facteurs institutionnels (par exemple, le système de formation) mais aussi par des facteurs idéologiques (par exemple, le degré de sexisme des adolescents et de leur famille) (Gianettoni & al., 2015).

En effet, comme vu précédemment, les garçons sont peu nombreux à s'engager au sein de métiers atypiques, féminisés et donc moins valorisés. En s'appuyant sur Marro et Vouillot, Gianettoni et al. concluent que ce phénomène traduit l'impact négatif de l'entorse aux normes de genre extrêmement puissant pour les garçons (Gianettoni & al., 2015).

2.4. L'identité masculine et le travail social

Suite à la compréhension du processus de construction de l'identité masculine ainsi qu'à l'analyse de l'orientation professionnelle, j'ai établi un lien avec le domaine du travail social. Pour cela, j'ai pris connaissance des représentations sexuées que les adolescents peuvent avoir concernant les métiers du social.

2.4.1. Deux modèles sexués au sein du travail social

Roy et al. relèvent que les garçons ne se comportent pas de la même manière que les filles au sein d'une formation identique. En effet, ils ont exécuté une étude portant sur la réussite scolaire en fonction du genre au sein d'une école formant des travailleurs sociaux. En me basant sur leur article, j'ai relevé les différences identitaires identifiées entre les garçons et les filles engagés dans le travail social.

Premièrement, la plus grande différence est la notion de compétition, davantage valorisée chez les garçons. En effet, l'esprit de compétition est la valeur prédominante en lien avec la réussite scolaire pour les garçons. Ce trait de socialisation est d'ailleurs généralement perçu comme typiquement masculin. Au contraire, le respect, la famille et l'effort afin de réussir les études sont plus préconisés chez les filles. Les valeurs en lien avec la sphère de l'intime (famille, vie de couple), le travail bien fait et la représentation du futur constituent des fondements d'une socialisation favorisant les études (Roy & al., 2012).

Ensuite, les garçons sont moins impliqués que les filles dans leur travail scolaire. En effet, ils sont plus nombreux à envisager « occasionnellement » ou « sérieusement » à renoncer à leurs études (Roy & al., 2012 : 59).

Concernant les motifs d'abandon scolaire, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à souligner le manque d'intérêt envers les études alors que les filles mettent en avant les difficultés scolaires éprouvées (Roy & al., 2012).

Trois autres facteurs en lien avec la réussite scolaire différencient les garçons des filles :

1. Le stress : selon les résultats de l'étude, deux fois plus de filles que de garçons se considèrent « très stressées » ; parallèlement, quatre fois plus de garçons que de filles s'estiment « aucunement stressés » (Roy & al., 2012 : 61).
2. Les réseaux familial et social : chez les garçons, les facteurs en lien avec les valeurs familiales et le soutien des parents aux études semblent avoir un impact plus important sur leur motivation à continuer leurs études. Le réseau d'amis (amis souhaitant renoncer aux études) a également plus d'influence chez les garçons que chez les filles par rapport à l'abandon scolaire (Roy & al., 2012).
3. Le bien-être personnel des étudiants : une autosatisfaction plus faible, ne pas se sentir bien à l'école et une forte consommation d'alcool constituent des facteurs davantage en lien avec l'abandon scolaire chez les garçons (Roy & al., 2012).

Au sein de la même enquête, des questionnaires et des entretiens ont été réalisés auprès d'étudiants et ont permis d'identifier deux modèles compréhensifs différents selon le genre des personnes. Ces modèles permettent un cadre de réflexion au niveau de la réalité différente des garçons et des filles par rapport à leur intégration dans le monde scolaire et leurs stratégies utilisées pour s'y adapter (Roy & al., 2012).

Le modèle concernant les garçons s'intitule « le modèle d'affirmation de type ludique » (Roy & al., 2012 : 64). Au sein de nombreux domaines de leur vie quotidienne, les garçons revendiquent leur volonté d'être autonomes : autonomes devant les professeurs, devant leurs parents et également en pratiquant seuls une activité parascolaire (valorisant ainsi l'esprit de compétition). Les garçons tendent davantage vers l'autonomie personnelle et vers une forme d'individualisme. Une perspective ludique est également présente chez les garçons : présence du jeu au sein de l'apprentissage, activités en lien avec la recherche de solutions. De plus, ils ont le goût de ce qui est réaliste, un désir de créer ainsi que d'être mis à contribution au sein des apprentissages (Roy & al., 2012).

Le modèle pour les filles est appelé « le modèle de l'engagement de type conformiste » (Roy & al., 2012 : 65). Les filles sont engagées au sein de leur formation de manière plus intégrée et soutenue. Cet engagement est fortement lié à leurs propres ambitions personnelles à travers une socialisation sollicitant l'obéissance aux pressions scolaires (Roy & al., 2012).

Ces deux modèles mettent en évidence un cadre de construction identitaire différent chez les garçons et les filles et traduit des mécanismes de socialisation distincts selon le genre des étudiants. Par exemple, l'esprit de compétition est davantage valorisé chez les garçons. Cet exemple de socialisation différenciée peut participer à la construction d'identités sur des bases distinctes. C'est pourquoi, du fait des principaux mécanismes de socialisation liés au genre, un cadre se reproduit dans lequel se créent des trajectoires identitaires distinctes chez les garçons et les filles (Roy & al., 2012).

2.4.2. Une profession contraire aux stéréotypes de sexe

Selon Zanferrari, pour un homme, « choisir une profession dont on connaît la « dominante féminine », c'est en quelque sorte faire fi des stéréotypes de sexe. » (Zanferrari, 2005 : 6) Cette démarche est difficile à entreprendre du fait qu'au cours de la socialisation primaire, « rien ne permet de s'éloigner du modèle traditionnel de la répartition des rôles masculins et féminins. » (Zanferrari, 2005 : 6)

En analysant les parcours des travailleurs sociaux masculins, on a constaté que cette orientation vers le domaine du social est généralement différée. En effet, elle résulte d'une première orientation qui concorde davantage à leur appartenance de sexe (domaine technique) mais pas nécessairement à leurs aspirations. Zanferrari précise donc le « caractère « contraint » de leur trajectoire sociale » (Zanferrari, 2005 : 6).

Pour certains hommes, du temps sera nécessaire avant qu'ils effectuent « le choix du social « féminin » » (Zanferrari, 2005 : 6). Fréquemment, des rencontres décisives avec des travailleurs sociaux ou des militants politiques favoriseront cette orientation. Ces rencontres ont le pouvoir de perturber une destinée sociale déterminée et permettent de sortir de la contrainte pour aller vers le choix (Zanferrari, 2005).

Dès le début de leur pratique au sein du travail social, « ces professionnels masculins s'approprient des valeurs et des motivations qui jusque-là étaient considérées comme typiquement féminines et qui de fait deviennent asexuées. » (Zanferrari, 2005 : 7) Cependant, les stéréotypes de sexe perdurent. Ceux-ci sont entretenus d'une part par les femmes lorsqu'elles font référence à leurs collègues masculins à quelque chose ayant trait à leur virilité ; d'autre part ces stéréotypes sont maintenus par les hommes eux-mêmes qui tentent de légitimer le recours à cette virilité en y décelant des marques de reconnaissance. De plus, les hommes associent encore certains domaines aux femmes (contraception) et certains modes relationnels (commérage, rumeurs) au sein desquels ils se perçoivent comme plus honnêtes et directs (Zanferrari, 2005).

Une recherche a été menée concernant des formations HES dans des domaines peu mixtes.

D'une part, les constats relèvent des similitudes entre les trajectoires de formation des étudiants et des étudiantes minoritaires. Ces ressemblances concernent principalement le soutien reçu par ceux et celles-ci de la part de leurs proches dans l'assumption et l'affirmation de leur choix atypique. La famille et les pairs occupent une place importante ; cependant, leur soutien doit être acquis sur la durée du fait de nombreux jugements à leur attention. Il est nécessaire de « (se) convaincre et (se) rassurer » (Rey & Battistini, 2015 : 1). A ce propos, le parent dont le sexe est assimilé au domaine sélectionné a une influence spécifique au niveau de la confiance (par exemple si la mère exerce une profession sociale).

D'autre part, les résultats de la recherche soulignent des différences selon le sexe des individus minoritaires au sein de leur formation. En effet, « les groupes de sexe se recomposent, ce qui implique que le système de genre marque les parcours des « atypiques » de son empreinte différenciée et discriminante. » (Rey & Battistini, 2015 : 2) On peut constater ce processus à deux niveaux.

Le premier niveau concerne les attitudes des pairs et des enseignants envers la présence de ces étudiants minoritaires ainsi que les stratégies déployées par ceux et celles-ci. Les pairs perçoivent ces étudiants comme personnes sexuées vis-à-vis desquelles les comportements sont différenciés. Concernant les étudiantes, elles font souvent face à des attitudes protectrices, à des stupéfactions en lien avec leur présence et à des types de tests et même de mises à l'écart. Les étudiants sont, au contraire, assez bien acceptés et appréciés bien que des collègues femmes leur adressent parfois certains jugements. Concernant les attitudes des enseignants, celles-ci se révèlent quelques fois stigmatisantes et réaffirment l'identité sexuée des étudiants minoritaires. Les comportements peuvent traduire certaines formes de découragements à l'intention des filles et de rejet ou de valorisation à l'intention des garçons. Afin de faire face à ces réactions, les étudiants minoritaires mettent en place des stratégies, elles aussi, différenciées : les hommes tentent de s'intégrer aux groupes féminins et s'adapter ; alors que les femmes vont travailler davantage que leurs collègues masculins afin de « gagner en crédibilité, mais aussi se faire respecter et s'imposer en ayant du caractère et du répondant » (Rey & Battistini, 2015 : 2).

Le deuxième niveau de ce processus différencié et discriminant est en lien avec les contacts que ces étudiants entretiennent avec leur futur domaine de profession. Les étudiantes sont confrontées à un accueil généralement soupçonneux accompagné d'attitudes machistes, face auxquelles elles apprennent à « faire leurs preuves » et s'imposer au sein d'un milieu masculin (Rey & Battistini, 2015 : 2). Quant aux étudiants, ils sont souvent appréciés du fait que leur présence engendre une mixité au sein des équipes de travail découlant ainsi sur une bonne ambiance selon des professionnels.

Les étudiantes et les étudiants prévoient de manière plus générale la discrimination du monde du travail en s'orientant vers des domaines au sein desquels leur présence sera tolérée (Rey & Battistini, 2015). « Les projections de carrière sont dès lors marquées par ces expériences et ces perceptions. » (Rey & Battistini, 2015 : 2)

2.5. L'histoire de la division sexuée du travail social et sa féminisation actuelle

Finalement, je me suis intéressée au domaine du travail social et sa division sexuée en me replongeant dans son histoire. J'ai ainsi étudié les fondements de la représentation du travail social comme un métier féminin ainsi que les causes de sa féminisation actuelle. J'ai également soulevé les différents enjeux que la mixité peut susciter au sein du travail social.

2.5.1. La division sexuée du travail social

La division sexuée du travail social s'explique par son histoire construite à partir de stéréotypes encore très présents de nos jours. Cette histoire est retracée au sein de l'article « Genre et renouveau du travail social ».

Dès le XIX^{ème} siècle, les hommes d'Eglise attribuèrent aux femmes de la bourgeoisie la tâche de porter assistance aux personnes pauvres et démunies. Il était alors normal que les femmes, de par leur nature plus attentive que les hommes, soient plus aptes à s'occuper de ce genre de tâches. Ces tâches les renvoyaient à leurs qualités « naturelles » de femmes ainsi que de mères (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18).

Au début du XX^{ème} siècle, on perçoit peu à peu le travail social comme un corps de savoirs et de pratiques avec l'apparition des premières écoles sociales fondées par des femmes et destinées à elles uniquement. La première école qui forme les travailleuses sociales est créée en 1908 et le premier diplôme officiel est instauré en 1932. En prenant part au nouveau champ du travail social, les femmes peuvent acquérir une vie professionnelle dont elles étaient souvent évincées. Afin d'y accéder, elles se fondent sur les ressources en lien avec l'activité traditionnellement attribuée aux femmes notamment la maternité dans le but de se créer un domaine d'action autonome.

La « maternité sociale » leur permet d'utiliser au sein de la sphère publique les qualités qui leur étaient assignées de manière naturelle (amour, douceur, empathie, sacrifice) (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18).

Les professions du travail social sont donc, de manière historique et sociale, associées aux femmes à qui l'on attribue des « qualités intrinsèques (compétences innées liées au sexe) » telles que la sollicitude, la bienveillance, l'attention à l'autre, la disponibilité,... (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18) Prendre soin des autres est construit comme un prolongement du « travail domestique féminin » (Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18).

Selon Bessin, « en s'écartant de la tradition charitable et religieuse de l'assistance, les hommes organisent le secteur en le déléguant aux femmes, qui y trouvent un accès légitime à l'emploi et dès lors une voie d'émancipation. » (Bessin dans Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18)

Bessin affirme également que l'écoute et l'attention à l'autre caractérisent le métier comme féminin, mais celui-ci se régularise peu à peu. « Ce processus de professionnalisation met donc en tension des pôles sexués, selon des dichotomies érigées entre le privé et le public, la famille et l'emploi, la proximité et la distance, les sentiments et la raison, l'intuition et les savoirs, etc. » (Bessin dans Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18) Ces démarcations construisent un « ordre du genre » qui met en valeur « un pôle masculin de la distanciation, de la rationalisation » au préjudice d'« un pôle féminin du rapprochement, de l'action concrète, des émotions et de la sollicitude » (Bessin dans Fourcade & Fourel (dir.), 2014 : 18). Ces principes expliquent la très forte féminisation actuelle des métiers du social, principalement ceux concernant la prise en charge des enfants, des personnes en situation de handicap ainsi que des personnes âgées (Bessin dans Fourcade & Fourel (dir.), 2014).

2.5.2. Un métier traditionnellement féminin

Depuis toujours, certains métiers sont associés aux femmes. Ce sont « les activités relevant initialement de la sphère domestique et prises en charge par des femmes telles que : les soins aux enfants, aux personnes âgées, l'assistance... » (Zanferrari, 2005 : 3) Ces activités à la frontière « du ménager, du sanitaire, du social et de l'éducatif » sont définies « sous le terme de care. » (Cresson & Gadrey, 2004 : 26)

« La professionnalisation et la salarisation de ces activités ne modifiera pas la donne. » (Zanferrari, 2005 : 3) En effet, ces métiers restent des milieux féminins du fait que, selon les croyances, des qualités exclusivement féminines sont essentielles. C'est pourquoi, certaines professions sont contraintes à une « naturalisation des compétences nécessaires à leur exercice » (Zanferrari, 2005 : 3).

En s'appuyant sur Kergoat et Hirata, Zanferrari souligne le fait que cette naturalisation des compétences concerne davantage les métiers féminins et signifie qu'il est suffisant de disposer des qualités jugées féminines pour pratiquer certaines professions (Zanferrari, 2005).

Zanferrari définit un métier traditionnellement féminin comme « un métier dont les hommes ont été exclus de son histoire du moins s'agissant de l'exercice du métier et non pas de son encadrement » (Zanferrari, 2005 : 3).

En s'appuyant sur Perrin, Moliner explique que les métiers de femmes portent préjudice à la virilité dans une perspective imaginaire où les hommes pratiquant une profession de femmes deviennent des femmes, en accord avec le stéréotype en lien avec l'homosexualité renforcé par l'homophobie, aspect régulant le genre et qui identifie les homosexuels à des personnes efféminés (Moliner, 2015).

2.5.3. La féminisation actuelle du travail social

Je me suis exclusivement inspirée de Rousseil afin de recenser quelques facteurs permettant d'expliquer la féminisation actuelle du travail social.

Le premier est en lien avec le processus de scolarisation des filles et des garçons présent tout au long de leur parcours, c'est-à-dire de l'école maternelle aux études supérieures.

« La socialisation des élèves se réalise de manière différentielle, et la stéréotypie des disciplines influence fortement les parcours individuels. » (Rousseil, 2007 : 76) Les distinctions, se manifestant très tôt à l'école, sont liées à des processus sexistes qui structurent la hiérarchie. Ainsi, les différences de réussite, d'orientation scolaire, d'attitude et de motivation engendrent des inégalités (Rousseil, 2007).

Le second facteur découle du premier facteur. Il s'intéresse au processus d'orientation et de choix des filières éducation/santé/social. En effet, la décision d'emprunter une certaine filière peut sembler dénuée de toute contrainte. Cependant, elle est dictée par les dimensions de socialisation énoncées précédemment. C'est pourquoi, une minorité de garçons emprunte les voies du social et de l'éducation. « Il existe une division sexuée des disciplines, des filières de formation et des métiers. Cette division génère un processus de sélection et de professionnalisation particulier. » (Rousseil, 2007 : 76)

Le troisième facteur concerne la prise en compte des modalités de rétribution et d'évolution de carrière des travailleurs du domaine sanitaire, social et éducatif. Tant que ces aspects ne seront pas améliorés revalorisant ainsi ce domaine, la prédominance féminine au sein de celui-ci se perpétuera (Rousseil, 2007).

Le quatrième facteur consiste en la diminution des inégalités. Les femmes sont confrontées au « plafond de verre », c'est pourquoi leurs parcours professionnels ainsi que leurs perspectives d'évolution sont infimes (Rousseil, 2007 : 76). La majorité des femmes occuperont de manière définitive des postes « de base » (Rousseil, 2007 : 76). Au contraire, les hommes obtiennent plus rapidement et en plus grande proportion des postes à responsabilités. Cet élément constitue un paradoxe par rapport au nombre massif de femmes se dirigeant au sein de ces filières (Rousseil, 2007).

2.5.4. Les enjeux de la mixité

Quelques auteurs soulèvent la question de la mixité au sein du travail social et mettent en évidence les enjeux qu'elle peut engendrer.

Rodari et Anderfuhren expliquent que « la mixité renvoie à la distinction entre groupes sociaux et au fait que malgré cette distinction, ils seraient en situation de se côtoyer, de réaliser des activités communes, de vivre ensemble » (Rodari & Anderfuhren, 2015 : 1). Lorsque cette mixité se rapporte aux femmes et aux hommes, Zaïdman cité dans Rodari et Anderfuhren, la définit comme « la coprésence des deux sexes dans un même espace social » (Zaïdman dans Rodari & Anderfuhren, 2015 : 1). La mixité conteste le précédent type d'organisation sociale basé sur la séparation des sexes au sein des différentes sphères de la vie sociale (formation, emploi, politique,...). Toutefois, des recherches scientifiques ont prouvé que la mixité au sein du monde professionnel n'exclut pas les discriminations et peut totalement perpétuer la division des sexes au sein du travail, y compris en milieu social, bien que celui-ci est nettement féminisé (Rodari & Anderfuhren, 2015).

Selon Rodari et Anderfuhren, au sein des institutions, la mixité est très appréciée du fait qu'elle soit perçue « comme un enrichissement et la présence d'hommes comme garante d'un « équilibre » au sein des équipes de travail » (Rodari & Anderfuhren, 2015 : 2). Cette présence masculine réduit les tensions au sein des individus et améliore l'efficacité de par une meilleure répartition du travail et des compétences. « La mixité est valorisée au nom d'une logique de complémentarité entre les sexes. » (Rodari & Anderfuhren, 2015 : 2) Cette logique découle du préconçu essentialiste qui assimile des qualités innées, constantes et intrinsèques à chaque sexe.

« L'essentialisme qui prévaut participe ainsi à la recomposition des hiérarchies au sein des professions puisque, on le sait, ces « qualités » prétendument innées n'ont pas toutes la même valeur dans la société. » (Rodari & Anderfuhren, 2015 : 2)

De plus, en se basant sur Fortino, Rodari et Anderfuhren affirment que le travail mixte ne permet pas de contester une représentation stéréotypée du féminin et du masculin (Rodari & Anderfuhren, 2015). Au contraire, Moliner, cité dans Rodari et Anderfuhren, soutient que « la mixité renforce le processus de « construction d'un sexe par l'autre » (Moliner dans Rodari & Anderfuhren, 2015 : 2). Selon lui, même au sein d'un type d'activité féminin, on espère des hommes qu'ils se comportent « en hommes » et des femmes qu'elles agissent « en femmes » (Moliner dans Rodari & Anderfuhren, 2015 : 3).

Delphy, citée dans Battistini et Rey, affirme que derrière cette complémentarité, se dissimule un mécanisme social fondé sur des « différences (biologiques) pour établir une différenciation (sociale) et qui nie la hiérarchie au fondement de sa pensée. » (Delphy dans Battistini & Rey, 2012 : 2) Cela engendre ensuite une division sexuelle du travail partageant ainsi travail et domaines d'activités (« aux hommes, production et technique, aux femmes, reproduction et soins à autrui ») et leur assignant des mérites différents (Battistini & Rey, 2012 : 2).

Selon Battistini et Rey, au sein même d'une équipe de travail, une certaine répartition des tâches est observée. En effet, d'une part, on sollicite davantage les hommes lors de situations nécessitant la force physique ou lors d'éventuels suspicions de violences. D'autre part, les femmes interviennent davantage lorsque l'intimité ou la pudeur d'un bénéficiaire est en jeu (Battistini & Rey, 2012).

En conclusion, selon Rodari et Anderfuhren, malgré l'évolution de la mixité au sein des espaces sociaux, le partage et la hiérarchisation des tâches perdurent. Ceux-ci se justifient par la puissance des stéréotypes sociaux et la reconstitution des caractéristiques attribuées au masculin et au féminin. C'est pourquoi, « la mixité est empreinte de ségrégation. » (Rodari & Anderfuhren, 2015 : 4) De plus, Battistini et Rey affirment que ces manières de répartir le travail restreignent les aptitudes professionnelles acquises par la formation et par l'expérience (Battistini & Rey, 2015).

3. Méthodologie et travail de terrain

Suite à la construction de mon cadre théorique, j'ai récolté des données sur le terrain afin d'obtenir des informations complémentaires pour mon travail. Afin de récolter ces données, j'ai procédé de deux manières distinctes. Dans un premier temps, j'ai rédigé des questionnaires ; puis, dans un second temps, j'ai organisé des entretiens individuels afin d'approfondir les réponses des questionnaires et de confirmer/infirmes les résultats obtenus au sein de ceux-ci.

3.1. Les questionnaires

3.1.1. Élaboration de mon intervention

Ma première idée fut d'interroger des garçons âgés de 13-14 ans de manière individuelle durant le temps scolaire. Pour cela, j'ai envoyé un email au directeur du Cycle d'Orientation de ma commune d'habitation. Au sein de ce mail, je lui ai expliqué brièvement dans quel cadre s'effectuait mon travail de recherche et je l'ai questionné concernant une éventuelle collaboration entre l'école et moi. Le directeur parut attiré par mon projet et souhaita pleinement m'aider dans mes recherches.

Cependant, il émit une réticence concernant les conditions dans lesquelles je souhaitais effectuer les entretiens. Du fait que ceux-ci se dérouleraient sur le temps scolaire, le directeur envisageait une grande perturbation pour les élèves et de l'agacement pour les enseignants qui devraient les libérer de leur cours. Il souligna également le temps considérable que les entretiens nécessiteraient. C'est pourquoi, il m'invita à réfléchir à une autre approche des élèves sans que celle-ci ne vienne perturber le déroulement quotidien de la classe.

J'eus alors l'idée de me rendre en début de cours et de soumettre aux élèves un questionnaire à compléter sur le moment. De cette manière, je n'empièterais pas trop sur le temps de la classe et je recueillerais tout de suite les questionnaires des élèves. Lorsque je proposai l'idée au directeur, il parut satisfait de cette alternative et questionna la faisabilité de mon intervention dans les classes afin que celle-ci soit la plus pertinente possible. Je lui soumis donc la proposition d'intervenir au sein de 4 classes en début de cours afin de faire remplir mes questionnaires aux élèves. Mon intervention durerait environ 30 minutes. Dans un premier temps, j'expliquerais aux élèves la démarche dans laquelle s'inscrivait mon intervention et dans un second temps, les élèves complèteraient le questionnaire. Une fois les questionnaires remplis, je pourrais directement les emporter afin de les analyser par la suite. Le directeur approuva la manière dont je souhaitais procéder et me conseilla d'interroger les élèves de 11CO (13-14 ans). Selon lui, ces élèves pourraient me fournir des réponses pertinentes en lien avec mon travail de recherche.

En effet, leur projet professionnel étant plus ou moins défini, ils avaient donc des éléments intéressants à me soumettre à ce sujet. De plus, ils suivaient un cours hebdomadaire de 45 minutes durant lequel ils réfléchissaient à leur projet professionnel et tentaient de définir celui-ci à l'aide d'outils expliqués par l'enseignant. Selon le directeur, j'avais donc la possibilité d'intervenir en début de ce cours de « projet ». Il me transmit alors les horaires des cours ainsi que les coordonnées des différents enseignants. Je pris ensuite contact avec ceux-ci afin de planifier mes interventions au sein de leur classe.

3.1.2. Construction du questionnaire

L'objectif de ce questionnaire était, d'une part de découvrir la perception des jeunes de 13-14 ans concernant les métiers en général et plus particulièrement ceux du social. D'autre part, je souhaitais prendre connaissance de la manière dont ils vivent leur adolescence en lien avec la construction de leur identité. Ce questionnaire s'adressait à l'ensemble de la classe, filles et garçons confondus, du fait qu'il serait trop complexe de les séparer.

Pour construire ce questionnaire, je me suis référée à mon cadre théorique afin d'en ressortir les 4 grandes catégories dans lesquelles s'inscriraient mes questions. Ces catégories concernaient la connaissance du travail social, l'identité masculine/féminine, le choix de l'orientation professionnelle et la représentation des métiers.

Dans la rédaction des questionnaires, j'ai été attentive, premièrement, à la manière dont je formulais les questions afin ne pas reproduire des stéréotypes et de ne pas induire les réponses (exemple : Est-ce que, selon toi, un garçon est viril ?). Puis, le langage adopté dans les questionnaires devait être adapté aux adolescents afin de ne pas freiner leur participation. Finalement, les questions posées devaient être suffisamment compréhensibles afin que les élèves puissent y répondre sans difficulté.

Le questionnaire proposé aux élèves lors des interventions en classe se trouve en annexes. (Cf. Annexe 1)

3.1.3. Interventions dans les classes

Durant mes interventions en classe, j'ai tenté de présenter mon travail de recherche ainsi que mes attentes envers ces élèves de manière la plus compréhensible possible. J'ai essayé également d'éveiller leur curiosité à l'égard de mon sujet afin de les motiver à compléter mes questionnaires et ainsi les intégrer pleinement à ma démarche. Lors de l'explication de mon questionnaire, j'ai insisté sur les points suivants : l'anonymat des questionnaires, l'importance de répondre à toutes les questions pour obtenir des statistiques représentatives et le fait qu'il n'existe pas de bonnes ou mauvaises réponses comme cela relève d'une opinion personnelle. J'ai pu observer différentes dynamiques au sein des 4 classes dans lesquelles je suis intervenue. J'ai remarqué que certaines ont immédiatement adhéré à mon projet de par leur écoute attentive, leurs questions, ainsi que dans la manière dont les élèves ont répondu au questionnaire. En effet, au terme du questionnaire, j'ai laissé un espace au sein duquel les élèves avaient la possibilité de rajouter quelque chose s'ils le souhaitaient. J'ai constaté que les classes ayant le plus adhéré à mon projet étaient celles s'étant davantage exprimées au sein de cet espace. D'ailleurs, des élèves m'ont soumis de grandes réflexions en défendant des positions affirmées quant aux thèmes évoqués dans mon questionnaire.

3.2. Les entretiens

3.2.1. Élaboration de mon intervention

Lors de mes interventions dans les classes, j'ai proposé aux garçons de participer, par la suite, à des entretiens individuels en ma compagnie. Je leur ai précisé que ces entretiens s'effectueraient en-dehors du temps scolaire et seraient totalement anonymes. Après avoir précisé le cadre dans lequel se dérouleraient ces entretiens, j'ai relevé les noms des personnes souhaitant y prendre part. Je leur ai expliqué que je reprendrai contact avec elles ultérieurement.

J'ai constaté que les élèves motivés à participer aux entretiens individuels provenaient des classes dans lesquelles j'avais relevé une dynamique très positive et participante.

De mon côté, j'ai clarifié l'objectif des entretiens et les informations que je souhaitais en retirer. Une fois ces précisions effectuées, j'ai repris contact avec les élèves afin de vérifier si leur motivation à participer à mes entretiens était toujours présente. Leur envie étant toujours existante, je les ai informés du fait que je dois enregistrer l'entretien via mon téléphone portable afin de pouvoir retranscrire les informations par la suite. J'ai également demandé l'accord parental concernant la démarche à laquelle leur enfant allait s'intégrer. Aucun parent ne fit opposition au déroulement envisagé.

3.2.2. Construction des entretiens

Mon objectif à travers ces entretiens était de m'intéresser plus précisément aux représentations des garçons concernant le travail social ainsi que la construction de leur identité. En effet, mon travail de recherche étant davantage ciblé sur la construction identitaire masculine en lien avec le travail social, il me sembla pertinent de mettre la focale sur les garçons. Je souhaitais comprendre davantage les résultats des questionnaires et approfondir les thèmes évoqués au sein de ceux-ci à travers une discussion.

Afin de préparer les entretiens, j'ai repris les questionnaires proposés en classe et j'ai déterminé les thèmes que je souhaitais approfondir avec les adolescents. Ensuite, j'ai rédigé quelques questions-clés pouvant me servir de fil conducteur durant l'entretien. Ces questions abordaient les thèmes suivants : identité masculine/féminine, socialisation masculine, représentation des métiers du social, représentation féminine dans le social ainsi que choix de l'orientation professionnelle. Je me suis appuyée sur ces questions afin de suivre une certaine logique au sein de l'entretien. Toutefois, au cours des discussions, je posais également de nombreuses questions de manière spontanée.

Les questions-clés m'ayant servi de fil rouge lors des entretiens individuels se trouvent en annexes. (Cf. Annexe 2)

3.2.3. Déroulement des entretiens

Tous les entretiens se sont déroulés au domicile des garçons. Leur durée variait de 24 à 45 minutes. Durant les entretiens, je fus attentive à adopter un langage adapté aux adolescents de 13-14 ans et propice à une discussion conviviale. Je m'efforçais également de ne pas accabler les jeunes de questions afin de les laisser s'exprimer librement. La dynamique des 4 entretiens fut totalement différente selon les garçons interviewés.

Concernant le 1^{er} entretien, l'adolescent s'exprimait spontanément et développait aisément ses réponses. Cet entretien fut très convivial et intéressant.

L'adolescent participant au second entretien parut très stressé de répondre à mes questions. J'eus l'impression de lui faire passer un examen oral. Il s'exprimait dans un langage assez soutenu et s'efforçait de construire des phrases relativement élaborées. Ses réponses étaient assez brèves et ce fut difficile pour moi de l'aider à s'exprimer davantage. Je sentais qu'il avait de nombreuses connaissances mais qu'il censurait ses réponses afin d'émettre celles que j'attendais de lui. Il répétait sans cesse qu'il n'était pas sûr de ses réponses et que ses propos n'étaient pas forcément la vérité. A la fin de l'entretien, il m'avoua que ce type d'exercice était très difficile pour lui.

Lors du 3^{ème} entretien, l'adolescent s'est montré très ouvert, accueillant et détendu. Il n'éprouva aucune difficulté à développer ses réponses et menait d'excellentes réflexions. Durant l'entretien, de nombreuses questions me survinrent continuellement tant la discussion était intéressante. Ce fut un échange convivial et spontané.

Lors du 4^{ème} entretien, l'adolescent semblait un peu stressé dans ses premières réponses. C'est pourquoi, je tentais de le détendre en ajoutant de l'humour ainsi qu'en le questionnant sur la difficulté de cet exercice pour lui. Puis, au fil de l'entretien, il parvint à répondre aux questions de manière pertinente et riche. Ses réflexions étaient construites et bien argumentées. Lorsque je lui demandais d'illustrer ses propos à l'aide d'exemples, il n'éprouvait aucune difficulté à le faire. De plus, il me livrait spontanément des aspects de sa vie privée dans le but d'enrichir ses réponses. L'entretien se déroula de manière très naturelle et conviviale.

3.3 Prise en compte des aspects éthiques de la recherche

Selon le principe de confidentialité, je garantis l'anonymat des personnes ayant répondu aux questionnaires ainsi qu'ayant participé aux entretiens individuels.

De plus, j'ai été attentive à retranscrire les différents entretiens de manière la plus précise ainsi qu'à réaliser une analyse objective des résultats.

4. Résultats et analyse

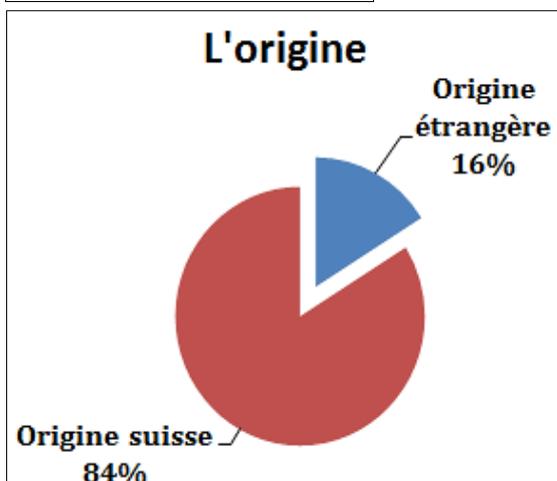
4.1. Les questionnaires

Dans un premier temps, j'ai retranscrit les résultats des questionnaires de manière informatique. Puis, dans un second temps, j'ai utilisé le logiciel de calcul Excel afin de traiter les données, les trier et enfin les représenter sous forme de graphiques.

4.1.1. Échantillon des répondants



Je suis intervenue au sein de 4 classes de 11CO dans lesquelles j'ai récolté 56 questionnaires complétés. Le public ayant répondu à mon questionnaire était composé de 48% de filles et de 52% de garçons. De manière quantitative, cela représente 27 filles et 29 garçons. La moyenne d'âge de ces élèves s'élève à 14 ans.



Mon travail de recherche se penche essentiellement sur les questions relatives au genre, je me suis peu intéressée aux aspects culturels et ethniques susceptibles d'influencer mon analyse. Cependant, je souligne ici la forte représentation d'élèves provenant de Suisse (47 élèves sur 56). Parmi les élèves d'origine étrangère, la majorité provient de France. Le Cycle d'Orientation dans lequel je suis intervenue est situé au sein d'un petit village à quelques kilomètres des grandes agglomérations.

4.1.2. Des aspirations professionnelles sexuées

Au sein du questionnaire, j'ai interrogé les élèves concernant le métier dans lequel ils envisagent travailler par la suite. Afin d'analyser les domaines vers lesquels s'orientent ces élèves, j'ai constitué différentes catégories de métiers. Pour cela, j'ai recensé la totalité des métiers mentionnés au sein des questionnaires. Puis, j'ai regroupé les métiers selon leurs secteurs d'activités afin de déterminer les domaines vers lesquels s'orientent les élèves.

Les catégories de métiers que j'ai constituées sont les suivantes :

Catégorie 1 : Construction, environnement et transport

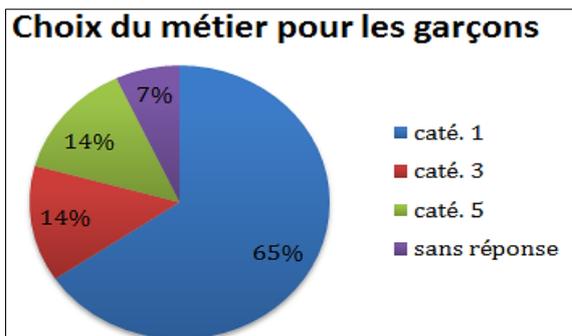
Catégorie 2 : Santé et bien-être

Catégorie 3 : Commerce et services

Catégorie 4 : Education, social et entretien

Catégorie 5 : Technique et informatique

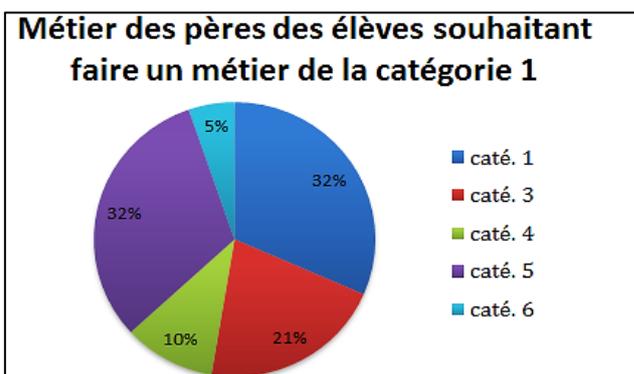
Catégorie 6 : Culture, communication et sport



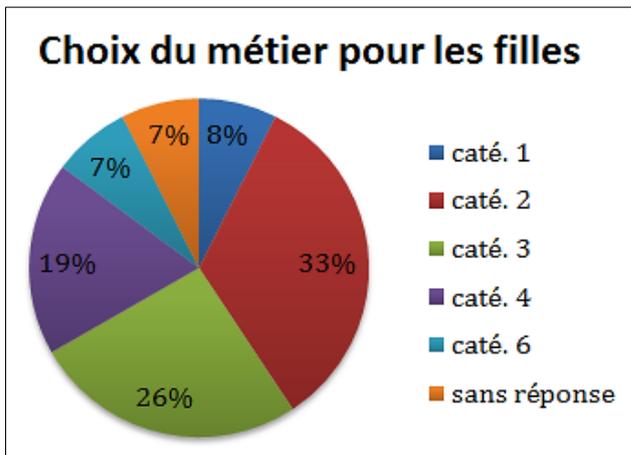
La majorité des garçons interrogés (19 sur 56) souhaite s'orienter vers un métier issu de la catégorie 1 (Construction, environnement et transport). Ces métiers étant fréquemment attribués aux garçons, je suppose que le poids des stéréotypes sexués en lien avec l'orientation professionnelle persiste. Par ailleurs, ces élèves majoritairement issus d'un petit village peuvent inconsciemment reproduire le modèle traditionnel de l'homme fort exerçant un métier masculin sollicitant ses compétences physiques.

Le restant des garçons est plutôt attiré par des métiers de la catégorie 3 (Commerce et services) et la catégorie 5 (Technique et informatique). Je constate qu'aucun garçon parmi les 56 n'envisage exercer un métier des catégories 2 et 4 (Santé et bien-être/ Education, social et entretien). Le manque d'intérêt des garçons à leur égard laisse supposer une orientation professionnelle différée selon le genre. Je conclus donc que la vision des métiers chez les garçons reste très stéréotypée à cet âge. En effet, en accord avec la théorie, du fait que l'identité soit sexuée, les individus s'orientent en tant que fille ou en tant que garçon vers un avenir professionnel également sexué (Voir point 2.3.1.).

Afin de découvrir si l'orientation professionnelle des parents influence celle des enfants, je me suis référée aux métiers exercés par les pères de ces enfants.



Sur les 19 garçons souhaitant s'orienter vers un métier issu de la catégorie 1 (Construction, environnement et transport), 6 pères exercent un métier dans cette catégorie et 6 autres exercent un métier de la catégorie 5 (Technique et informatique). Par ailleurs, aucun père n'exerce un métier de la catégorie 2 (Santé et bien-être) et uniquement 2 pères pratiquent un métier de la catégorie 4 (Education, social et entretien). Ces résultats me permettent de déduire que la majorité des élèves souhaitant s'orienter vers un métier considéré comme masculin ont un père exerçant également un métier considéré comme tel. Je souligne donc l'éventuelle influence du métier du père dans l'orientation professionnelle des garçons. En effet, ceux-ci pourraient davantage se diriger vers un métier stéréotypé si leur père en exerce un.



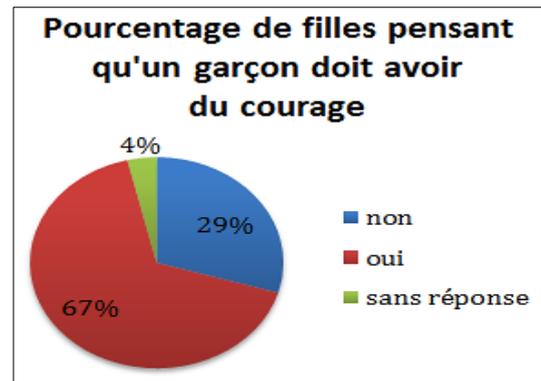
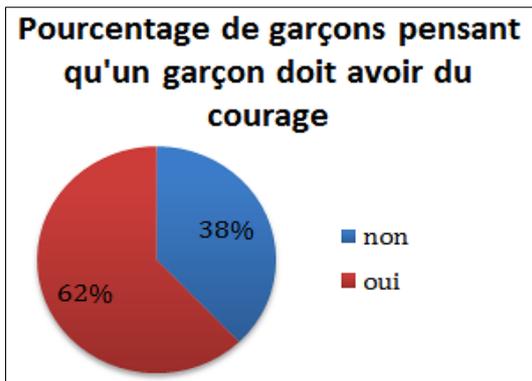
Contrairement aux garçons, l'orientation professionnelle des filles recouvre davantage de secteurs d'activités. En effet, alors que les garçons s'orientent vers seulement 3 catégories de métiers, les projets professionnels des filles s'intègrent au sein de 5 catégories. Dès lors, j'émet l'hypothèse que les filles sont moins sensibles à l'assignation de certains métiers selon le genre et qu'elles seraient à ce moment-là encore relativement « libres » dans leur choix professionnel.

Ensuite, la majorité des filles interrogées (9 sur 27) souhaite s'orienter vers un métier issu de la catégorie 2 (Santé et bien-être), suivi de près par la catégorie 3 (Commerce et services). Je conclus que la vision des métiers est également stéréotypée chez les filles ; cependant, elle l'est moins que chez les garçons. De plus, je remarque que les professions de soin attirent encore majoritairement les filles et cette perception sexuée se perpétue. Cependant, 2 filles sur 27 envisagent travailler dans une profession de la catégorie 1 (Construction, environnement et transport), associée essentiellement aux garçons.

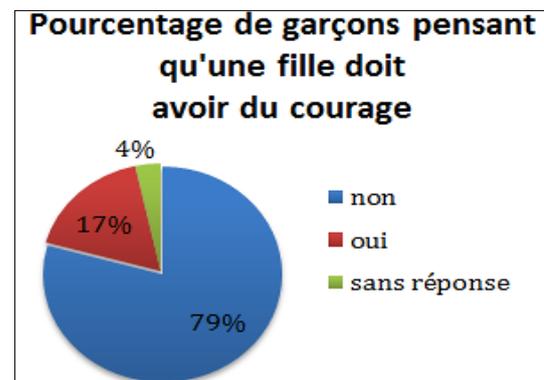
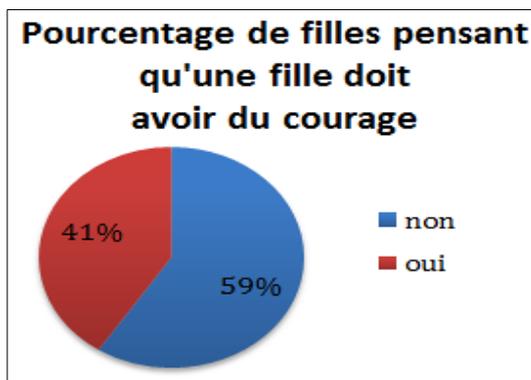
Cette information confirme parfaitement les résultats de la recherche suisse concernant « l'ampleur actuelle de la sexuation des aspirations professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire » évoquée dans la théorie (Gianettoni & al., 2015 : 4). En effet, cette recherche démontre que les garçons s'orientent vers des professions masculines ou mixtes, alors que les filles se dirigent aussi bien vers des métiers féminins, mixtes ou masculins. Les professions masculines étant valorisées, elles séduisent toujours plus de filles (Gianettoni & al., 2015).

4.1.3. Des qualités également sexuées

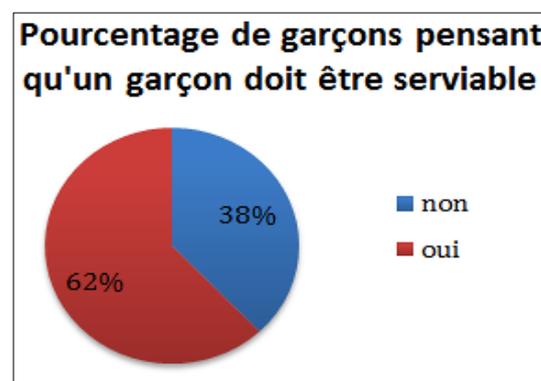
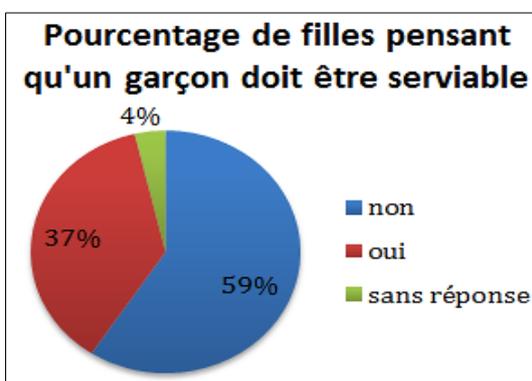
J'ai interrogé les élèves concernant les éléments caractérisant un garçon ou une fille. Indépendamment de leur sexe, tous les élèves ont dû choisir parmi différentes caractéristiques proposées, lesquelles ils attribuaient aux filles ou aux garçons. En analysant la manière dont les élèves se représentent leur catégorie sexuée ainsi que celle du sexe opposé, j'ai découvert l'influence des stéréotypes sur leurs perceptions.



De manière générale, filles et garçons s'accordent sur le fait qu'un garçon doit avoir du courage. En accord avec la théorie, cette réalité démontre clairement l'existence d'un bastion de la virilité. En effet, la virilité peut être définie par les caractéristiques sociales assignées aux hommes telles que « la force, le courage et la capacité à se battre » (Welzer-Lang, 2007 : 43).

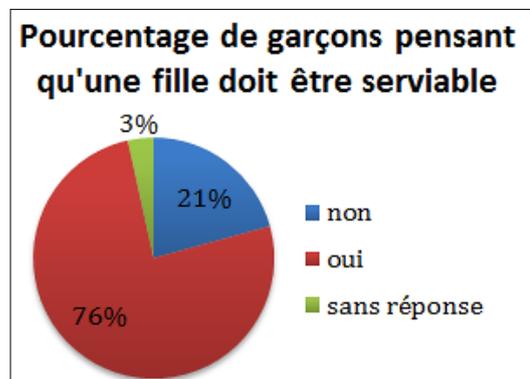
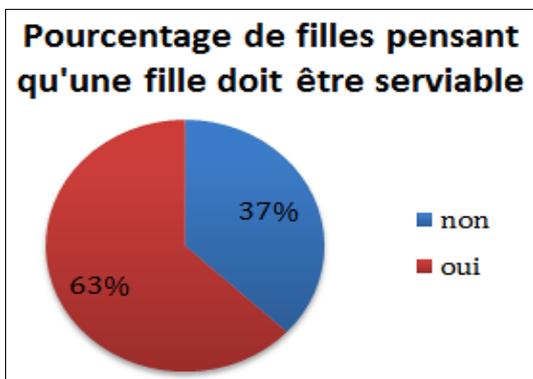


A l'inverse, filles et garçons estiment qu'une fille ne doit pas avoir de courage. Cependant, cette représentation se révèle moins affirmée chez les filles (16 sur 27 estiment qu'une fille ne doit pas avoir de courage). J'observe donc une forte différenciation entre les garçons et les filles par rapport à cette caractéristique. En effet, les mêmes qualités ne sont pas attendues selon le sexe.



Concernant la caractéristique de la serviabilité pour les garçons, les avis sont partagés selon le sexe. En effet, 16 filles sur 27 estiment qu'un garçon ne doit pas être serviable. Cependant, 18 garçons sur 29 pensent qu'un garçon doit l'être. Dès lors, je conclus que les filles ont des attentes moins élevées envers les garçons qu'envers elles-mêmes. De plus, elles semblent avoir intégré l'idée que les garçons ne sont pas serviables et que cette réalité demeure ainsi.

A l'inverse, les garçons estiment qu'ils doivent se montrer serviables aussi bien qu'une fille. Leur perception entre en contradiction avec les idées reçues à leur sujet. En effet, en accord avec la théorie, la virilité est apprise et exigée aux garçons durant leur socialisation afin qu'ils se différencient hiérarchiquement des femmes (Voir point 2.2.4.). Dès lors, il est difficile d'envisager une forme de serviabilité de la part des garçons à l'intention d'autres personnes. Cependant, ceux-ci ne semblent pas totalement adhérer à la nature et aux caractéristiques qui leur sont assignées.



De manière générale, filles et garçons adhèrent à l'idée qu'une fille doit être serviable. J'émetts l'hypothèse que la serviabilité comme qualité naturalisée et attribuée aux filles est fortement ancrée au sein de notre société. Filles comme garçons semblent avoir conscience de cette réalité. Cependant, les filles défendent davantage cette idée que les garçons et renforcent ainsi les stéréotypes de sexe.

4.1.4. Des activités pour les garçons et d'autres pour les filles

J'ai également interrogé les élèves concernant certains présupposés en lien avec différentes activités de la vie quotidienne. Je leur ai proposé une série d'affirmations auxquelles ils pouvaient répondre par « pas du tout d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Leurs réponses m'ont permis de prendre conscience de la manière dont ils assignent certaines activités/compétences à l'un ou l'autre sexe.



De manière générale, filles et garçons approuvent l'idée qu'ils peuvent aussi bien prendre soin des autres. Cependant, les filles ont plus de réticence à l'admettre (9 sur 27 ne sont pas entièrement d'accord avec cette proposition). Selon moi, plusieurs raisons peuvent expliquer cette réserve. D'une part, ces filles se remémorent peut-être certains comportements brutaux de leur/s frère/s et se représentent donc les garçons de manière plus négative. D'autre part, le modèle traditionnel assigne les activités de soin aux femmes. En effet, en accord avec la théorie, prendre soin des autres est articulé comme une extension du travail domestique féminin (Voir point 2.5.1.).

Toutefois, quasiment la majorité des garçons (27 sur 29) défend le fait que garçons et filles peuvent autant prendre soin des autres. J'émet donc l'hypothèse que les garçons n'ont pas une vision si stéréotypée de la réalité et excluent l'idée de qualités intrinsèques. Dès lors, les garçons étant capables autant que les filles de prendre soin des autres, pourquoi ne pourraient-ils pas exercer un métier du social ?

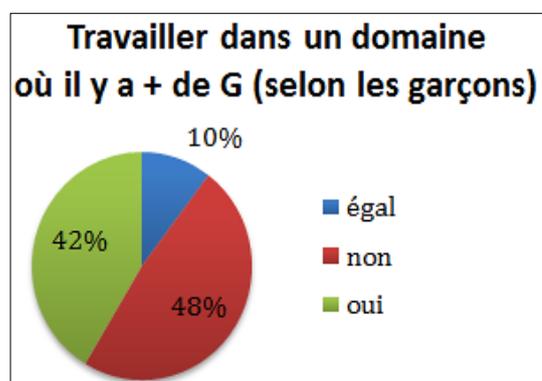
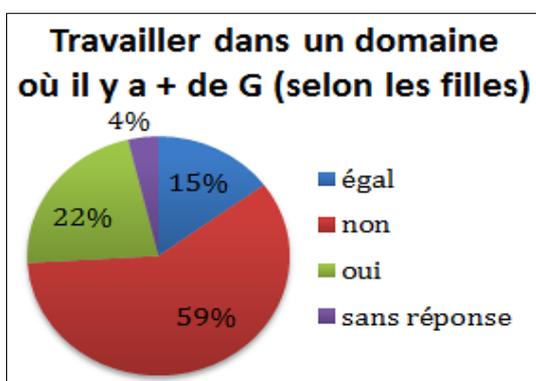


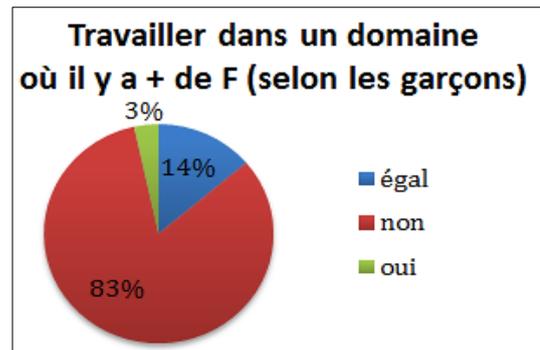
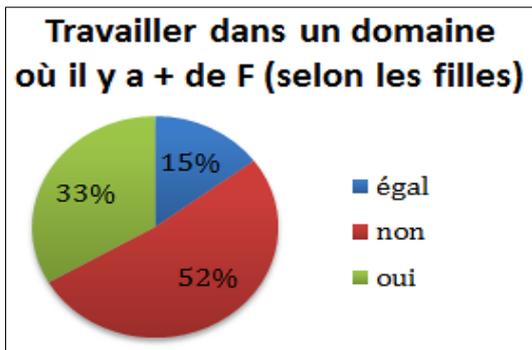
De manière générale, garçons et filles sont tout à fait d'accord que le sexe n'influence en aucun cas la pratique d'activités sportives. Cependant les garçons éprouvent davantage de difficultés à l'admettre. En effet, la proportion de garçons se montrant entièrement d'accord avec cette affirmation ne s'élève qu'à 15 garçons sur 29.

De plus, 2 garçons sur 29 défendent encore l'idée que garçons et filles ne sont pas égaux au niveau de la pratique d'activités sportives. En accord avec la théorie, cette perception sexuée des garçons découle de la longue socialisation qu'ils traversent dont l'objectif est la différenciation vis-à-vis des filles. Cette socialisation se caractérise par des activités viriles ainsi que par le culte de la virilité traduit par le désir de dominer les garçons ainsi que les filles (Voir point 2.2.4.).

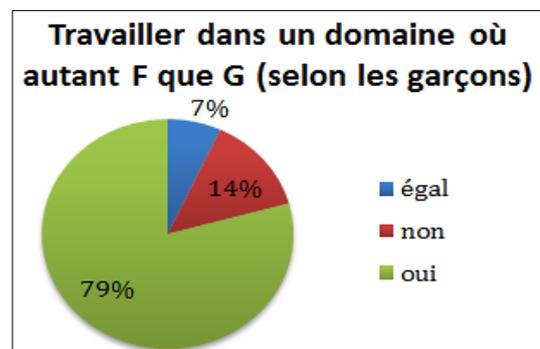
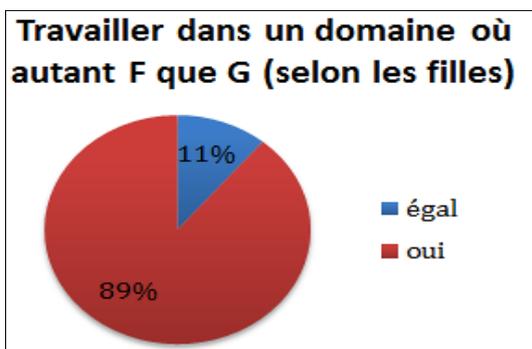
4.1.5. Totalemment non-mixte ou totalemment mixte

J'ai interrogé les élèves concernant leur désir de travailler dans un domaine mixte, non-mixte ou réparti équitablement entre les deux sexes. Je leur ai proposé une série de questions auxquelles ils pouvaient répondre par « oui », « non » ou « égal ». Leurs réponses m'ont permis de prendre conscience de la manière dont ils se représentent la mixité au travail.





A travers ces quatre graphiques, je souligne des réactions très sexuées des élèves envers la présence de l'autre sexe au sein d'une profession. En effet, garçons (24 sur 29) et filles (16 sur 27) expriment clairement une réticence à intégrer un métier au sein duquel le sexe opposé est prédominant. Cependant, cette réticence est davantage marquée du côté des garçons. En effet, « choisir une profession dont on connaît la « dominante féminine », c'est en quelque sorte faire fi des stéréotypes de sexe. » (Zanferrari, 2005 : 6)

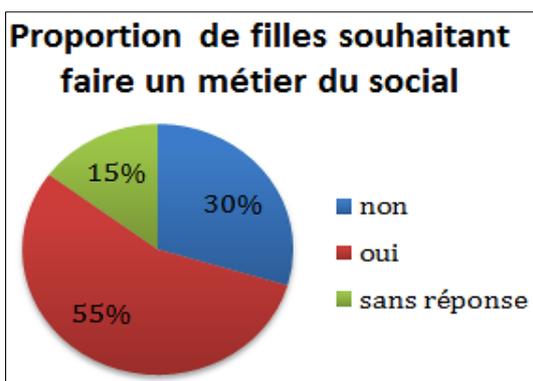


Ces graphiques soulèvent la question de la mixité au sein des professions. De manière assez représentative, garçons (23 sur 29) et filles (24 sur 27) souhaitent exercer une profession au sein de laquelle les deux sexes sont représentés également. J'émetts l'hypothèse que ce désir de mixité découle du fait que garçons et filles sont habitués dès leur plus jeune âge à la mixité scolaire. J'imagine donc que pour eux côtoyer l'autre sexe au sein d'une profession n'est pas un repoussoir. Dès lors, les garçons pourraient exercer sans difficulté une profession du social du fait que leur présence serait acceptée par les filles. En accord avec la théorie, la mixité est très appréciée au sein des institutions du fait qu'elle soit envisagée comme une richesse et la présence masculine comme un gage d'équilibre. (Voir point 2.4.4.).

Cependant, 4 garçons sur 29 ne se projettent pas dans un métier où la proportion des filles est égale à celle des garçons. J'émetts l'hypothèse que ces garçons viennent de familles dont la vision des rôles sexués demeure très traditionnelle. Je trouve pertinent de m'intéresser à la catégorie professionnelle des parents de ces garçons afin d'établir peut-être un lien avec leurs réponses. Les résultats sont les suivants : la maman de 3 garçons sur 4 exerce un métier de la catégorie 4 (Education, social et entretien) et le papa de 3 garçons sur 4 exerce un métier de la catégorie 3 (Commerce et services). D'une part, les catégories professionnelles des parents sont peu diversifiées. D'autre part, la majorité des mamans pratique un métier en corrélation avec la vision traditionnelle des métiers : une profession employant leurs qualités féminines et maternelles. De par ces résultats, j'établis un lien significatif entre le métier des parents et la vision de la mixité de l'enfant.

4.1.6. Les métiers du social, pas pour les hommes !

J'ai également interrogé les élèves concernant leur désir de s'orienter ou non vers un métier du social. Les résultats m'ont permis de découvrir leur attrait envers ces métiers en fonction des sexes.



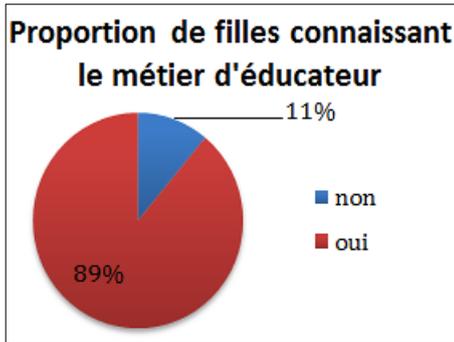
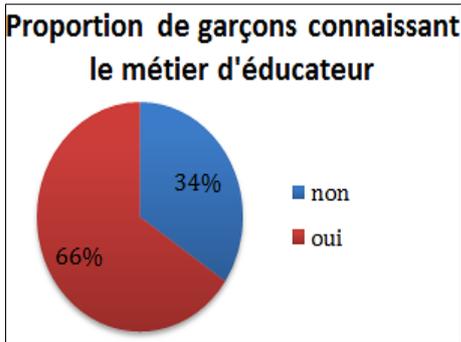
D'une part, ces graphiques démontrent une grande réticence des garçons à s'orienter vers un métier du social. En effet, ils sont 23 sur 29 à écarter cette possibilité d'orientation alors que seulement 8 filles sur 27 rejettent cette éventualité.

D'autre part, je constate la forte attirance des filles envers ce domaine (15 sur 27). Ce constat confirme la prédominance féminine au sein de ces métiers ayant toujours existé et se perpétuant encore.

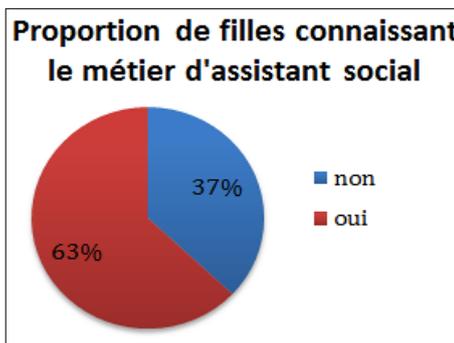
Du fait que mon travail de recherche s'intéresse davantage aux garçons et à la construction de leur identité, j'établis des liens entre les réponses des garçons et les qualités qu'ils s'attribuaient dans les questions précédentes. En effet, ces liens m'ont permis de découvrir que la manière dont un garçon conçoit une fille ou un garçon influence sa représentation du travail social. Parmi les 23 garçons ne souhaitant pas s'orienter vers le social, 15 estiment qu'un garçon doit avoir du courage et seulement 11 garçons répondent « tout à fait d'accord » à l'affirmation « filles et garçons peuvent faire les mêmes activités physiques ». Les liens établis révèlent, selon moi, une forte influence du modèle traditionnel dans la construction de l'identité masculine et de la perception de l'autre sexe. J'émetts donc l'hypothèse qu'un garçon ayant des représentations très stéréotypées et traditionnelles envers son propre sexe et envers le sexe opposé, ne s'orientera probablement pas spontanément vers le domaine du travail social. Cela peut s'expliquer par le fait que le social ne soit pas en adéquation avec ses caractéristiques masculines et pourrait entraver la construction de son identité sexuée. En accord avec la théorie, une certaine congruence est nécessaire entre les qualités attribuées au domaine professionnel et le souhait de s'y orienter (Voir point 2.3.3.).

4.1.7. Les métiers du social, je connais pas !

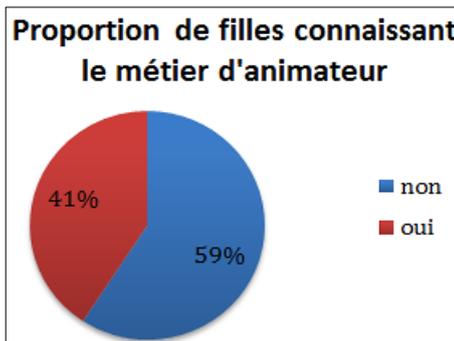
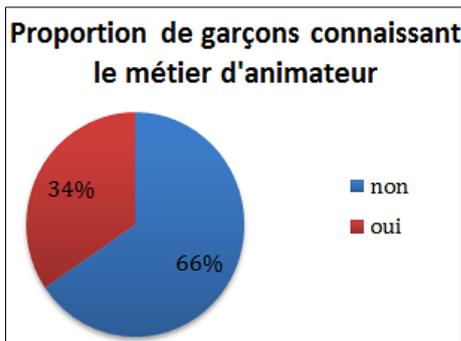
J'ai interrogé les élèves concernant leur connaissance du travail social. Je leur ai demandé s'ils connaissent les trois métiers sur lesquels la formation HES en travail social découle. Leurs réponses m'ont permis d'évaluer leur niveau de connaissance à l'égard de ces professions et de découvrir lesquelles sont les plus connues par ce public.



Le métier d'éducateur social est celui dont les élèves, aussi bien filles que garçons, connaissent le mieux. Selon moi, cette connaissance s'explique par le fait que la plupart des élèves a probablement côtoyé des éducatrices de la petite enfance lorsqu'ils allaient à la crèche. Ils peuvent donc plus facilement se représenter ce métier.



La connaissance du métier d'assistant social est assez mitigée du côté des filles comme des garçons. J'émet l'hypothèse que l'élève peut éprouver des difficultés à se représenter ce métier s'il ne connaît personne de son entourage y ayant eu recours.



Parmi les trois métiers évoqués, celui d'animateur socioculturel est le moins connu des élèves. Selon moi, du fait que ces élèves habitent dans un village au sein duquel il n'existe pas de centre de loisirs, ils n'ont probablement jamais fréquenté ce type de structure et éprouvent des difficultés à imaginer en quoi consiste le métier d'animateur.

Au sein de ces graphiques, j'aperçois clairement une meilleure connaissance des filles pour le domaine du travail social. Selon moi, en accord avec la théorie, cette logique s'explique par l'attrait important des filles envers ces métiers et la représentation stéréotypée de ceux-ci (métiers considérés comme féminins nécessitant des qualités féminines). Ayant peu de connaissances par rapport à ce domaine, les garçons peuvent s'en construire une représentation stéréotypée et dévalorisante, favorisée par la prédominance féminine susceptible de les freiner. Dès lors, la présence minime des garçons au sein de ce domaine paraît logique et naturelle.

4.2. Les entretiens

4.2.1. Échantillons des répondants

J'ai effectué 4 entretiens individuels avec des garçons provenant des classes dans lesquelles je suis intervenue. Pour rappel, ces jeunes sont âgés d'environ 13-14 ans.

Afin de rendre compte des résultats obtenus et par souci de confidentialité, les prénoms d'origine des garçons interviewés ont été modifiés.

4.2.2. Des caractéristiques féminines et masculines bien ancrées

Au sein des entretiens, j'ai questionné les quatre adolescents concernant les différences qu'ils perçoivent entre les filles et les garçons.

Sur les 4 garçons interrogés, 3 définissent la douceur comme qualité féminine. L'attribution de cette caractéristique au sexe féminin confirme les propos expliqués dans la théorie. De fait, les femmes exercent dans le domaine du social en utilisant les qualités qui leur sont assignées de manière naturelle telles qu'amour, douceur, empathie et sacrifice (Voir point 2.5.1.). Dès lors, j'émet l'hypothèse qu'en percevant la douceur comme qualité intrinsèque aux femmes, les garçons écartent l'éventualité d'une orientation professionnelle dans le domaine du social.

Jean ajoute qu'« *une fille aurait plutôt tendance à montrer ses émotions, un garçon à les cacher* ». Alors que pour Julien, « *une différence fondamentale, ça serait l'apparence et aussi la force. Généralement un garçon aurait plus de force qu'une fille d'après moi* ».

Ces propos témoignent d'une vision relativement traditionnelle et stéréotypée des caractéristiques masculines et féminines : la force assignée aux garçons et l'expression des émotions assignée aux filles. Dès lors, je me demande dans quelle mesure l'attribution de ces qualités sexuées empêche le développement de certains comportements susceptibles de déroger à cette différenciation (Par exemple, un garçon qui exprime ouvertement ses émotions).

Concernant l'origine de ces différences, Julien explique que « *cela a été créé comme ça. Cela vient de la nature de l'homme, comment cela a été prédéfini* ». Alors que pour David, ces différences proviennent des parents « *puisque déjà, depuis tout le temps, t'es toujours baigné comme ça. Par exemple, l'homme va peut-être plus crier que la femme. La femme va être plus douce avec les enfants. Elle va être plus présente. Cela va orienter les enfants* ».

Ces deux témoignages révèlent une vision très traditionnelle des rôles sexués. En effet, ils défendent un certain ordre établi des choses sur lequel aucun impact n'est envisageable et mentionnent l'importante influence familiale. En accord avec la théorie, je souligne donc que l'identité se construit sous l'influence de divers modes de socialisation dans les milieux suivants : travail, amis et milieu familial (Voir point 2.2.3.).

Les quatre adolescents s'accordent sur le fait que garçons et filles ne sont foncièrement pas si différents. Selon Marc, les différences ne dépendent pas du sexe mais plutôt du caractère et de la manière de penser de la personne. Jean ajoute que ces différences peuvent être influencées par l'endroit où l'on grandit, les amis ainsi que la famille.

En conclusion, bien qu'ils attribuent un caractère préétabli à certains aspects sexués, les garçons interrogés ont conscience que l'on ne peut attribuer des caractéristiques selon le sexe. D'ailleurs, ils perçoivent une multitude de ressemblances entre filles et garçons.

4.2.3. Des activités sportives indifférenciées ?

J'ai interrogé les 4 jeunes concernant le postulat que garçons et filles peuvent pratiquer les mêmes activités sportives. Tous les quatre répondent de manière positive à cette affirmation. Leurs réponses apportent donc de la nuance aux résultats issus des questionnaires dans lesquels seulement 15 garçons sur 29 approuvent entièrement l'idée que garçons et filles peuvent pratiquer les mêmes activités sportives.

Par exemple, Julien évoque son expérience afin d'argumenter sa position : « *Les filles ne sont pas forcément plus faibles que les garçons. J'en suis l'exemple concret car il y a des filles qui sont bien plus fortes que moi à la gym à l'école. Suivant l'entraînement, une fille peut très bien dépasser n'importe quel garçon et vice versa* ».

De plus, les quatre adolescents dénoncent les barèmes scolaires en gymnastique différents selon le sexe. Pour eux, cette distinction entre les filles et les garçons engendre une dévalorisation du féminin et une valorisation de la force masculine.

David exprime son point de vue au sujet de cette différenciation : « *Il n'y a pas le même barème pour les filles et les garçons malheureusement. C'est plus sévère pour les garçons. Moi, j'ai les pires notes. C'est idiot de faire deux barèmes. Pour moi, je trouve que ça rabaisse les filles si vous arrivez pas à avoir le même barème que les garçons* ».

Le fait que David mette en avant ses mauvaises notes en gymnastique démontre la manière dont « l'apprentissage de la masculinité ou de la virilité se fait dans la douleur » et à quel point il est coûteux de devenir un homme (Welzer-Lang, 2007 : 44).

Marc confirme les propos de David en affirmant : « *J'ai l'impression qu'on met plus les garçons en valeur. On peut se dire pour les filles qu'on va être moins sévère par rapport à ça, on va mettre des notes moins sévères comme ça elles auront de meilleures notes. Donc on met plus en valeur les garçons pour le côté où ils sont plus forts. Il y a aucun domaine où les filles sont mieux mises en valeur que les garçons. La gym c'est le seul domaine où ils mettent des notes différentes* ». Julien ajoute que « *ces différences de barème ne devraient pas être là parce que de toute façon on est tous égaux* ».

Suite à ces témoignages, j'émet l'hypothèse qu'instaurer des barèmes moins sévères pour les filles induit qu'elles sont fondamentalement incapables d'accéder au niveau des garçons malgré tous les efforts qu'elles peuvent engager. Dès lors, une certaine organisation sexuée semble s'instaurer de manière immuable et ancrée.

Julien et Marc tentent une explication pouvant être à l'origine de ces différences de barème. Selon Julien, « *ça serait peut-être pour développer un peu plus ce côté « j'ai de la force » pour les garçons et le côté « je me concentre plus sur mes études » chez les filles* ». Pour Marc, « *peut-être pour les profs, les garçons vont être physiquement plus aptes à faire du sport* ».

En me basant sur ces esquisses d'analyse, je souligne le fait que les garçons sont conscients d'une socialisation sexuée instaurée par l'école et développent une certaine sensibilité envers cette différenciation injuste et injustifiée.

Néanmoins, Jean explique la réaction qu'il aurait, en tant que père, si son fils lui confiait son désir de commencer la danse classique. « *Il faudrait peut-être le ramener du bon côté mais sans lui dire vraiment qu'il n'a pas le droit de faire de la danse. Je ferai en sorte que mon fils aime les sports de garçons, des activités de garçons. J'aurai peur que mon enfant se fasse rejeter de la société et qu'il se fasse mettre à l'écart. Ça serait lui rendre service de le ramener dans le droit chemin. Ça me dérangerait pas qu'il fasse un sport comme ça mais ça serait mal vu par les autres personnes* ».

En conclusion, ces témoignages illustrent pleinement le processus de socialisation masculine vécue par les garçons au sein duquel leur identité sexuée se construit. En effet, les garçons endurent une longue socialisation caractérisée par des jeux virils et par le culte de la virilité dans le but de se démarquer des filles (Voir point 2.2.4.). En m'appuyant sur cette théorie, j'é mets l'hypothèse qu'en instaurant des barèmes différents selon le sexe, l'école participe à l'apprentissage de la virilité chez les garçons. De surcroît, elle leur inculque les fondements de la domination masculine ainsi que la dévalorisation du féminin. Toutefois, les adolescents disposent d'une certaine capacité à analyser la socialisation sexuée instaurée par l'école et semblent y être sensibles.

4.2.4. Une socialisation masculine qui dérange un peu

Les quatre jeunes interviewés perçoivent la socialisation masculine comme difficile et soulignent le même trait dérangeant chez certains garçons : la perception d'être supérieur aux autres.

Concernant Julien, il n'apprécie pas les garçons « *qui se la pètent. Je remarque cela avec les gens de ma classe. Ils le montrent en faisant tout le temps les malins, à placer de commentaires, à tout le temps essayer de faire rire les autres* ».

En accord avec la théorie, ce témoignage traduit une socialisation masculine se manifestant également au sein des interactions verbales en classe. Prendre la parole en classe devient une compétition pour les garçons. L'objectif n'est pas de fournir la réponse exacte mais de prendre la parole en premier (Voir point 2.2.4.).

Jean reproche aux garçons le côté « *un peu trop macho, trop « je veux me montrer* ». *Certains de mes copains se croient au-dessus des filles. Ils n'ont pas vraiment des amies filles, c'est plutôt des petites amies. Ils sont machos avec les filles car ils sont assez « vieux jeu* ». *Ils font un peu comme avant. Ils pensent que les filles c'est un peu fait pour faire à manger et faire le ménage* ».

Marc partage l'avis de Jean en affirmant que « *certains se croient plus forts et se prennent plus pour des garçons. Ils vont embêter les filles et ça les amuse. Alors que c'est pas un côté vraiment amusant c'est comme harceler les gens.* »

En accord avec la théorie, ces deux témoignages illustrent l'impact de la « tyrannie du regard des autres » sur les garçons (Le Breton, 2005 : 599). En effet, de par leurs comportements contestateurs et méprisants, les garçons expriment leur virilité afin de prouver qu'ils sont des vrais hommes et qu'ils se différencient des femmes. De plus, les pairs engendrent « un effet de renchérissement des conduites » comme le risque symbolise la virilité chez les adolescents et qu'ils redoutent la punition d'un défaut de courage (Le Breton, 2005 : 600).

Au travers des propos dénonciateurs des jeunes, je déduis que ces garçons sont conscients de la manière dont leurs pairs surinvestissent leur masculinité. Cependant, par souci de loyauté envers leurs amis et pour satisfaire leur besoin d'appartenance à un groupe, ces adolescents continuent de les fréquenter.

David explique la manière dont il perçoit les garçons et la relation qu'il entretient avec eux : *« Ce qui m'embête, c'est leur mentalité. Les garçons, ça va être parler voitures, foot, jeux vidéo. Je déteste ça. Surtout que je connais pas du tout ce monde. Les garçons sont trop machos. Certains essaient de prendre de haut tout le monde. Dès qu'on lui dit quelque chose, il nous dit « ta gueule » et nous prend de haut. On n'a pas trop les mêmes centres d'intérêt puisque mine de rien je suis efféminé. Si je devais rester avec eux, ce qui serait dur c'est qu'ils m'acceptent. Ils n'acceptent pas trop les différences. J'oserais pas trop rester avec eux donc je partirai dans mon coin. J'ai été banni donc ils me traitent tous de « pédé » ou des trucs comme ça. Bon, moi je sais ce que je suis donc après ils croient ce qu'ils veulent. Ça m'embête un peu car ils me jugent sans me connaître puisque je reste pas du tout avec eux c'est juste que je reste avec des filles. J'ai quelques garçons amis mais ça me suffit car je sais qu'avec les autres ça va être pas des vrais amis. Déjà quand j'étais petit je restais toujours avec les filles de ma famille. Mon grand frère, il arrêtait pas de m'embêter, j'étais son souffre-douleur 24 heures sur 24. C'est peut-être ça qui a fait qu'à l'école, je reste toujours avec les filles. Depuis tout petit, mine de rien, j'ai pas eu beaucoup d'amis ».*

A travers ce témoignage, je conclus que cet adolescent a vécu l'expérience de la discrimination en lien avec l'homophobie. Du fait qu'il côtoyait essentiellement des filles, il a été rapidement exclu du clan des garçons et doté du stigmate d'homosexuel. Les rapports entre les garçons sont constitués à partir de l'image hiérarchisée des rapports entre hommes et femmes. C'est pourquoi, les garçons éprouvant de la difficulté à s'affirmer en tant que tels seront menacés d'être exclus et considérés comme les dominés, donc comme les femmes (Voir point 2.2.4.).

Afin de résister à la pression des pairs durant la socialisation masculine, il est possible de développer différentes stratégies, illustrées par les exemples suivants.

Marc explique la manière dont il réagit envers les personnes qui surinvestissent leur masculinité : *« Moi, on me prend des fois de haut. J'ai eu une ou deux fois ça il y a quelques années. Mais maintenant, je me laisse plus faire. C'est pas un côté violent, c'est plutôt un côté agressif et défensif. Par rapport à ces gens-là, j'ose leur répondre maintenant. Sinon, ils comprennent pas. Je m'énerve et après cela se passe très bien. Après, il dit ce qu'il veut dans mon dos ».*

Jean raconte que l'un de ses copains aime pratiquer des activités de filles et *« se fait mal voir »* à cause de cela. *« La personne fait du chant et elle est un peu mise à l'écart, par des remarques par exemple. On lui dit que c'est une « pédale ». Il fait de la danse aussi donc ça peut être mal vu. Moi ça ne me dérange pas personnellement. Lui, il a appris à s'en foutre de ce que les autres disent ».*

En conclusion, ces différents témoignages reflètent la difficulté endurée par les adolescents au travers de la socialisation masculine accompagnée du risque permanent d'être exclu de sa propre catégorie sexuée. L'effet des rapports sociaux de sexe est très présent au sein des relations entre les adolescents masculins. Cependant, une certaine résistance ainsi que des attitudes contestataires sont constatées chez certains garçons.

4.2.5. Les métiers du social, des inconnus ?

J'ai interrogé les jeunes concernant leur connaissance des métiers du social et plus particulièrement des métiers d'animateur socio-culturel, d'assistant social et d'éducateur.

Concernant le métier d'animateur socio-culturel, les réponses des adolescents confirment les résultats des questionnaires dans lesquels j'ai découvert une importante méconnaissance de ce métier par rapport aux deux autres évoqués. Seuls David et Marc semblent avoir une vague idée au sujet du métier d'animateur socio-culturel. Selon David, « *tu fais des animations pour les personnes. Tu vas leur changer les idées* ». Alors que pour Marc, « *c'est par exemple, animer une soirée, faire des choses ou prévoir quelque chose. Ils s'occupent un peu des gens* ».

Au sein des questionnaires, j'ai pris conscience de la faible connaissance des garçons et des filles par rapport au métier d'assistant social. Cependant, les 4 garçons interrogés semblent être davantage informés à ce sujet. Selon eux, les assistants sociaux aident les personnes en difficulté. David et Jean apportent quelques précisions à cette définition. Pour David, « *c'est les personnes qui vont chez les personnes et qui les aident. Par exemple, elles les lavent* ». Selon Jean, un assistant social, « *c'est une personne qui aide les personnes endettées et les rend un peu plus autonomes. Aider les familles qui ont des problèmes familiaux ou sociaux* ».

Finalement, concernant le métier d'éducateur, les réponses des adolescents apportent de la nuance aux résultats issus des questionnaires dans lesquels ce métier s'avérait être le plus connu des jeunes. En effet, les quatre garçons interrogés se représentent le métier d'éducateur de manière relativement confuse. Trois d'entre eux l'associent à celui d'enseignant. Seul David semble disposer de certaines connaissances à ce sujet : « *C'est quand t'aide quelqu'un qui a besoin, est handicapé, soit les personnes âgées, soit les enfants. Tu vas les aider à avancer dans la vie de la société* ». Jean définit les éducatrices de la petite enfance comme « *des personnes qui travaillent en crèche. C'est préparer les enfants pour leur prochaine étape, l'école* ».

En conclusion, les garçons interviewés ne disposent pas d'une connaissance optimale des métiers du social évoqués. Cependant, ils parviennent à esquisser une définition plus ou moins développée à leur sujet bien que leur représentation du métier d'éducateur se révèle erronée. Dès lors, ces résultats confirment mon hypothèse posée suite à l'analyse des questionnaires : du fait que les garçons connaissent peu les métiers du social, ils peuvent se construire une représentation stéréotypée et dévalorisante de ces professions et ainsi éprouver une certaine réticence à s'y orienter.

4.2.6. Une orientation professionnelle marquée par l'empreinte du genre

J'ai interrogé les adolescents concernant leur orientation professionnelle et la démarche dans laquelle ils l'ont définie afin de prendre conscience de l'influence de la socialisation masculine dans leur choix professionnel.

Dans un premier temps, Marc souhaitait devenir coiffeur, métier généralement assigné aux femmes du fait qu'il renvoie au domaine des soins. Il raconte comment il a vécu le jugement des autres : *« J'étais taquiné à cause de ça, beaucoup de préjugés. Mais c'est pas ça qui m'a empêché de faire, je veux dire j'ai continué. Quand j'avais dit que je voulais être coiffeur, mes amis m'ont jamais jugé. C'est les gens qui se prennent de haut, qui veulent montrer qu'ils sont plus intelligents que certaines personnes. C'était des préjugés, coiffeur égal gay. Moi, ça m'a pas plus énervé. Donc, d'un côté, je m'en foutais ».*

Ce témoignage souligne le fait que les métiers assignés aux femmes (ici : coiffeur) portent préjudice à la virilité dans une perspective imaginaire où les hommes pratiquant une profession de femmes deviendraient des femmes, selon le stéréotype lié à l'homosexualité renforcé par l'homophobie, aspect régulant le genre et qui identifie les homosexuels à des personnes efféminés (Voir point 2.5.2.). Cette théorie se confirme également au travers des propos de David : *« C'est pas bien vu par ses amis pour un garçon de faire un métier dans le social. Pour eux, tout de suite c'est péché alors que cela ne l'est pas forcément ».*

Jean explique sa réaction s'il avait été attiré par un métier considéré comme féminin : *« Si quelqu'un avait essayé de me remettre dans le côté garçon, j'aurai un peu écouté ce qu'il disait. Dans le sens où j'aurai essayé de faire comme lui pour qu'il m'accepte et pas qu'il croie que je l'écoute pas parce que justement j'étais plutôt du côté fille ».*

Ces propos évoquent le besoin omniprésent de démontrer à soi-même et aux autres que l'on est « une fille/femme féminine » ou « un garçon/homme masculin » fondé sur le « besoin de reconnaissance mutuelle » (Vouillot, 2007 : 95). Celui-ci incarne la base de l'estime de soi et renforce la puissance et l'influence du genre sur nos comportements (Voir point 2.3.3.).

Julien raconte comment s'est déroulée son orientation vers le métier de polymécanicien : *« Au début, je voulais être vétérinaire. Ensuite, je me suis plus penché vers professeur et après j'ai voulu être acteur un temps. Pour finir, mon père a commencé à me parler des métiers techniques. Il m'a conseillé de regarder pour le métier de polymécanicien. J'ai regardé pour ce métier et j'ai plus été attiré par automatique ».*

Au travers de l'orientation professionnelle de cet adolescent, je constate une progression vers les métiers masculins suite à l'influence de son père. Cette démarche illustre l'importante place qu'occupe la famille dans l'assumption et l'affirmation d'un choix professionnel atypique (ici : vétérinaire ou professeur) (Voir point 2.4.2.). En effet, j'é mets l'hypothèse selon laquelle le père de Julien a peu ou pas valorisé le choix professionnel de son fils du fait qu'il n'y adhère pas entièrement. C'est pourquoi, Julien peu soutenu par sa famille concernant son choix d'orientation, s'est peu à peu détaché de son projet professionnel initial.

Sur les quatre garçons interrogés, un seul souhaite s'orienter vers le domaine du social, deux envisagent un apprentissage de forestier bûcheron et le dernier souhaite devenir automatique. Ces informations confirment les résultats obtenus au sein des statistiques dans lesquelles la majorité des garçons souhaite s'orienter vers le domaine de la construction, de l'environnement et de la technique et aucun n'envisage exercer un métier dans le domaine de la santé ou du social.

En accord avec la théorie, les entretiens démontrent que les aspirations professionnelles des adolescents sont assez peu diversifiées. De plus, les garçons s'orientent essentiellement vers des métiers correspondant aux attentes de genre (Voir point 2.3.5.).

En conclusion, j'affirme que le poids des stéréotypes sexués est très présent au sein de l'orientation professionnelle et que la vision des métiers chez les garçons demeure très stéréotypée à cet âge.

4.2.7. Des représentations du travail social à la fois naïves et savantes

J'ai questionné les adolescents concernant les aspects positifs qu'ils peuvent relever dans la pratique d'un métier du social. Selon Jean, « *c'est peut-être mieux payé. Puisque ça reste un travail intellectuel donc mieux payé qu'un travail plus physique* ». Cette réflexion entre en contradiction avec la théorie selon laquelle les moindres modalités de rétribution concernant le domaine sanitaire, social et éducatif représentent l'un des facteurs expliquant la féminisation actuelle de ces secteurs (Voir point 2.5.3.).

Quant à Julien, il met en avant « *le fait d'être avec d'autres personnes en continu, le fait de pouvoir aider d'autres personnes* ». Marc souligne « *le travail avec les personnes, aider les gens. Prendre du plaisir avec les gens, faire des liens* ». Je remarque donc que l'aspect relationnel du travail social peut séduire les garçons bien qu'il soit généralement associé au sexe féminin.

Lorsque j'ai interrogé les adolescents concernant les aspects moins attrayants d'un métier du social, leurs réponses étaient davantage spontanées et argumentées. Jean explique son point de vue : « *personnellement, je serai pas en extérieur et pas assez libre de pouvoir choisir ce que je veux faire. Plus il y a de gens, plus tu es restreint dans ce que tu peux faire. Je préférerais travailler moins avec des personnes et plus avec un petit groupe de personnes que tu connais bien. L'inconvénient de faire un métier dans le social c'est que tu parles avec des gens que tu connais pas forcément. Tu dois plus te montrer et tu peux moins être réservé face aux personnes. Avec les enfants, tu peux pas parler de choses que tu parles avec des adultes. En tant qu'éducatrice de la petite enfance, pour moi, tu apprends moins aux enfants que ce que tu pourrais apprendre aux adultes* ».

Au sein de ce témoignage, en accord avec la théorie, je souligne une dévalorisation des femmes ainsi que des enfants. En effet, la virilité fait référence aux caractéristiques sociales assignées aux hommes et au masculin telles que « la force, le courage, la capacité de se battre », ainsi que la légitimité au recours à la violence et aux privilèges en lien avec la domination des personnes ne pouvant être viriles (enfants, femmes) (Welzer-Lang, 2007 : 43).

Ensuite, j'ai questionné les jeunes concernant la nécessité d'avoir certaines qualités pour exercer un métier du social. Julien évoque « *la capacité à aller vers les autres, la capacité à pouvoir communiquer sans trop pousser la personne à dévoiler trop d'un coup et la compétence à garder son calme quelle que soit la situation.* »

Selon David, une qualité essentielle est « *le tact (...). Il faut être attentionné, calme, de la compréhension car si tu les aides c'est que forcément ils ont un problème et qu'ils ont besoin d'aide donc tu dois comprendre ce qu'ils ont. Tisser des liens facilement.* » Pour Marc, il est indispensable d'« *être patient avec certaines personnes parce si on s'énerve vite on prend pas de plaisir nous non plus et la personne va se sentir agressée et être plus renfermée.* »

En conclusion, au sein des entretiens, les caractéristiques liées à l'exercice d'un métier du social renvoient essentiellement à des qualités intrinsèques associées aux femmes. Dès lors, en soulignant des qualités féminines nécessaires à l'exercice d'un métier du social, j'émetts l'hypothèse que les garçons s'excluent spontanément de ce domaine du fait de leur appartenance sexuée. En effet, en accord avec la théorie, il semble suffisant de disposer des qualités jugées féminines afin de pratiquer certaines professions (Voir point 2.5.2.).

4.2.8. Le travail social étiqueté féminin

J'ai questionné les adolescents concernant la manière dont ils appréhendent la prédominance féminine dans le travail social et l'explication qu'ils élaborent à ce sujet.

Selon Jean, *« les garçons ont toujours fait un métier plus physique et les filles un métier plus intellectuel. Je pense que cela a toujours été comme ça et on suit le tracé. Les filles sont peut-être plus aptes pour ce métier. Elles ont plus leur place dans les métiers intellectuels que physiques. Elles ont peut-être moins le côté physique et plus le côté intellectuel. C'est dû à la mentalité, à la ligne que l'on a tracée et toujours suivie. Ça s'est fait car les femmes étaient moins libres que les hommes avant. Avant, l'homme était fort et la femme servait un peu à rien. On a évolué comme ça. Mais on continue d'évoluer donc ça peut changer. Maintenant ça a plutôt tendance à pas mal se mélanger »*.

Au travers de ce témoignage, j'établis différents liens avec la théorie.

D'une part, la division sexuée de l'orientation reste un phénomène universel et les domaines d'études au sein desquels filles ou garçons sont dominants sont presque toujours les mêmes. Par exemple, l'enseignement, la communication et la santé sont davantage assignés aux filles et les maths, les sciences de l'ingénieur sont davantage assignés aux garçons. C'est pourquoi, la présence importante de l'un des deux sexes au sein d'une profession est souvent la conséquence d'un contournement de l'autre sexe et pas forcément d'une décision en masse (Voir point 2.3.1.).

D'autre part, ce témoignage illustre « la thèse de l'acteur raisonnable procédant par anticipation de son destin le plus probable » se caractérisant par « une tendance à la reproduction des mêmes schémas au fil du temps » (Lemarchant, 2007 : 50). C'est pourquoi, garçons et filles effectuent des choix d'orientation attendus selon leur sexe (Voir point 2.3.2.).

Jean explique également la prédominance féminine dans le social en évoquant une certaine discrimination du fait que certaines personnes n'osent pas faire leurs propres choix : *« C'est un peu mal-vu des fois. Par exemple, un garçon qui travaillerait dans une crèche pourrait se faire insulter »*. En accord avec la théorie, ces propos soulignent la persistance des stéréotypes de sexe entretenus par les femmes lorsqu'elles évoquent chez leurs collègues masculins quelque chose ayant trait à leur virilité (Voir point 2.4.2.).

David pense que *« les hommes, ça les intéresse pas du tout et peut-être inconsciemment les hommes veulent montrer leur force donc ils vont choisir un métier où ils peuvent la montrer. Mais pour moi, la force, ce n'est pas que ça. Pour moi, la force c'est un tout. Tu peux très bien montrer la force avec ton courage, la confiance. »*

Ces témoignages confirment la théorie selon laquelle les « rôles de sexe » déterminent les « modèles de la féminité et de la masculinité » au sein d'une société et correspondent d'une part « aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un homme, une femme) », d'autre part « aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe » (Marro dans Epiphane, 2007 : 81). Au travers de son éducation, l'enfant évolue en se comportant de manière à être conforme aux injonctions sociales assignées à son sexe biologique virilité (Voir point 2.3.4.).

En conclusion, la division sexuée de l'orientation persiste du fait de la prédominance des stéréotypes de sexe à l'égard des professions notamment concernant les caractéristiques féminines et masculines.

4.2.9. Féminin, mais pas que...

Au sein des statistiques, j'ai relevé la quasi-totalité des garçons exprimant une réticence à intégrer un métier dans lequel le sexe opposé est prédominant. Cette tendance est plus nuancée au travers des quatre entretiens.

D'une part, Julien n'envisage pas de travailler au sein d'une équipe de travail constituée majoritairement de femmes. Cependant, il serait susceptible de s'intéresser davantage à une profession si une personne de son entourage l'exerce également. Selon son témoignage, j'é mets l'hypothèse qu'un domaine majoritairement féminin est stigmatisé comme repoussoir et entrave toute éventualité d'intégrer certaines professions.

D'autre part, David serait ravi d'être entouré d'une majorité de collègues féminines. Cependant, il « *pense que des garçons ont peur de ça comme ils sont toujours restés qu'avec des garçons et que là ils doivent aller avec des filles. Ils ont peut-être peur d'être seuls. Ils ont pas l'habitude.* » Cette explication fait sourire du fait qu'elle conteste l'idée générale selon laquelle les filles appréhendent leur intégration au sein d'un milieu quasi exclusivement masculin.

Afin de questionner la théorie selon laquelle la mixité au travail est bénéfique et la présence d'hommes assure une certaine stabilité dans les équipes de travail, j'ai sollicité l'expression des adolescents à ce sujet (Voir point 2.4.4.).

David pense qu'« *un garçon peut amener les choses autrement puisqu'ils vont évidemment parler d'autres choses. C'est mieux pour les personnes qu'on s'occupe car ils voient d'autres choses et pas toujours les mêmes choses.* » Jean trouve également qu'un homme peut apporter des aspects complémentaires au sein de ce domaine : « *Ça serait plus diversifié. Un garçon pourrait apporter ce qu'il a appris, apporter aussi du changement. Cela pourrait aussi inciter la personne à faire ce qu'elle veut. Un garçon qui va voir un autre garçon qui est dans le social et que peut-être lui aussi aurait voulu faire dans ce domaine. Il va se rendre compte qu'il aurait pu faire aussi ce métier, cela peut changer beaucoup de choses.* »

En conclusion, en accord avec la théorie, les jeunes pensent que la mixité est possible et qu'il serait nécessaire d'ouvrir les métiers à tout le monde afin d'offrir de plus grandes opportunités de choix professionnels.

4.2.10. Des pistes pour changer les choses

Enfin, j'ai invité les adolescents à réfléchir à des pistes susceptibles de favoriser la présence masculine au sein du travail social.

Selon Marc, d'une part, « *la société devrait arrêter de dire « ce métier est plutôt pour garçon et celui-ci plutôt pour fille ». (...) Il faudrait enlever cette idée de préjugés. C'est vraiment les idées des gens qui font que les gens osent pas, qu'ils sont bloqués à ce niveau-là. C'est dommage car on peut tout faire en fait. Après, il faut juste s'accepter et se sentir bien.* » D'autre part, il propose d'instaurer régulièrement des programmes afin d'encourager cette diversité, tel que la journée « Oser tous les métiers » permettant aux garçons et filles de découvrir des métiers atypiques pour leur sexe. Selon lui, il faudrait encourager ce type de démarche afin que les personnes souhaitant exercer un métier atypique se sentent « *moins bloquées et beaucoup plus libres.* »

Selon David, il faudrait « *ne pas dire aux enfants depuis tous petits « ça c'est ça », leur faire voir plusieurs horizons. Car actuellement peut-être inconsciemment, le père va toujours prendre le fils pour aller pêcher. Il faudrait faire l'inverse, que le père prenne la fille pour aller pêcher et la mère prend le garçon pour aller au coiffeur. C'est au niveau de l'éducation. Aussi, au niveau des amis, si tout le monde est baigné inversement dans sa famille, cela pourrait changer ça. Dans la société, ils font déjà les panneaux pour que les femmes deviennent électriciennes ou maçonnes. Je sens que ça change déjà par rapport à avant mais gentiment.* » Il souligne que ces changements dépendent des « *capacités des hommes et des femmes. Si les hommes vont rester le même caractère qu'ils sont aujourd'hui, un peu machos et qu'ils veulent montrer leur force, c'est sûr que ça va pas du tout changer. Maintenant, s'ils vont changer leur mentalité, ça ira tout de suite mieux.* »

Afin de conclure l'analyse des entretiens, je souligne ma grande surprise quant à la capacité de réflexion des jeunes interrogés ainsi que la manière dont ils développaient et argumentaient leur analyse.

D'une part, certains de leurs propos évoquent une organisation préétablie et définie par la nature sur laquelle reposent leurs comportements sexués. Par exemple, ils relèvent l'existence de qualités « naturelles » et de rôles traditionnels « féminins » et « masculins ». En accord avec la théorie, « maternité, douceur et compréhension » sont les mots associés aux métiers de femmes, alors que « force, résistance et courage » caractérisent les professions des hommes » (Bosse & Guégnard, 2007 : 39).

D'autre part, j'ai découvert que les jeunes semblent avoir conscience des injonctions sexuées imposées par l'école qu'ils trouvent, par ailleurs, injustifiées et discriminantes. Leurs comportements sexués sont alors appréhendés comme le résultat d'un apprentissage et d'une socialisation différenciée. En effet, en accord avec la théorie, l'identité se construit et résulte d'un processus. C'est pourquoi, bien que l'adolescent soit influencé par son milieu, il a possibilité d'intervenir sur sa vie et déployer des stratégies dans sa construction identitaire (Voir point 2.2.3.). Partant de leurs constats rejetant le caractère naturel des attitudes sexuées, je déduis qu'il est possible d'intervenir auprès de ces jeunes et modifier leurs représentations du fait que celles-ci ne soient pas encore figées et immuables à cet âge.

5. Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à la question suivante : ***En quoi l'identité masculine influence le choix des jeunes vers les métiers du social ?***

En début de recherche, j'ai émis l'hypothèse selon laquelle la construction de l'identité masculine pourrait influencer ou non l'orientation professionnelle des adolescents vers le travail social. Le poids de la socialisation masculine vécue durant l'adolescence sur le choix professionnel des jeunes s'illustre au travers des résultats des questionnaires ainsi que des entretiens. Bien que les adolescents reconnaissent et revendiquent la liberté de choix et l'égalité des sexes, leurs propres orientations professionnelles évoquent malgré tout une certaine inertie du fait de l'adéquation entre leurs choix et les attentes de genre. Le poids des stéréotypes sexués est très présent au sein de l'orientation professionnelle et la vision des métiers chez les garçons demeure très stéréotypée à cet âge.

A l'origine de ma recherche, j'ai également posé le postulat selon lequel le fait de définir le travail social de manière peu valorisante et l'attribuer aux femmes pourrait provoquer une répulsion des adolescents vis-à-vis de celui-ci. Différentes sources théoriques ainsi que les questionnaires et les entretiens révèlent la difficulté de la démarche pour un adolescent désirant s'orienter vers une profession majoritairement féminine. Cette démarche implique une opposition aux stéréotypes de sexe lui étant assignés ainsi qu'un risque d'être expulsé du clan des hommes en lien avec le stéréotype de l'homosexualité. Les entretiens ainsi que les questionnaires démontrent le peu de connaissances des adolescents concernant le travail social. C'est pourquoi, ceux-ci peuvent se représenter ce domaine de manière stéréotypée et dévalorisante, favorisée également par la prédominance féminine susceptible de les freiner. Dès lors, fondée sur des préjugés construits et ancrés, une certaine réticence à s'orienter vers le travail social s'établit tout naturellement.

En conclusion, au travers des entretiens et des questionnaires, les adolescents évoquent l'existence de caractéristiques très ancrées concernant leur nature masculine tels que la force et le courage. Toutefois, ils remettent en question de nombreux comportements sexués qui les dérangent parfois, tels que l'hyper-masculinité chez certains de leurs camarades. Leurs propos sont relativement nuancés et envisagent les choses de manière différente et plus égalitaire.

6. Pistes d'action

Dans un premier temps, je me suis appuyée sur différents auteurs pour découvrir leurs pistes d'action afin de modifier la vision stéréotypée des métiers auprès des jeunes.

Dans un second temps, j'ai imaginé à quel niveau je peux intervenir en tant qu'éducatrice afin de promouvoir la diversité des métiers.

Bosse et Guégnard soulignent qu'il est fondamental pour appréhender la construction des représentations sexuées de s'intéresser à toute la socialisation vécue par les garçons au niveau familial et scolaire ainsi qu'« aux interactions et influences des pairs, de la fratrie, des médias,... » (Bosse & Guégnard, 2007 : 40) Ils évoquent des pistes d'action afin de bousculer les préconstruits dominants : « faire prendre conscience aux jeunes de leurs propres représentations sur le genre, leur donner des informations mixtes, et sans a priori sexués, sur les formations et les métiers, leur raconter l'histoire des professions, organiser des rencontres avec des modèles. » (Bosse & Guégnard, 2007 : 40)

Vouillot soulève un questionnement transversal à ma recherche : « Comment faire pour que filles et garçons puissent s'envisager dans une formation et une profession sans avoir le sentiment de transgresser ? » (Vouillot, 2007 : 25) Selon elle, dire « les métiers, les compétences n'ont pas de sexe » est une injonction paradoxale puisque la famille, l'école, les médias véhiculent encore des représentations des rôles sexués décrits comme « naturels » encourageant des attitudes différenciées. (Vouillot, 2007 : 26) Afin de promouvoir l'égalité et la liberté dans les choix professionnels, Vouillot propose de « développer de réels questionnements théoriques et politiques pour analyser de manière plus pertinente la division sexuée de l'orientation tant du point de vue des conduites des sujets que des pratiques qui leur sont destinées. » (Vouillot, 2007 : 26)

Selon moi, en tant qu'éducatrice, je dois intervenir à deux niveaux principaux.

D'une part, au sein de ma pratique professionnelle, je dois être attentive à ne pas reproduire les stéréotypes de sexe afin de ne pas restreindre le pouvoir d'action des adolescents. Pour cela, je dois mettre en place des actions éducatives non différenciées en fonction du sexe et dépourvues de stéréotypes sexués. Afin de repérer mes attitudes relevant d'une socialisation différenciée, je peux m'appuyer sur le guide intitulé « La poupée de Timothée et le camion de Lison ». Ce guide permet aux professionnels de « prendre conscience de leur pratique qui peut être discriminatoire à l'encontre d'un sexe, d'en discuter au sein de l'équipe, de remettre en cause leurs comportements et d'envisager personnellement et collectivement des changements, afin de promouvoir de nouvelles pratiques éducatives avec une charte pédagogique qui tienne compte d'une éducation non sexiste. » (Ducret & Nanjoud, 2015 : 11)

D'autre part, mes interventions professionnelles doivent permettre aux jeunes de déconstruire leurs stéréotypes dans le but de modifier leur représentation des métiers et promouvoir la diversité et l'égalité dans les choix professionnels. Selon moi, cette déséxuation des métiers peut être travaillée lors de discussions avec les adolescents. En effet, j'imagine les inviter à réfléchir aux stéréotypes dominants concernant les métiers afin de les rendre attentifs à l'impact que ceux-ci peuvent avoir sur leur choix professionnel. De plus, au travers de jeux de rôle, je souhaite sensibiliser les adolescents à quelques assignations sexuées ainsi qu'à l'existence d'une socialisation différenciée selon le sexe afin de leur faire prendre conscience de leurs impacts sur leur construction identitaire ainsi que sur leur choix professionnel.

7. Bilan des apprentissages personnels et professionnels

Au travers de cette démarche de recherche, j'ai eu l'opportunité d'expérimenter de nombreux éléments m'ayant ainsi permis de développer certaines compétences. En effet, je relève à la fois des apprentissages personnels et professionnels.

Premièrement, j'ai été capable de planifier un travail sur du long terme et respecter l'organisation établie. En effet, en début de recherche, je me suis fixée certaines échéances afin de terminer mon travail le plus rapidement possible à la fin de ma seconde formation pratique. C'est pourquoi, durant ce 6^{ème} semestre de formation, j'ai souvent dû jongler entre le travail à effectuer pour mon stage ainsi que celui pour la rédaction de mon travail de Bachelor. J'ai su faire preuve de persévérance, de rigueur ainsi que d'organisation afin d'avoir pu mettre un terme à cette recherche dans les délais impartis.

Ensuite, afin d'articuler ma démarche empirique à ma démarche théorique, il me fut nécessaire de rendre compte des résultats obtenus au travers des questionnaires ainsi que des entretiens. J'ai éprouvé quelques difficultés à mettre en forme les résultats des questionnaires comme le programme informatique nécessaire à cette démarche ne m'était pas familier. De plus, n'étant pas particulièrement à l'aise avec les chiffres, j'ai dû apprendre à les manipuler afin d'étayer mon analyse empirique.

Finalement, durant ce travail, j'ai découvert et expérimenté les entretiens individuels en présence d'adolescents. Comme je n'avais jamais expérimenté cette approche auparavant, j'appréhendais le fait de mener différents entretiens. Toutefois, j'ai éprouvé beaucoup de plaisir à partager ces instants privilégiés en compagnie de garçons intéressés, impliqués et très ouverts à la réflexion. Je fus particulièrement surprise par ma capacité à m'adapter à la sensibilité ainsi qu'aux besoins de mes différents interlocuteurs. En effet, j'ai su instaurer un certain équilibre permettant aux jeunes de me livrer des aspects enrichissants pour ma recherche tout en préservant et respectant leur intimité. Cette démarche d'entretien individuel m'a beaucoup séduite du fait qu'elle permet aux participants de s'exprimer librement ainsi que d'évoquer des aspects significatifs. Au travers de leur discours, j'ai pu ressortir de nombreuses réflexions intéressantes ainsi que des esquisses d'analyse m'ayant permis par la suite d'élaborer des pistes d'action ciblées à leurs besoins. C'est pourquoi, j'envisage d'utiliser l'entretien individuel comme technique dans ma pratique professionnelle afin d'engendrer un dialogue avec les personnes concernées par une certaine problématique.

8. Bibliographie et cyberographie

- AYRAL S., RAIBAUD Y. (2009). « Les garçons, la mixité et l'animation ». *Agora Débat Jeunesse*. N°51. P.43-58.
- BATTISTINI M., REY S. (27.11.2015). « Equipes soignantes : les limites de la mixité ». *Revue Reiso*. <http://www.reiso.org/spip.php?article2299>.
- BESSIN M. (2009). « Focus - La division sexuée du travail social ». *Informations sociales*. N° 152. P.70-73.
- BOSSE N, GUÉGNARD C. (2007). « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées ». *Travail, genre et sociétés*. N°18. P.27-46.
- COLLET I. (2014). « Le genre, cet inconnu ». *L'école des parents*. N°607. P.24-25.
- COLLET I. (2015). « Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre ». *Revue internationale d'ethnographie*. N°4. P. 6-22.
- CRESSON G., GADREY N. (2004). « Entre famille et métier : le travail du care ». *Nouvelles Questions Féministes*.23. P. 26-41.
- DUCRET V., NANJOU B. (2015). *La poupée de Timothée et le camion de Lison*. Genève. Ed. Le deuxième Observatoire.
- EPIPHANE D. (2007). « My tailor is a man...La représentation des métiers dans les livres pour enfants ». *Travail, genre et sociétés*. N°18. P.65-85.
- FOURCADE S. & FOUREL C. (dir.) (2014). « Genre et renouveau du travail social ». *Cahiers Stratégie & Prospective*. 1. http://www.unaf.fr/IMG/pdf/cahiers_strategie_et_prospective_no1.pdf
- GIANETTONI L., CARVALHO ARRUDA C., GAUTHIER J., GROSS D., JOYE D. (2015). « Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille ». *Social Change in Switzerland*. N°3. P.3-8.
- HELFTER C. (2011). « Contrepoint-Métiers du social : le plafond de verre ». *Informations sociales*. N° 167. P.95.
- LEBARON F. (2009). « Socialisation ». *La sociologie de a à z*. Paris. Dunod. P.113
- LE BRETON D. (2005). « La scène adolescente : les signes d'identité ». *Adolescence*. N°53. P.587-602.
- LEMARCHANT C. (2007). « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques ». *Travail, genre et sociétés*. N°18. P.47-64.
- MOLINER L. (2015). « La mise au travail du genre. Des EJE et des médiateurs familiaux ». *Le sociographe*. N°49. P.39-49.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- REY S., BATTISTINI M. (27.11.2015). « Des trajectoires atypiques fortement genrées ». *Revue Reiso*. <http://www.reiso.org/spip.php?article5221>.
- RODARI S., ANDERFUHREN M. (27.11.2015). « Espoirs et déconvenues autour de la mixité ». *Revue Reiso*. <http://www.reiso.org/spip.php?article5403>.

- ROUSSEIL M. (2007). « Femmes et hommes dans le secteur social ». *Empan*. N°65. P.74-78.
- ROY J., BOUCHARD J., TURCOTTE M. (2012). « La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep ». *Service social*. Vol. 58. N°1. P.55-67.
- VENTELOU D. (2007). « Sous la neutralité, le déni : note sur la question du genre dans l'action sociale ». *Empan*. N°65. P.31-37.
- VOUILLOT F. (2007). « Formation et orientation : l'empreinte du genre ». *Travail, genre et sociétés*. N°18. P.23-26.
- VOUILLOT F. (2007). « L'orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et sociétés*. N°18. P.87-108.
- WELZER-LANG D. (2007). « L'intervention auprès des hommes... aussi... ». *Empan*. N°65. P.42-48.
- ZANFERRARI F. (2005). « Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social ». *Le Portique*. Carnet 1.

9. Annexes

Annexe n°1 : Questionnaire transmis dans les classes

Questionnaire sur les métiers

Ce questionnaire va me permettre de découvrir ton avis au sujet de différents métiers ainsi le type de métier qui t'intéresse. Ce questionnaire est entièrement anonyme, c'est pourquoi tu n'as pas besoin de me donner ton prénom.

Merci de répondre à toutes les questions s'il te plaît !

1. Tu es : un garçon une fille
2. Quel âge as-tu ? _____
3. Quelle est ton origine ? Suisse Étrangère
Si ton origine est étrangère, précise le pays : _____
4. Quel est le métier de ton papa ? _____
5. Quel est le métier de ta maman ? _____
6. Connais-tu le métier d'éducateur ou d'éducatrice ? Oui Non
7. Connais-tu le métier d'assistant social ou d'assistante social ? Oui Non
8. Connais-tu le métier d'animateur socioculturel ou d'animatrice socioculturelle dans les centres de loisirs ? Oui Non
9. C'est quoi être un garçon pour toi ? Choisis 3 caractéristiques :

<input type="checkbox"/> Être populaire	<input type="checkbox"/> Diriger les autres
<input type="checkbox"/> Avoir du courage	<input type="checkbox"/> Être serviable
<input type="checkbox"/> Relever des défis	<input type="checkbox"/> Ne pas pleurer
<input type="checkbox"/> Être poli	<input type="checkbox"/> Être respectueux
10. C'est quoi être une fille pour toi ? Choisis 3 caractéristiques :

<input type="checkbox"/> Être populaire	<input type="checkbox"/> Diriger les autres
<input type="checkbox"/> Avoir du courage	<input type="checkbox"/> Être serviable
<input type="checkbox"/> Relever des défis	<input type="checkbox"/> Ne pas pleurer
<input type="checkbox"/> Être polie	<input type="checkbox"/> Être respectueuse
11. Es-tu d'accord avec ces informations ? Inscris le numéro en fonction de ta réponse : **1 = pas du tout d'accord, 2 = d'accord, 3 = tout à fait d'accord**

Les filles et les garçons peuvent être gentils . _____

Les filles et les garçons peuvent autant prendre soin des autres. _____

Les filles et les garçons peuvent faire les mêmes activités sportives. _____

Certaines filles peuvent être plus fortes que certains garçons. _____

Certaines filles et certains garçons aiment être à la mode. _____

Les filles et les garçons peuvent très bien réussir à l'école. _____

Les filles sont aussi fortes en maths que les garçons. _____

Les filles et les garçons ont parfois peur de se faire taper. _____

12. As-tu une idée du métier que tu veux faire plus tard ? Oui Non

13. Si oui, lequel ? _____

14. Un de tes parents pratique-t-il ce métier ? Oui Non

15. Une personne de ton entourage pratique-t-elle ce métier ? Oui Non

16. Un-e de tes ami-e-s souhaite-t-il ou elle faire aussi ce métier ? Oui Non

17. Penses-tu que certains métiers sont plus pour les femmes ? Oui Non

18. Si oui, donne 3 exemples de ces métiers :

19. Penses-tu que certains métiers sont plus pour les hommes ? Oui Non

20. Si oui, donne 3 exemples de ces métiers :

21. Selon toi, que fait un éducateur ou une éducatrice ? Choisis **trois** activités principales : s'occuper des enfants ; s'occuper des personnes handicapées ; faire des activités en plein air et organiser des camps ; aider pour les papiers d'assurance ; trouver de l'argent pour ceux qui sont très pauvres ; s'occuper des requérant-e-s d'asile ; accompagner les jeunes dans leur vie quotidienne ; aider les jeunes à trouver du travail ; accompagner des jeunes en difficulté ; apprendre aux jeunes les règles de savoir-vivre.

1. _____

2. _____

3. _____

22. Aimerais-tu travailler dans un domaine où il y a **plus** de garçons que de filles ?

Oui Non

23. Aimerais-tu travailler dans un domaine où il y a **plus** de filles que de garçons ?

Oui Non

24. Aimerais-tu travailler dans un domaine où il y a **autant** de filles que de garçons ?

Oui Non

25. Aimerais-tu faire un métier du social ? Oui Non

26. Pour le même travail, penses-tu qu'un homme et une femme doivent avoir le même salaire ? Oui Non

27. Veux-tu rajouter quelque chose ?

PS : Si tu es motivé-e à m'accorder un peu de temps pour répondre à d'autres questions sur ce sujet, n'hésite pas à venir t'annoncer auprès de moi. Merci beaucoup !

Premand Laura 077/436.00.31

Annexe n°2 : Questions-clés pour l'entretien individuel

- Selon toi, quelles sont les différences entre les filles et les garçons ? Pourquoi existent-elles ?
- Selon toi, quelles sont les ressemblances entre les filles et les garçons ? Pourquoi existent-elles ?
- Penses-tu que garçons et filles peuvent faire les mêmes activités sportives ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a un côté qui t'embête chez les garçons ?
- Comment as-tu choisi le métier que tu veux exercer ?
- Est-ce que tu connais le métier d'éducateur, d'animateur socio-culturel et d'assistant social ?
- Sais-tu ce que font un éducateur, un animateur socio-culturel et un assistant social ?
- Est-ce que tu as envie de faire un métier dans le social ? Pourquoi ?
- Selon toi, quels seraient les avantages d'exercer un métier dans le social ?
- Selon toi, quels seraient les inconvénients d'exercer un métier dans le social ?
- Selon toi, pourquoi y'a-t-il une majorité de femmes au sein du travail social ?
- Penses-tu que certaines qualités sont nécessaires afin d'exercer un métier dans le social ?
- As-tu des idées afin d'encourager l'orientation des garçons vers les métiers du social ?