

# **L'effet du genre et de la classe sociale sur la réussite scolaire**

**Mémoire MAS secondaire II par Viviane Morey**

**Supervisé par Boris Martin**

**Expertise Cyrille Jacquier**

**Défense 27 janvier 2017**

## Résumé

Lors de mon stage en école professionnelle l'année passée, j'ai été frappée de la non-mixité des classes dont je m'occupais et des difficultés particulières auxquelles étaient confrontés ces jeunes. J'ai postulé que le fait que ces garçons se trouvent dans des classes non-mixte exacerbait une socialisation masculine néfaste en termes de réussite scolaire. J'ai donc voulu observer ce que le genre et la classe sociale avaient comme effet sur la formation. Ce travail propose donc d'interroger les effets de ces deux variables séparément avant de tenter d'établir les effets spécifiques que leurs intersection est à même de produire.

Les travaux de Bourdieu et de Passeron nous montrent que plutôt que d'être un facteur de nivellement ou d'égalisation, l'école est une machine à reproduire les inégalités sociales. Pire encore, en occultant sa fonction de reproduction et en maintenant l'illusion de l'égalité de traitement, elle sert de moyen de légitimation de la domination.

La différence sexuée - le genre - traverse la vie des individus de leur naissance à leur sortie de formation, et encore au-delà. En prenant en compte les attentes des enseignant.e.s, celles des élèves, leur comportement en classe, leurs aptitudes dans telle ou telle matière, le contenu des branches enseignées, les filières choisies, il y a quasiment aucun aspect de l'école qui ne soit pas traversé par le genre. Le sexe des élèves détermine donc fortement leur parcours scolaire, leur choix de formation et par conséquent leur parcours social.

Malgré cela, les filles, toutes classes sociales confondues, réussissent mieux que les garçons. Le fait que les filles en tant que groupe remettent plus en question les rapports sociaux de sexe semble être un facteur explicatif de leur plus grande réussite scolaire, le groupe particulièrement perdant se trouvant être les garçons issus des classes populaires. En effet, ils constituent le groupe qui perçoit le genre comme le plus ontologique, et pour lequel cette vision du monde est le plus grand frein.

Les résultats de cette brève recherche théorique tendent à montrer que les jeunes en formation auraient tout à gagner à être en mesure d'aborder le genre de manière plus souple et plus réflexive, mais surtout les garçons et plus particulièrement les garçons issus des classes populaires.

# Table des matières

L'effet du genre et de la classe sociale sur la réussite scolaire .....	1
Résumé.....	2
Table des matières.....	3
Note d'intention .....	4
Introduction .....	5
<b>Les effets du genre sur la réussite en formation.....</b>	<b>6</b>
Genre et socialisation différenciée .....	6
La performativité.....	8
L'éducation au genre à l'école .....	9
Double standard, curriculum caché et « effet Pygmalion » .....	10
Branches masculines – branches féminines.....	11
Le choix des filières.....	12
Conclusion intermédiaire .....	13
<b>Les effets de la provenance sociale sur la réussite en formation.....</b>	<b>14</b>
Capital culturel et reproduction sociale .....	14
L'habitus .....	15
Reproduction sociale et curriculum caché .....	16
Violence symbolique .....	17
Conclusion intermédiaire .....	17
<b>Genre et classe intersectés.....</b>	<b>18</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>21</b>
Limites et perspectives.....	21
<b>Bibliographie .....</b>	<b>23</b>
<b>Annexe .....</b>	<b>25</b>
Chiffres de l'Office Fédéral des Statistiques .....	25
Etudiants selon le domaine de formation, la profession, le sexe, la nationalité, le mode d'enseignement et l'année de programme, 2014/15 .....	25

## **Note d'intention**

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, j'ai effectué deux stages; l'un dans un gymnase et l'autre dans une école professionnelle. Lors du stage en école professionnelle, j'ai enseigné dans deux classes qui m'ont chacune étonnée par leur non-mixité (une fille pour 17 garçons dans la première et aucune fille dans la deuxième). J'ai également été frappée par le comportement de ces jeunes hommes et par les difficultés particulières auxquelles ils étaient confrontés, des difficultés bien différentes de celles que j'observais dans ma classe au gymnase. Il m'a alors semblé qu'il ne s'agissait pas d'une différence de capacités intellectuelles, mais plutôt d'un rapport différent à l'école elle-même. D'après ce que je pouvais observer la réaffirmation de leur virilité prenait une grande place dans leurs échanges et elle constituait un frein à leur réussite scolaire. D'autre part, je me suis dit que leur rapport à la socialisation masculine était différent de celui des garçons que je côtoyais au gymnase. C'est donc en partant de ces observations que j'ai décidé de m'intéresser dans ce mémoire à l'effet du genre et de la classe sociale sur la réussite scolaire de manière théorique afin de mieux comprendre mes élèves. J'aurais souhaité pouvoir faire ce travail théorique et ensuite envisager des pistes pratiques d'intervention à destination de ces derniers, mais la taille de ce travail ne le permet malheureusement pas. Je l'envisage donc ce travail comme un premier pas vers ce qui sera très certainement un cheminement continu tout au long de ma carrière.

## Introduction

Selon les mots de Jacques Derrida (1967) « *Il n'y a pas de hors texte* » (p.227) - en d'autres termes, il est impossible de penser, de parler, d'imaginer, de vivre, d'exister en dehors de l'idéologie, en dehors de rapports de pouvoir ou de systèmes discursifs. Ce que nous appelons « la réalité » est façonnée par la culture, au sens anthropologique, mais aussi traversée de part en part par le pouvoir, car la culture est elle-même idéologique. John Fiske décrit comment « social norms are ideologically slanted in favour of a particular class or group of classes but are accepted as natural by other classes » (2004, p. 1270)<sup>1</sup>. Ainsi le sujet et la subjectivité elle-même sont façonnés par l'idéologie et par le pouvoir. C'est dans cette optique que ce travail cherche à observer le croisement de deux rapports de pouvoir spécifiques, la classe sociale et le genre dans un cadre particulier, l'école. Etant en formation pour obtenir le Diplôme /MAS en enseignement au degré secondaire II, travaillant actuellement dans une école professionnelle, et pour les raisons évoquées précédemment, je vais m'intéresser plus particulièrement à la formation professionnelle.

La loi fédérale sur la formation professionnelle a comme but de promouvoir et de développer "l'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale, l'égalité effective entre les sexes de même que l'élimination des inégalités qui frappent les personnes handicapées dans la formation professionnelle" art, 3 alinéa c. C'est donc le mandat de la formation professionnelle en Suisse de promouvoir l'égalité des chances de formation sur le plan social et l'égalité entre les sexes. Ce travail propose d'interroger les effets du genre et de la classe sociale sur les jeunes en formation, en observant d'abord ces deux catégories séparément avant de tenter d'établir les effets spécifiques que leur intersection est à même de produire.

Selon les lois fédérales donc, mais aussi selon le sens commun, l'école est censée être un lieu d'égalité et d'émancipation. Un lieu où chacun peut apprendre en faisant de son mieux, et trouver sa voie. Un lieu où le talent mais aussi le travail sont récompensés. Mais l'école est également un lieu pétri de contradictions: on parle d'égalité des chances mais aussi de sélection par les notes, de former des citoyens solidaires et critiques mais aussi d'en faire des

---

<sup>1</sup> « Les normes sociales sont idéologiquement biaisées en faveur d'un groupe ou d'une classe sociale particulière mais sont acceptées comme naturelles par les autres classes »

<sup>2</sup> Cette formulation exacte a été tirée des PowerPoint du cours MSISO31 donné par Mauro AMIGUET, slides cours 1

<sup>3</sup> Bien que le genre puisse être défini de manière plus fine, nous allons l'aborder de façon assez simple ici. Prisca Kergoat problématise la tension dans la définition du terme « genre » dans son analyse de l'ouvrage de Roland Pfefferkorn *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, 2012 « Après avoir montré son caractère heuristique, l'auteur souligne ses limites en insistant sur son flou et sa polysémie. La banalisation du concept de genre, pouvant être utilisé « comme un label » (p. 72) apparaît, dans certaines occasions, bien plus académique que scientifique, telle par exemple la substitution de termes opérée entre *feminist studies* et *gender studies*. De

travailleurs compétitifs sur le marché du travail<sup>2</sup>. Ce travail cherche donc à investiguer ces problématiques de manière théorique.

Nous allons donc commencer par nous intéresser à la notion de « genre » elle-même et les effets de cette variable sur le parcours scolaire des enfants et adolescents.

## Les effets du genre sur la réussite en formation

### Genre et socialisation différenciée

La première étape lorsqu'on opte pour une approche sociologique des inégalités liées au sexe est de distinguer le sexe biologique du genre et de définir ce concept central. Le genre<sup>3</sup> est un concept qui désigne les différences non biologiques entre les hommes et les femmes, c'est-à-dire des différences entre autres sociales, psychologiques, mentales, économiques et sociologiques. Le genre est un système de rapports sociaux hiérarchisés liés au sexe biologique<sup>4</sup>, il est donc un système social binaire lié au sexe qui opère des hiérarchies symboliques et systématiques, rendant les principes « masculins » supérieurs aux principes « féminins ».

---

<sup>2</sup> Cette formulation exacte a été tirée des PowerPoint du cours MSISO31 donné par Mauro AMIGUET, slides cours 1

<sup>3</sup> Bien que le genre puisse être défini de manière plus fine, nous allons l'aborder de façon assez simple ici. Prisca Kergoat problématise la tension dans la définition du terme « genre » dans son analyse de l'ouvrage de Roland Pfefferkorn *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, 2012 « Après avoir montré son caractère heuristique, l'auteur souligne ses limites en insistant sur son flou et sa polysémie. La banalisation du concept de genre, pouvant être utilisé « comme un label » (p. 72) apparaît, dans certaines occasions, bien plus académique que scientifique, telle par exemple la substitution de termes opérée entre *feminist studies* et *gender studies*. De même que, selon l'auteur, le concept de genre tend à occulter l'histoire du sexe et de ses interdépendances avec le contexte social, notamment pour tout ce qui concerne la fécondité et la sexualité. Bien que, précise-t-il, le concept de genre puisse parfois se subsumer à celui de rapports sociaux de sexe, il tend à gommer la dimension conflictuelle et inégalitaire entre hommes et femmes, la hiérarchie des catégories et des formes de pouvoir. Ainsi le genre – dans certaines acceptions – « gomme le conflit, oublie et dissimule la classe » (p. 79). C'est ainsi que l'auteur constate : « On peut faire le constat global, aussi bien dans les sciences sociales qu'en histoire, que nous sommes passés au cours des deux dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle d'une période durant laquelle les sciences sociales prenaient en compte les classes sociales tout en occultant les rapports de sexe (c'était le cas en France et en Grande-Bretagne au moins jusqu'au début des années 1970) à une période nouvelle qui voit l'émergence d'analyses prenant en compte le genre, ou du moins les femmes, mais oubliant ou masquant cette fois les classes. » (pp. 85-86) KERGOAT, Prisca, « PFEFFERKORN Roland, *Genre et rapports sociaux de sexe* », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 8 | Automne 2012, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 21 décembre 2016. URL : <http://gss.revues.org/2432>

<sup>4</sup> Nous sommes bien conscient du fait qu'une vision binaire des sexes et donc du monde est elle-même est une construction sociale cf. Françoise Héritier *Masculin/Féminin II, Dissoudre la hiérarchie*, Odile Jacob, 2002. Elle se pose en principe ordonnant de l'ensemble des identités basées sur un primat biologique (chromosomes, organes génitaux) mais aussi celles basées sur des préférences sexuelles. Cependant, l'approche simplifiée qu'est la dichotomie des organes génitaux et de l'apparence physique est très répandue dans le sens commun. Nous allons donc nous en tenir à cet aspect car c'est celui que nous pensons être à la base du raisonnement et du comportement des individus.

Le genre s'explique par une socialisation différenciée, selon laquelle on n'élève pas les garçons et les filles de la même manière. Dès le moment où le sexe de l'enfant à naître est annoncé, les parents et l'entourage social commencent à le traiter de manière différenciée. Les attentes sont différentes pour un sexe ou l'autre et les comportements des enfants seront interprétés différemment selon leur sexe. Selon Anne Dafflon Novelle (2004):

« Les parents n'emploient pas les mêmes mots pour décrire leur bébé selon qu'il est de sexe masculin ou de sexe féminin. Les garçons sont décrits comme grands, solides, avec des traits marqués, en revanche, les filles sont décrites comme belles, mignonnes, gentilles, douces, petites, avec des traits fins » (p. 2).

Les mots que les parents utilisent pour décrire leur enfant forment ce que Michel Foucault nomme une « pratique discursive ». Selon lui, « (la) tâche consiste à ne pas traiter les discours comme des ensembles de signes (d'éléments signifiants renvoyants à des contenus ou à des représentations) mais comme des pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent » (1969, p. 66-67). Les paroles façonnent donc non seulement l'appréhension par les enfants de leur environnement mais également la manière dont ils.elles se percevront eux.elles-mêmes. En effet, les attentes et les projections des parents en matière de genre seront endossées par leurs enfants eux-mêmes vers l'âge de trois ans (Dafflon Novelle, 2004). Dafflon Novelle note que les individus qui sont parents, plus particulièrement parents d'enfants des deux sexes, ont tendance à penser que les différences des sexes sont déterminées biologiquement et que l'influence de facteurs culturels est minime.

« Les parents sont convaincus d'avoir élevé leurs enfants de la même manière et d'être les personnes ayant la plus grande influence sur leurs enfants. Cependant, indépendamment de l'éducation reçue, tous les enfants passent par un stade durant lequel ils sont très rigides face au respect des stéréotypes de genre». (2004, p. 5)

Les enfants baignent dans la « soupe » du genre depuis leur naissance; le genre fait partie de la culture qui les entoure au sens large, une culture qui s'inscrit dans presque chacun des objets et des gestes qui forment leur environnement depuis le début de leur vie. Le « constat » de la réalité biologique des différences sexuées chez leurs enfants de la part des parents transforme leurs pratiques discursives, et contribue à consolider la « réalité » telle qu'ils la construisent. Dafflon Novelle note par ailleurs que si les parents sont convaincus que la différence entre les sexes est d'origine biologique, « ils vont d'autant moins les encourager à entreprendre des choix professionnels qui ne soient pas typiques de leur propre sexe » (2004, p. 5). Nous y reviendrons. En attendant, nous venons d'aborder rapidement le fait que le discours façonnait notre réalité; nous vous proposons donc maintenant d'observer de manière plus détaillée comment est produit – reproduit- le genre lui-même.

## La performativité

Penchons-nous pour commencer sur le mécanisme qui produit le genre, que Judith Butler appelle la « performativité ». Selon elle, dire que le genre est performatif, revient à dire qu'il n'existe que parce qu'on le performe. Les signes extérieurs de masculinité ou de féminité sont généralement compris comme des expressions de notre nature masculine ou féminine profonde. On suppose qu'à ces signes extérieurs de masculinité ou de féminité doit correspondre un intérieur essentiel. Or, selon Butler il n'y a aucun lien entre ces signes extérieures (ceux que Derrida appelle « signifiants ») et cet intérieur supposé (celui que Derrida appelle « signifié »), pire encore, que ce que nous prenons pour essence n'est en fait qu'une succession d'imitations signifiantes. En effet, Derrida avance qu'il n'y a que des signifiants et pas de signifiés; que nous supposons l'existence d'une intériorité en fonction de signes visibles mais que cette intériorité est, en vérité construite de l'extérieur à partir des signes. Comme le dit Butler dans son article « Performative Acts and Gender Constitution »:

« The distinction between expression and performativeness is quite crucial, for if gender attributes and acts, the various ways in which a body shows or produces its cultural signification, are performative, then there is no preexisting identity by which an act or attribute might be measured; there would be no true or false identity by which an act or attribute might be measured; there would be no true or false, real or distorted acts of gender and the postulation of a true gender identity would be revealed as a regulatory fiction » (1988, p. 527-528)<sup>5</sup>

En résumé, Butler soutient que le genre est un système de rôles que nous jouons. Ces rôles ont ceci de particulier qu'ils existaient avant notre naissance, autrement dit avant que nous « rentrions en scène ». Butler précise que le genre est constitué de rôles itératifs sans source, c'est-à-dire que lorsque nous endossons le rôle « femme » ou « homme », nous endossons ce rôle tel que nous le concevons, tel que nous l'avons vu joué par d'autres autour de nous (qui jouent également ce rôle par imitation de ce qu'ils ou elles ont vu avant). Ce rôle s'est donc constitué par succession d'imitations. Il est à noter qu'une des imitations qui joue un rôle important dans l'enfance concerne les jouets, qui anticipent la division sexuelle du travail et contribuent à cristalliser une vision binaire et dichotomique des sexes ainsi que les rôles stéréotypés de genre. Si les jeux participent fortement à produire une identité genrée, qu'en

---

<sup>5</sup> La distinction entre expression et performativité est assez cruciale, car si les attributs et les actes genrés, les différentes manières dont un corps montre ou produit sa signification culturelle, sont performatifs, alors il n'y a aucune identité préexistante à l'aune de laquelle un acte ou un attribut puisse être mesuré; il n'y a pas d'actes genrés vrais ou faux, réels ou pervers et la postulation d'une vraie identité de genre se révélerait être une fiction régulatrice.



est-il de l'école? Est-ce un lieu privilégié de l'éducation égalitaire et non-différenciée? Ou au contraire est-ce qu'une vision binaire et hiérarchisée de l'identité genrée est-elle transmise?

### **L'éducation au genre à l'école**

On pourrait penser que l'école irait dans le sens de cultiver un rapport au savoir en dehors de toute vision binaire ou hiérarchisation. Or, dans la mesure où le genre fait partie de la culture et que la culture est idéologique, il n'est pas étonnant de constater que l'école reproduit les inégalités sociales, y compris les inégalités de genre, contenues dans la culture anthropologique et savante qu'elle transmet. Selon Nicole Mosconi (2010): « On pourrait supposer que quand il arrive à l'école, l'enfant rencontre des savoirs délivrés de toutes ces connotations sexuées. En fait, il n'en est rien; car comme le dit la psychologue Marie-Claire Pichevin, « *nous sommes tous sexistes* ». Les stéréotypes de sexe sont présents aussi dans la socialisation scolaire » (p. 4). Ces stéréotypes de sexe prennent plusieurs formes dans l'institution école et c'est ce que nous allons dès à présent tâcher d'explorer. Dans son article « Filles / garçons. Education à l'égalité ? », Mosconi énumère différentes manières dont les inégalités de sexe prennent forme à l'école. Elle note pour commencer que l'école est un endroit où l'on apprend « à devenir une femme ou un homme » (Mosconi, 2010, p. 4). Cet apprentissage passe par de nombreux comportements. Premièrement les garçons occupent plus d'espace dans la cour d'école, où ils occupent le centre et relèguent les filles aux marges. On peut y voir une reproduction de l'occupation de l'espace genré traditionnel; à l'échelle de la ville les hommes occupent plus l'espace symboliquement important et central, c'est-à-dire l'espace public, et les femmes sont plutôt reléguées aux espaces de « seconde zone », c'est-à-dire les espaces privés. En classe, les garçons se font plus remarquer, par de l'indiscipline ou en interagissant de manière spontanée avec les enseignant.e.s à propos de la matière à apprendre (Duru-Bellat, 2004). Ces deux comportements montrent que les garçons se sentent plus légitimes que les filles dans leur place en classe et face aux savoirs à acquérir. Avec l'âge, cette domination de l'espace continuera de se développer. A l'adolescence, les garçons utiliseront – de manière consciente ou inconsciente - « les moqueries, la dérision, les plaisanteries sexistes » (Mosconi, 2010, p. 4) comme un moyen de garder les filles à leur place, de les empêcher de s'exprimer, de s'imposer.

Les enseignant.e.s ont également des comportements différents selon qu'ils/elles interagissent avec des garçons ou des filles, interagissant notamment beaucoup moins avec ces dernières. La nature de ces interactions est aussi importante: les enseignant.e.s « interrogent les garçons plus

souvent, leur font plus de remarques d'ordre cognitif, leur posent des questions plus complexes, reprennent plus leurs interventions spontanées, leur laissent plus de temps pour répondre » (Mosconi, 2010, p. 4). Mosconi note par ailleurs que si les enseignant.e.s essaient d'interagir de manière plus égalitaire avec leurs élèves, les garçons ont l'impression d'être traités de manière injuste et s'en plaignent. Autre fait intéressant, les enseignant.e.s eux-mêmes ont l'impression d'agir de manière négligente envers les garçons. Les interactions en classe sont donc biaisées en faveur des garçons; « la norme explicite de traitement égal de tous et de toutes dissimule en réalité une norme commandant de favoriser les garçons » (Mosconi, 2010, p. 5). Quelles conséquences cette différence de traitement va-t-elle engendrer chez les garçons et les filles?

### **Double standard, curriculum caché et « effet Pygmalion »**

Ce biais se traduit par des attentes différentes selon que les personnes soient des garçons ou des filles. Lorsqu'une même situation est jugée de manière différente selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme, on parle de « double standard ». Les enseignant.e.s appliquent un double standard sur le travail scolaire mais aussi sur les comportements en classe. La dominance des garçons sur les filles et sur l'espace en général dont nous avons parlé précédemment est perçue comme normale. Les filles sont plus sévèrement réprimandées lorsque leur comportement déroge au règlement. Les enseignant.e.s agissent comme si les filles devaient être plus calmes, douces et dociles et les garçons plus turbulents et agressifs. Ce faisant, ils/elles perpétuent les normes des genres en sanctionnant les écarts à la norme genrée plutôt que les comportements inadéquats en classe.

Cela a des répercussions sur la manière de voir le travail et les résultats scolaires des élèves: les enseignant.e.s partent du principe que les garçons pourraient faire mieux et que la paresse et l'indiscipline les empêchent d'accéder à leur plein potentiel alors que les filles perçues comme dociles et laborieuses « font tout ce qu'elles peuvent ». D'après Mosconi, les résultats des filles « sont supposées ne pas avoir de capacités au-delà de leurs performances, [...]: leurs résultats sont attribués à leur travail, voire à leur conformisme, et non pas d'abord à leur capacités » (2010, p. 4). Les enseignant.e.s sanctionnent donc positivement ou négativement les comportements des élèves selon des normes biaisées et s'attendent à ce que les garçons soient plus intelligents que les filles, les filles plus bien-élevées que les garçons. Tout ceci constitue un exemple éloquent de performativité; car à leur tour, les élèves endossent ces représentations et s'y conforment. Les filles pensent que si elles échouent c'est qu'elles n'ont

pas les capacités nécessaires tandis que les garçons estiment qu'ils n'ont pas assez travaillé ou encore que l'enseignant.e n'a pas assez bien fait son travail. Mosconi conclut que:

« Les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte. Les filles apprennent à « prendre moins de place », physiquement et intellectuellement, donc à avoir une place secondaire, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance des garçons (ou de certains garçons); et filles et garçons apprennent que tout cela est « normal » (2010, p. 5).

Cet effet est aussi souvent appelé l' « effet Pygmalion », les attentes des enseignant.e.s et de la société environnante deviennent des sortes de « prophéties autoréalisatrices » (Duru-Bellat, 2005, p. 66). Les normes sexuées, le genre, sont donc transmises à l'école, mais pas de manière consciente. Elles font partie de ce qui a été appelé le « curriculum caché », qui est le « contenu latent » de l'enseignement ou de la socialisation scolaires, cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles» (Forquin, 2008, p. 8). Les inégalités que nous avons décrites précédemment en font donc partie. Par ailleurs, il y a deux autres aspects d'inégalité genrée à l'école et qui se perpétuent après sa conclusion.

### **Branches masculines – branches féminines**

Le premier est que certaines branches sont faites pour les filles et certains métiers pour les femmes et d'autres qui sont pour les garçons et les hommes, (ou plutôt, on *forme* les garçons et les filles pour des branches auxquelles on attribuera des spécificités genrées). Par exemple, une idée véhiculée de manière récurrente est que les mathématiques et les sciences s'adressent surtout aux garçons. Par ailleurs, à quelques exceptions près, la vaste majorité des personnes importantes de par leurs découvertes ou exploits présentés à l'école sont des hommes. Même dans les branches plus « féminines » comme la littérature, les œuvres canoniques sont majoritairement écrites par des hommes. (Il est à noter que cette omniprésence masculine<sup>6</sup> dans le canon littéraire est en train d'être remise en question dans de nombreuses universités.) Tout ceci contribue à ce que les filles se perçoivent comme moins importantes et moins capables et contribue donc de manière significative à les rendre moins compétentes en endommageant leur

---

<sup>6</sup> On pourrait aussi mentionner que le canon littéraire mériterait également d'intégrer des auteurs ne venant pas tous de France métropolitaine. Dans les études littéraires en langue anglaise, par exemple, de grandes avancées ont été faites à ce niveau.

estime en soi. D'après Anne Duru-Bellat (2004), « les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global, où certaines disciplines sont censées être « masculines » ou « féminines », et où la norme implicite est de plus valoriser des garçons » (p. 67).

Malgré tous les éléments traités jusqu'à présent, une tendance forte se dégage statistiquement: les filles affichent une réussite scolaire plus élevée que les garçons (Dafflon Nouvelle, 2006). Nous pouvons avancer que c'est en partie dû à leur socialisation qui les prépare mieux à cet environnement. Selon Duru-Bellat (2004):

« [P]our les garçons, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin » ; l'alternative « sexuellement correcte » consiste souvent soit à rejeter l'école en affichant des comportements virils (valorisation de la force physique ou des conquêtes féminines, valorisation du travail manuel par rapport au travail intellectuel...), ou à réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou l'EPS (l'éducation physique et sportive). De manière générale, les garçons font face à un réel dilemme: apparaître « viril » ou être bon élève... » (p. 68).

Le rôle social de sexe des filles correspond mieux à la culture scolaire et les aide à mieux réussir. Or, la portée de cette meilleure réussite est limitée à cause de la ségrégation sexuée des filières choisies.

### **Le choix des filières**

Le deuxième aspect d'inégalité genrée à l'école concerne le choix des filières. En effet, les métiers choisis par les garçons et les filles demeurent très déterminés par leur sexe. Dans la formation professionnelle en Suisse pour l'année scolaire 2014-2015<sup>7</sup> par exemple, les garçons sont majoritairement dans les filières techniques et industrielles (111 garçons contre 8 filles en conception et administration de bases de données et de réseau, 2211 garçons contre 237 filles en développement et analyse de logiciels et d'applications, 2254 garçons contre 23 filles en électricité et énergie, ou encore 1848 garçons contre 81 filles en mécanique et techniques apparentées), tandis que les filles se retrouvent dans les métiers rattachés au textile (403 filles contre 138 garçons en stylisme, décoration et design industriel, 255 filles contre 70 garçons en textiles (vêtements, chaussures et cuir,)) ou encore dans le tertiaire (420 filles contre 0 garçons en ce qui concerne le travail de secrétariat et de bureau) particulièrement dans les soins (224 filles contre 3 garçons en études dentaires, 6131 filles contre 980 garçons en soins infirmiers et formation de sages-femmes, 2337 filles contre 826 garçons en soins aux enfants et à la jeunesse). De même, il y a 1925 garçons contre 260 filles qui préparent une maturité technique

---

<sup>7</sup> Ces chiffres sont ceux de l'Office fédéral de la statistique (OFS) état avril 2016. L'intégralité des chiffres est disponible en annexe.

et 489 garçons contre 1523 filles qui préparent une maturité santé-social. Il y a quelques métiers dans lesquels on trouve tout de même un pourcentage à peu près égal de filles et de garçons, la comptabilité et la fiscalité par exemple (avec 1142 garçons pour 1471 filles), les métiers de la finance, banque et assurance (837 garçons pour 853 filles) ou encore les métiers de l'hôtellerie et services de restauration (2858 garçons pour 3826 filles).

Cette division sexuée ne se limite pas à la formation professionnelle. Au gymnase, il y avait en 2014-2015 un peu plus de 3000 étudiants en langue moderne contre plus de 11000 étudiantes et plus de 8000 étudiants en économie et droit contre un peu plus de 3000 étudiantes<sup>8</sup>. On constate exactement le même type de division selon le sexe dans les universités. Par exemple, à l'EPFL en 2015, seulement 27% des étudiant.e.s étaient des femmes (au niveau Bachelor, cela chute à 26% au niveau Master), 37% en HEC contre 64% de femmes en Faculté de Lettres à l'UNIL pour la même année.

### **Conclusion intermédiaire**

La différence sexuée - le genre - traverse la vie des individus de leur naissance à leur sortie de formation, et encore au-delà. En prenant en compte les attentes des enseignant.e.s, celles des élèves, leur comportement en classe, leurs aptitudes dans telle ou telle matière, le contenu des branches enseignées, les filières choisies, il y a peu voire aucun aspect de l'école qui ne soit pas traversé par le genre. De ce fait, le sexe des élèves détermine fortement leur parcours scolaire, leur choix de formation et par conséquent leur parcours social.

Nous allons maintenant observer l'école à travers le prisme de la provenance sociale, en gardant à l'esprit que si les concepts ont d'autres appellations que dans les études genre, les idées centrales des deux champs se rejoignent néanmoins fréquemment.

---

<sup>8</sup> Ce manque de mixité est moins visible à prime abord car les classes sont mélangées pour les branches générales.

## Les effets de la provenance sociale sur la réussite en formation

### Capital culturel et reproduction sociale

Dans leurs ouvrages consacrés à l'école, *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron décrivent un système de reproduction sociale qui passe par la formation.

« Loin de favoriser l'égalité des chances, l'école participe à la reproduction des inégalités sociales et légitime ces inégalités par un discours méritocratique. L'école transmue ainsi l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves » (Jourdain & Naulin, 2011, p. 8).

En d'autres mots, selon les analyses de Bourdieu et Passeron, l'école ne contribue pas à construire une société plus égalitaire, mais est à l'inverse un facteur majeur de reproduction sociale. C'est parce que l'école est jugée égalitaire qu'elle permet de légitimer les inégalités qu'elle produit. Si auparavant les familles des classes aisées privilégiaient des stratégies matrimoniales pour conserver leur capital économique, elles passent dorénavant par des stratégies scolaires. Ce n'est plus le sang qui justifie le privilège mais une supériorité marquée par le sceau de l'école, une apparente inégalité de « dons ».

« La part la plus importante et la plus agissante (scolairement) de l'héritage culturel, [...] se transmet de façon osmotique, même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste, ce qui contribue à renforcer les membres de la classe cultivée dans la conviction qu'ils ne doivent qu'à leurs dons ces savoirs, ces aptitudes et ces attitudes qui ne leur apparaissent pas comme le résultat d'un apprentissage » (Bourdieu, 1966, p. 330).

Bourdieu et Passeron vont montrer que plutôt que de sélectionner les élèves les plus talentueux, l'école privilégie certains élèves issus de milieux aisés. Or, l'école crée de la distinction de classe mais elle le fait de manière « invisible », en légitimant les inégalités existantes sous couvert d'égalitarisme. Le traitement a priori égal de chacun permet donc de justifier les différences de résultats et donc le processus de distinction qui s'opère à travers l'école.

Toujours d'après Bourdieu et Passeron, les élèves issus des classes sociales favorisées possèdent un « capital culturel » que ceux des classes populaires ne possèdent pas, un avantage culturel qui leur est transmis par leur famille. Ce capital culturel est composé de connaissances mais aussi de goûts, c'est-à-dire d'une manière d'apprécier des œuvres culturelles comme de façon non-exhaustive le théâtre, la danse, la musique classique, le jazz, ou l'art en général. Plus on vient d'un milieu aisé, plus on possède de capital culturel; le capital économique s'accompagne donc d'une facette culturelle, au sens anthropologique comme au sens de la culture savante. Anne Jourdain et Sidonie Naulin donnent un exemple

parlant dans leur article “Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu”. Elles comparent l’héritage économique à l’acte de se faire léguer un tableau et l’héritage culturel comme la possibilité de l’apprécier. Puis, un troisième élément vient se rajouter aux deux précédents: un cadre social, puisqu’un contexte est nécessaire afin que ces deux types de capitaux prennent du sens. Ce cadre est schématiquement composé de deux types d’individus; ceux auxquels on ressemble et avec lesquels il est intéressant de créer un réseau social et ceux desquels nous allons nous distinguer afin d’affirmer notre statut. Pour revenir à la métaphore du tableau, sa possession n’est complète que lorsque les trois éléments (l’économique, le culturel et le social) sont réunis (Jourdain & Naulin, 2011) ; en d’autres termes, lorsque l’on possède le tableau, qu’on est capable de l’apprécier et que ces « possessions » confèrent à celle ou celui qui les possède un statut social supérieur à la moyenne.

### **L’habitus**

Cette notion de « capital culturel », qui s’articule au pouvoir économique et au réseau social, peut être mise en lien avec un autre concept bourdieusien, celui d’ « habitus ». Les habitus sont décrits comme « des systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). En d’autres termes, les habitus sont des façons de percevoir et de comprendre, d’apprécier et de juger notre environnement mais également de se comporter, façons qui afficheront le statut social auquel appartiennent les individus. Ces schémas comportementaux sont de fait largement transmis par la famille et l’environnement social. Par ailleurs, les habitus sont composés de deux dimensions: ils sont une « intériorisation de l’extériorité » et une « extériorisation de l’intériorité ». La première dimension, l’intériorisation de l’extériorité décrit le processus de socialisation au travers duquel nous transmettons les valeurs sociales à nos enfants mais aussi les comportements précis qui sont attendus d’eux dans chaque situation. La deuxième dimension, l’extériorisation de l’intériorité, relève justement de la production des comportements attendus.

Etant entendu qu’une part de ce qui compose l’habitus est propre à chaque famille et même au parcours de vie de chaque individu, les personnes de même origine socio-économique auront néanmoins un habitus similaire, lisible et reconnaissable par les autres. Les habitus des personnes issues des milieux privilégiés de la société leur confèrent un avantage scolaire, puisque la culture savante de l’école correspond à la culture transmise aux enfants issus des milieux aisés, se retrouvant dès lors dans une position avantagée. L’école enseigne

effectivement la même chose à tous les élèves, mais ces élèves n'ont pas toutes et tous accès à cette culture savante en dehors de l'école. Cela renvoie à ce que nous avançons au début du paragraphe sur l'illusion d'égalitarisme de l'école, cette dernière permettant de manière « perverse » - car invisible - de légitimer les inégalités dans la société. En d'autres termes, « Le postulat d'une égalité formelle entre les élèves rend l'institution scolaire inattentive aux inégalités réelles » (Jourdain & Naulin, 2011, p. 10).

### **Reproduction sociale et curriculum caché**

Tout ceci fait écho à la notion évoquée précédemment: celle du curriculum caché. Les enseignant.e.s considèrent traiter les élèves de manière égalitaire, quel que soit leur sexe. Dans un même mouvement, n'étant pas conscient.e.s du biais en faveur de la culture élitiste, les enseignant.e.s attendent néanmoins des élèves qu'ils.elles fassent preuve de ces qualités culturelles ignorées. Dans les mots de Bourdieu (1966):

« Produits d'un système voué à transmettre une culture aristocratique dans son contenu et dans son esprit, les enseignants sont enclins à en épouser les valeurs avec d'autant plus d'ardeur peut-être qu'ils lui doivent plus complètement leur réussite universitaire et sociale. En outre, comment n'engageraient-ils pas, même et surtout à leur insu, les valeurs de leur milieu d'origine ou d'appartenance dans leurs manières de juger et dans leurs façons d'enseigner ? » (p. 337).

Ce phénomène constitue de fait un type d'ethnocentrisme de classe qui, comme son pendant interculturel, invisibilise et naturalise cette culture aux yeux de ceux qui en font partie en leur conférant un sentiment de supériorité propre à tout ethnocentrisme.

D'autre part, ce curriculum caché comporte une autre facette. Les élèves provenant des classes aisées auront non seulement plus de facilité car la culture scolaire est la même que la leur, mais également car elle est proche de celle de leurs parents. Cela confère un avantage certain lorsqu'une bonne partie des apprentissages se fait sous forme de devoirs préparés à la maison. Les élèves dont les parents comprennent le mieux la culture scolaire bénéficieront en conséquence d'une meilleure aide et d'un meilleur soutien pour effectuer ces travaux à la maison que ceux dont les parents sont d'une culture « différente »<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A ce stade, on peut se demander comment la migration fait varier la variable de classe étant donné l'accent fort mis sur la notion de culture dans la manière dont la classe sociale agit sur la réussite scolaire. Ce n'est pas la question de ce travail, mais en travaillant sur l'impact de l'intersection de la classe sociale et du genre, il m'est apparu assez rapidement que la question de la migration aurait dû être intégrée si la taille de ce travail l'avait permis.



### **Violence symbolique**

Le dernier concept que nous allons aborder afin d'aider notre compréhension et notre perception des rapports de pouvoir culturels à l'école est la notion de « violence symbolique ». Selon Bourdieu, la violence symbolique fonctionne selon la double contrainte « reconnaissance-méconnaissance » et suit le schéma suivant: les dominés considèrent que les attributs des dominants sont « naturellement » supérieurs et que leurs propres attributs sont inférieurs ou négatifs. Les dominants croient la même chose: que leurs attributs sont supérieurs de manière inhérente et que les attributs des dominés sont inférieurs. D'après Jean-Michel Landry (2006): « [L]a violence symbolique est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments qu'il a en commun avec lui » (p. 86).

Pour paraphraser Audrey Lorde (1984), les dominés ne possèdent que les « outils du maître » pour donner sens au monde qui les entoure. Dans notre cas, le mécanisme reconnaissance-méconnaissance fonctionne de la manière suivante: les dominés, qui sont les élèves issus de classes sociales populaires, pensent que la culture des classes aisées (nos dominants), c'est-à-dire la culture savante, est supérieure à la leur (la culture populaire). Ils ne reconnaissent pas la culture populaire comme une chose digne d'être apprise et les classes aisées ne reconnaissent pas que leur culture est le fruit d'un apprentissage. Ceci constitue l'une des raisons pour lesquelles l'école peut nous apparaître comme un environnement égalitaire.

### **Conclusion intermédiaire**

Les travaux de Bourdieu et de Passeron nous montrent que nous faisons toujours partie d'une société à plusieurs vitesses. Non pas à cause des talents différents des uns et des autres mais plutôt parce que certains individus sont avantagés par la vision biaisée que nous avons des cultures propres à chaque couche de la société. Ainsi, plutôt que d'être un facteur de nivellement ou d'égalisation, l'école est une machine à reproduire les inégalités sociales. Pire encore, en occultant sa fonction de reproduction et en maintenant l'illusion de l'égalité de traitement, elle sert de moyen de légitimation de la domination.

Nous allons maintenant observer de manière plus fine, ce que produit comme effets le croisement de la variable genre et celle de la classe sociale, ce dans le but que des enseignant.e.s puissent utiliser ces trouvailles comme pistes d'intervention en classe.

## Genre et classe intersectés

Nous avons abordé les effets du genre et de la provenance sociale sur la réussite scolaire, mais que se passe-t-il lorsque nous croisons ces deux données? Tout d'abord, il est à noter que les classes populaires affichent un attachement à la division sexuée du travail et des rôles de parents beaucoup plus grand que les classes plus aisées ; un attachement à l'organisation traditionnelle de la famille qui repose sur une vision naturalisée du genre. Selon Marie-Clémence Le Pape (2009):

« De la même façon qu'hommes et femmes revendiquent chacun une place spécifique au sein du travail domestique, ils n'envisagent pas d'assumer un rôle interchangeable auprès de leurs enfants. Alors que l'interdépendance des membres du couple parental est niée dans les milieux favorisés – chacun affirmant pouvoir assumer ce que fait l'autre - , elle est , au contraire, revendiquées par les parents interrogés (ndr issus de milieux populaires) » (p. 90).

Les classes aisées quant à elles, vont être plus ouvertes à la remise en question des rôles genrés.

« Generally, more highly educated parents, with more economic resources, and mothers who work have more egalitarian attitudes toward gendered family roles that they then pass on to their children » (Davis & Pearce, 2007, p. 253)<sup>10</sup>. On pourrait s'avancer jusqu'à dire qu'une plus grande flexibilité vis-à-vis des normes de genre en ce qui concerne la famille, fait partie de la culture dominante et savante, elle est partie intégrante des habitus des personnes issus des milieux privilégiés. Shannon Davis et Lisa Pearce ont mis en lumière le fait que les femmes et les filles avaient généralement des idées plus égalitaires en termes d'équilibre entre travail et famille que les hommes et les garçons. Elles postulent que la raison pour laquelle les filles réussissent mieux à l'école en général pourrait être attribué en partie à une plus grande flexibilité au niveau de leurs représentations genrées. Elles expliquent en effet que les attentes et les projections de réussite des élèves et futur.e.s étudiant.e.s déterminent fortement les taux de réussite de ces individus; c'est l' « effet Pygmalion » dont nous parlions précédemment. Un individu qui s'attend à réussir aura beaucoup plus de chance d'y arriver qu'un individu qui pense qu'il.elle n'y arrivera jamais<sup>11</sup>. Les filles qui remettent en question la distribution traditionnelle des rôles genrés ont tendance à se projeter plus loin dans leurs études, à prévoir une carrière mais aussi à y avoir été encouragées ou en tous les cas soutenues par leur environnement familial. Elles postulent par ailleurs que les hommes comme les femmes qui

---

<sup>10</sup> Généralement des parents qui sont au bénéfice d'une formation supérieure, qui possèdent un capital économique plus grand, et les mères qui travaillent ont des attitudes plus égalitaires vis-à-vis des rôles familiaux de genre, qu'ils.elles transmettent ensuite à leurs enfants.

<sup>11</sup> Ces idées ont notamment été conceptualisées et développées par Albert Bandura dans sa théorie de l'apprentissage social, sous le nom "sentiment d'efficacité personnelle".

ont une vision plus égalitaire de l'organisation familiale vont probablement se concentrer sur l'obtention de postes de travail bien payés, car ils rendent plus flexibles et plus autonomes. Cela aura par contre plus d'impact sur les filles qui ont une vision plus égalitaire que sur les garçons qui partagent cette vision car les garçons sont en général poussés à être le pilier économique de la famille et à considérer le travail comme un aspect central de leur identité. Selon Davis et Pearce (2007):

« We argue that for both men and women, valuing egalitarian family organization may mean focusing on obtaining an education and career that lead to high incomes, autonomy, and/or job flexibility. These benefits that often correspond to higher education can increase men's and women's abilities either to share more equally in housework and caregiving themselves or help purchase services that address these needs. Furthermore, those who hold more egalitarian work-family gender ideologies have a greater preference for partners who share work and family roles equitably; [...] higher education is related to more egalitarian work-family ideologies » (p. 252)<sup>12</sup>.

Il y a donc une corrélation entre vision genrée du monde et niveau de formation. Comme mentionné précédemment, les représentations de la masculinité qu'ont certains garçons, notamment les garçons de classes populaire en vertu de leur plus grand attachement aux rôles de genre traditionnels, peuvent être un frein à leur réussite scolaire. Le calme, la docilité vis-à-vis du corps enseignant et la diligence nécessaire pour réussir à l'école sont plus proche de ce qui est traditionnellement perçu comme féminin. Aussi, l'apprentissage de certaines matières – comme par exemple les langues étrangères requiert une « mise en danger » qui peut mettre à mal la virilité de certains, les empêchant de s'exposer suffisamment à l'erreur et au potentiel ridicule pour pouvoir apprendre. La socialisation masculine pousse également les garçons à remettre en question l'autorité des enseignant.e.s et nuit à leur capacité à apprendre. En effet, trop d'assiduité chez les garçons est considéré comme féminin et une menace à leur virilité. Pierrette Bouchard, dans sa conférence « Fille et garçons à l'école: se doter d'une perspective d'analyse large », souligne que la remise en question de la vision traditionnelle des sexes est fortement corrélée à de meilleures chances de réussite scolaire. Selon elle:

« Nos résultats de recherche font ressortir que les élèves qui réussissent à l'école adhèrent moins aux stéréotypes sexuels que les élèves en difficultés, et ce, *autant* chez les garçons que chez les filles. Il y a sensiblement plus de garçons parmi le groupe des élèves qui adhèrent aux visions stéréotypées et sensiblement plus de filles parmi le groupe des élèves qui les remettent en question. *De plus, les élèves qui connaissent la réussite – ou des difficultés -, tous sexes*

---

<sup>12</sup> Notre argument est que pour hommes et femmes, le fait de valoriser une organisation familiale égalitaire pourrait dire ils.elles. se concentrent sur une formation et une carrière qui mènera à de hauts salaires, à de l'autonomie, et /ou à de la flexibilité en termes de travail. Ces bénéfices qui correspondent souvent à une formation supérieure peuvent augmenter les capacités des hommes et des femmes à soit, partager le travail ménager et parental de manière plus équitable ou à contribuer à acheter des services qui couvrent ces besoins. En outre, ceux qui adhèrent à des idéologies genre-travail-famille plus égalitaires ont une préférence pour des partenaires qui partagent cette vision de la division du travail et du travail familial égalitaire; [...] la formation supérieure est liée à des idéologies de travail-famille plus égalitaire.

*confondus, se ressemblent par leurs attitudes et leur comportements scolaires beaucoup plus qu'ils ne se différencient » (Bouchard, 2004, p. 7).*

Ainsi, nous pouvons postuler que d'encourager la remise en question des stéréotypes genrés et donc des rôles sociaux attendus selon le sexe des enfants et des jeunes pourrait leur permettre de mieux réussir leurs études.

## **Conclusion**

En définitive, si l'on doit tenter de faire ressortir l'essentiel de ce qui a été discuté dans ce travail, nous pouvons dire que l'environnement scolaire est biaisé et favorise les enfants issus des classes privilégiées dont la culture correspond à la culture savante transmise à l'école. Il est également biaisé en termes de normes de genre et valorise les garçons. Malgré cela, les filles, toutes classes sociales confondues, réussissent mieux que les garçons. Cela s'explique par le fait que la remise en question de la vision traditionnelle sexuellement différenciée est positivement corrélée avec de meilleurs résultats scolaires. Le fait que les filles en tant que groupe remettent plus en question les rapports sociaux de sexe semble être un facteur explicatif de leur plus grande réussite scolaire, le groupe particulièrement perdant se trouvant être les garçons issus des classes populaires. En effet, ils constituent le groupe qui perçoit le genre comme le plus ontologique, et pour lequel cette vision du monde est le plus grand frein.

Les résultats de cette brève recherche théorique tendent à montrer que les jeunes en formation auraient tout à gagner à être en mesure d'aborder le genre de manière plus souple et plus réflexive, mais surtout les garçons et plus particulièrement les garçons issus des classes populaires. Aussi pour que la réussite des filles à l'école se traduise par une plus grande mixité professionnelle et que cela puisse éventuellement contribuer à une société plus égalitaire, il faudrait que le choix de la formation ne soit plus déterminé par le genre. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la meilleure réussite des filles à l'école est « invisibilisée » dans le monde professionnel parce que les filles choisissent beaucoup les mêmes métiers. Le choix du métier ainsi qu'une vision plus souple et critique de l'organisation sociale selon le sexe sont des choses qui devraient être mises en place dès les premiers instants de la vie des enfants, en vertu du fait que le genre est un système qui est imposé dès les premiers instants de la vie.

### **Limites et perspectives**

Ce travail avait été inspiré par mon expérience d'enseignante en école professionnelle face à des classes non-mixtes, où il m'était d'emblée apparu que la socialisation masculine du groupe était un véritable frein à leur épanouissement scolaire. Les conclusions de ce travail sont conséquemment qu'il serait positif d'aborder la notion de genre avec les classes en école professionnelle, d'abord parce que cela pourrait contribuer à construire une société plus égalitaire mais également parce que cela pourrait permettre aux élèves d'être moins retenus par leur genre dans leurs carrières d'apprenant.e.s. Malheureusement, une autre conclusion est

évidemment que cela ne suffirait pas, étant donné que cela interviendrait après le choix de la formation et que celui-ci s'avère déterminante dans la possibilité d'un changement sociétal.

Au niveau des limites du travail lui-même, il serait intéressant d'ajouter la variable « migration » à ce panel et d'étudier plus précisément la situation en Suisse, voire même en Suisse romande, dans les écoles professionnelles vaudoises, afin de se faire une meilleure idée de la situation « réelle » des jeunes en formation. Enfin, au-delà de la tension « théorie vs réalité » que nous venons d'évoquer, mon souhait aurait été de pouvoir aller au-delà du simple constat et d'imaginer des manières d'aborder les questions de genre et d'égalité à l'école. La taille de ce travail ne permettait malheureusement n'y l'un ni l'autre, mais je sais qu'à titre personnel je continuerai à œuvrer dans ce sens, avec d'autant plus de vigueur maintenant que mes ressentis se sont retrouvés concorder avec la recherche sociologique dans ce domaine.

## Bibliographie

- BOUCHARD, Pierrette, « Filles et garçons à l'école: se doter d'une perspective d'analyse large » conférence – colloque sur la collaboration recherche –intervention en réussite éducative – 27 avril 2004, pp.1-11
- BOURDIEU, Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, Les changements en France. pp. 325-347, p. 337
- BOURDIEU, Pierre *Le Sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, avec le concours de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980
- BUTLER, Judith, « Performative Acts and Gender Constitution – An Essay in Phenomenology and Feminist Theory » in *Theater Journal*, vol 40, Dec. 1988 pp. 519-531 p. 527-528
- DAFFLON-NOVELLE, Anne, « D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte: synthèse et implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons » In DAFFLON-NOVELLE, Anne et alt, *Filles-garçons, socialisation différenciée ?*, PUG, Collection « Vies Sociales » , 2006.
- DAFFLON NOVELLE, Anne, “Socialisation différentielle des sexes: quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons?” In *Le genre en vue*, Conférence Suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage 16+, p 1-7.
- DAVIS, Shannon, N., PEARCE, Lisa, D., « Adolescents' Work-Family Gender Ideologies and Educational Expectations » In *Sociological Perspectives*, Vol 50, no 2 ( Summer 2007) pp. 249-271, p. 252
- DERRIDA, Jacques. *De la Grammatologie*, éd. de Minuit, Collection Critique, 1967
- DURU-BELLAT, Marie, « Ecole de garçons et école de filles » In *Diversité – ville école intégration*, no 138 Septembre 2004, pp. 65-72, p.66.
- FISKE, John, “Culture, Ideology, Interpellation” in eds. Julia Rivkin & Micheal Ryan, *Literary Theory: an Anthology* Blackwell, 2004, p. 1270
- FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologie du curriculum* Rennes: PUR, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du Savoir*, NRF, Gallimard, 1969.
- JOURDAIN, Anne, NAULIN Sidonie, “Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu”, *Idées économiques et sociales* 2011/4 (no 166), p. 10
- LANDRY, Jean-Michel. “La Violence symbolique chez Bourdieu” in *Aspects sociologiques*, volume 13, no 1, août 2006, pp. 85-92, p.86
- LE PAPE, Marie-Clémence, “Être parent dans les milieu populaires: entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives” In *Informations sociales*, 2009/4 (no154), p. 88-95, p. 90.

LORDE, Audre, “The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House.” (1984) In *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Ed. Berkeley, CA: Crossing Press. 110- 114. 2007.

MOSCONI, Nicole, « Filles / garçons. Education à l’égalité ? » In *L’école et la ville*, no 4, février 2010, pp. 1-12, p 5.



# Annexe

## Chiffres de l'Office Fédéral des Statistiques

### Etudiants selon le domaine de formation, la profession, le sexe, la nationalité, le mode d'enseignement et l'année de programme, 2014/15

#### 12 Formation professionnelle supérieure

##### T12.2 Etudiants selon le domaine de formation, la profession, le sexe, la nationalité, le mode d'enseigner l'année de programme, 2014/15

Domaine de formation	Total	Sexe	
		Hommes	Femmes
Profession			

<b>Total</b>	<b>61'160</b>	<b>33'637</b>	<b>27'523</b>
<b>Formation des enseignants sans spécialisation</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>23</b>
Enseignant d'une branche spécifique (tertiaire - non réglementé)	42	19	23
<b>Formation des enseignants avec spécialisation</b>	<b>757</b>	<b>286</b>	<b>471</b>
Formateur BF	270	123	147
Moniteur de conduite BF	66	56	10
Responsable de formation, dipl.	11	8	3
Formation des adultes ES	214	79	135
Maître de gymnastique de jazz (tertiaire - non réglementé)	11	.	11
Catéchiste (tertiaire - non réglementé)	62	3	59
Enseignant en langues (tertiaire - non réglementé)	114	11	103
EPD ES Formateur en communication	9	6	3
<b>Techniques audiovisuelles et production multimédia</b>	<b>746</b>	<b>482</b>	<b>264</b>
Spécialiste en impression BF	29	22	7
Spécialiste d'exploitation en finition des imprimés BF	7	4	3
Scénariste (tertiaire - non réglementé)	18	7	11
Packaging Manager, dipl.	24	18	6
Spécialiste de l'industrie graphique et de l'emballage, dipl.	12	9	3
Techno-polygraphe BF	47	19	28
Manager en publication , dipl.	8	8	.
Typographe pour la communication visuelle BF	34	10	24
Audio Engineer SAE (tertiaire - non réglementé)	76	76	.
Electronic Publisher (tertiaire - non réglementé)	9	2	7
Web Projekt Manager, dipl.	9	5	4
Agent commercial de l'imprimerie BF	57	43	14
Photodesigner, dipl.	26	9	17
Spécialiste en photographie BF	13	2	11

Film/video/web design + computer animation ES	46	25	21
Photographe de presse (tertiaire - non réglementé)	9	6	3
Designer en multimédia (tertiaire - non réglementé)	63	43	20
Art et conception médiatique ES	54	25	29
Technicien du son BF	27	26	1
Médias ES	178	123	55
<b>Stylisme, décoration et design industriel</b>	<b>541</b>	<b>138</b>	<b>403</b>
Dessinateur en textiles (tertiaire - non réglementé)	11	.	11
Conseiller en aménagement intérieur BF	15	2	13
Coloriste BF	54	1	53
Décorateur d'intérieur BF	5	1	4
Fashiondesigner, dipl.	32	1	31
Conseiller en couleurs et en style de mode BF	21	2	19
Product Management Fashion and Textile NDS (tertiaire - non réglementé)	17	2	15
Fashion assistant (tertiaire - non réglementé)	73	9	64
Fashion spécialiste BF	12	1	11
Design de produit ES	79	23	56
Styliste (tertiaire - non réglementé)	22	2	20
Conseiller d'intérieur (tertiaire - non réglementé)	9	2	7
Communication visuelle ES	191	92	99
<b>Beaux-arts</b>	<b>123</b>	<b>58</b>	<b>65</b>
Arts visuels ES	53	14	39
Arts visuels (tertiaire - non réglementé)	70	44	26
<b>Artisanat</b>	<b>50</b>	<b>1</b>	<b>49</b>
Fleuriste BF	50	1	49
<b>Musique, théâtre, danse, cirque</b>	<b>54</b>	<b>12</b>	<b>42</b>
Danseur interprète ES	22	3	19
Musique ES	32	9	23
<b>Religion et théologie</b>	<b>121</b>	<b>69</b>	<b>52</b>
Diacre (tertiaire - non réglementé)	67	29	38
Prédicateur, missionnaire (tertiaire - non réglementé)	54	40	14
<b>Acquisition d'une langue</b>	<b>98</b>	<b>13</b>	<b>85</b>
Traducteur-correspondancier (tertiaire - non réglementé)	98	13	85
<b>Journalisme et reportage</b>	<b>244</b>	<b>119</b>	<b>125</b>
Publiciste littéraire (tertiaire - non réglementé)	13	2	11
Journaliste (tertiaire - non réglementé)	231	117	114
<b>Commerce et administration non défini</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>2</b>
EDP ES Expert financier	16	14	2

<b>Comptabilité et fiscalité</b>	<b>2'613</b>	<b>1'142</b>	<b>1'471</b>
Spécialiste en finance et comptabilité BF	1'859	757	1'102
Expert en finance et en controlling, dipl.	300	212	88
Expert en matière de droit des poursuites pour dettes et de la faillite BF (ancien)	19	12	7
Agent fiduciaire BF	435	161	274
<b>Finance, banque et assurances</b>	<b>1'690</b>	<b>837</b>	<b>853</b>
Economie bancaire ES	532	348	184
Spécialiste en assurance BF	95	45	50
Conseiller financier BF	115	55	60
Expert en opérations des marchés financiers, dipl.	10	8	2
Analyste financier et gestionnaire de fortunes, dipl.	61	53	8
Expert en finance et investissements, dipl.	12	10	2
Conseiller en finances (tertiaire - non réglementé)	96	62	34
Expert en assurances sociales, dipl.	100	27	73
Spécialiste en assurances sociales BF	495	128	367
Economie d'assurance ES	165	95	70
EPD ES Business analyste	9	6	3
<b>Gestion et administration</b>	<b>9'602</b>	<b>5'488</b>	<b>4'114</b>
Dirigeant en facility management, dipl.	64	51	13
Administrateur du bâtiment (tertiaire - non réglementé)	8	5	3
Economiste d'entreprise (tertiaire - non réglementé)	40	23	17
Economiste d'entreprise DPG (tertiaire - non réglementé)	16	10	6
Assistant de direction BF	360	11	349
Secrétaire communal (tertiaire - non réglementé)	22	5	17
Spécialiste en ressources humaines BF	250	40	210
Economie d'entreprise ES	3'313	1'841	1'472
Spécialiste de la conduite d'un groupe BF	460	235	225
Expert en conduite organisationnelle, dipl.	7	5	2
Responsable en ressources humaines, dipl.	59	10	49
Organisateur BF	75	35	40
Agent technico-commercial BF	2'337	2'106	231
Agent technico-commercial (tertiaire - non réglementé)	61	41	20
Dirigeant technique d'entreprise, dipl.	7	7	.
Commerçant en textiles, gérant en textiles (tertiaire - non réglementé)	15	2	13
(Knitwear Specialist/in STF (Tertiär - nicht reglementiert))	14	.	14
Officier de l'état civil BF	45	5	40
Déclarant de douane BF	23	11	12
Management-Coach MCA (tertiaire - non réglementé)	269	76	193
Certificat supérieur en économie	339	212	127
Spécialiste en gestion de PME BF	71	52	19
Spécialiste en organisation d'entreprise BF	21	9	12
Spécialiste en gestion du personnel BF	648	124	524

Manager du personnel (tertiaire - non réglementé)	180	26	154
Organisateur d'événements (tertiaire - non réglementé)	109	23	86
(Verwaltungsfachfrau/-mann (Tertiär - nicht reglementiert))	108	40	68
(Verwaltungsmanager/in (Tertiär - nicht reglementiert))	24	7	17
Economiste d'entreprise dans les arts et métiers, dipl.	11	10	1
Manager culturel (tertiaire - non réglementé)	11	2	9
Management de formation DPG (tertiaire - non réglementé)	11	5	6
Expert en management de l'organisation, dipl.	6	3	3
Supervision, coaching, conseil d'organisation DPG (tertiaire - non réglementé)	71	17	54
EPD ES Economie d'entreprise	279	238	41
EPD ES Technicien de gestion	13	13	.
EPD ES Gestion d'entreprise	114	102	12
EPD ES Management de projet et gestion	21	19	2
EPD ES Leadership and Management	32	21	11
EDP ES Projet de construction et Management d'immeubles	21	11	10
EPD ES Human Resources und Coaching	1	1	.
EPD ES Gestion qualité et processus	10	6	4
EPD ES Gestion du personnel	26	8	18
EPD ES Human Resources	11	1	10
EPD ES Gestion d'entreprise dans la construction	19	19	.
<b>Marketing et publicité</b>	<b>1'098</b>	<b>476</b>	<b>622</b>
Rédacteur publicitaire BF	10	2	8
Conseiller en communication, dipl.	12	6	6
Communicateur en marketing (tertiaire - non réglementé)	44	25	19
Chef de marketing, dipl.	71	44	27
Technicien en marketing BF	65	22	43
Spécialiste en marketing BF	468	193	275
Management marketing ES	211	107	104
Planificateur en communication de marketing BF	80	11	69
Spécialiste en relations publiques BF	22	3	19
Planificateur en communication BF	34	10	24
Technicien en publicité, dipl.	17	6	11
EPD ES Marketing et communication	8	4	4
EPD ES Management de vente et de marketing	43	37	6
EPD ES Online Marketing Manager	13	6	7
<b>Travail de secrétariat et de bureau</b>	<b>420</b>	<b>.</b>	<b>420</b>
Secrétaire médicale H+ (tertiaire - non réglementé)	408	.	408
Secrétaire du médecin-chef (tertiaire - non réglementé)	12	.	12
<b>Vente en gros et au détail</b>	<b>2'241</b>	<b>1'393</b>	<b>848</b>
Agro-commerçant BF	59	43	16
Commerce agricole ES	29	19	10
Spécialiste en commerce extérieur BF	15	6	9
Spécialiste en exportation BF	89	37	52

Chef d'exportation, dipl.	34	6	28
Spécialiste de logistique BF	492	434	58
Chef de logistique, dipl.	35	32	3
Spécialiste en commerce de textiles BF	17	2	15
Spécialiste en pharmacie BF	28	.	28
Spécialiste du commerce de détail BF	324	157	167
Gestion d'une drogerie ES	65	8	57
Acheteur, dipl.	1	.	1
Spécialiste d'achat/approvisionnement BF	100	64	36
Key account manager, dipl.	10	9	1
Conseiller de service à la clientèle dans la branche automobile BF	20	17	3
Coordinateur de vente BF	28	17	11
Spécialiste de vente BF	194	128	66
Chef de vente, dipl.	151	126	25
Régisseur et courtier en immeubles, dipl.	110	70	40
Courtier en immeubles BF	88	38	50
Promoteur immobilier BF	12	9	3
Expert en estimations immobilières BF	61	42	19
Gérant d'immeubles BF	234	87	147
EPD ES (Logistikleitung)	12	12	.
Logisticien en stockage BF	33	30	3
<b>Droit</b>	<b>58</b>	<b>28</b>	<b>30</b>
Assistance juridique ES	58	28	30
<b>Conception et administration de bases de données et de réseau</b>	<b>119</b>	<b>111</b>	<b>8</b>
Informaticien/ne en technique des systèmes et réseaux TIC BF	109	102	7
EPD ES Network Engineering	10	9	1
<b>Développement et analyse de logiciels et d'applications</b>	<b>2'448</b>	<b>2'211</b>	<b>237</b>
Spécialiste en informatique (tertiaire - non réglementé)	10	7	3
Informaticien BF	36	31	5
Informaticien, dipl.	88	77	11
Technicien en informatique (tertiaire - non réglementé)	13	12	1
Informaticien de gestion BF	258	219	39
Informaticien de gestion (tertiaire - non réglementé)	5	5	.
Informatique de gestion ES	1'019	896	123
Informaticien/ne en développement d'applications TIC BF	7	7	.
Chef de projet informatique (tertiaire - non réglementé)	47	29	18
Informatique ES	947	911	36
EPD ES Informatique	18	17	1
<b>Ingénierie et techniques apparentées non défini</b>	<b>1'503</b>	<b>1'427</b>	<b>76</b>
Systèmes industriels ES	288	280	8
Processus d'entreprise ES	1'215	1'147	68

<b>Ingénierie chimique et processus</b>	<b>102</b>	<b>68</b>	<b>34</b>
Technologue en chimie, dipl.	43	39	4
Laborant, dipl.	59	29	30
<b>Technologie de la protection de l'environnement</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>.</b>
EPD ES Construction-Energie-Environnement	14	14	.
EPD ES Management en énergie	7	7	.
<b>Électricité et énergie</b>	<b>2'277</b>	<b>2'254</b>	<b>23</b>
Conseiller en sécurité électrique BF	524	518	6
Installateur-électricien, dipl.	234	231	3
Electricien chef de projet BF	322	320	2
Chef d'équipe monteur-électricien (tertiaire - non réglementé)	9	9	.
Contremaître en chauffage BF	56	56	.
Chef monteur-frigoriste BF	17	17	.
Maître chauffagiste	18	18	.
Agent de maintenance BF	111	111	.
Contremaître en ventilation BF	14	14	.
Génie électrique ES	868	861	7
Energie et environnement ES	104	99	5
<b>Électronique et automatisation</b>	<b>619</b>	<b>601</b>	<b>18</b>
Agent en automatique BF	48	48	.
Télématicien chef de projet BF	33	31	2
Chef de projet systèmes de sécurité BF	34	32	2
Electronicien (tertiaire - non réglementé)	1	1	.
Agent de processus BF	246	238	8
Télécommunication ES	257	251	6
<b>Mécanique et techniques apparentées</b>	<b>1'929</b>	<b>1'848</b>	<b>81</b>
Expert en production BF	38	38	.
Chef d'atelier et de montage en construction métallique BF	124	121	3
Constructeur métallique, maître	33	33	.
Spécialiste en vernissage industriel BF	18	15	3
Projeteur constructeur-métallique BF	29	27	2
Contremaître de l'industrie de la construction de machines et d'appareils, dipl.	78	78	.
Génie mécanique ES	1'348	1'294	54
Construction métallique ES	47	46	1
Microtechnique ES	214	196	18
<b>Véhicules à moteur, bateaux et aéronefs</b>	<b>517</b>	<b>510</b>	<b>7</b>
Mécanicien en automobiles, dipl.	44	43	1
(Betriebswirt/in Automobilgewerbe, dipl.)	39	39	.
Coordinateur d'atelier automobile BF	26	26	.
Chef d'atelier en machines agricoles BF	38	38	.

Peintre en automobiles BF	14	12	2
Diagnosticien d'automobiles BF	356	352	4
<b>Traitement des aliments</b>	<b>260</b>	<b>222</b>	<b>38</b>
Chef boulanger-pâtissier BF	15	11	4
Chef confiseur-pâtissier-glacier BF	10	6	4
Technologue en denrées alimentaires BF	67	59	8
Technologue en industrie laitière BF	10	9	1
Technologue en industrie laitière, dipl.	20	17	3
Technicien/ne vitivinicole ES	42	37	5
Caviste BF	12	11	1
Technologue-meunier (tertiaire - non réglementé)	24	23	1
Agroalimentaire ES	60	49	11
<b>Matériaux (verre, papier, plastique et bois)</b>	<b>882</b>	<b>828</b>	<b>54</b>
Menuisier-ébéniste, maître, dipl.	61	56	5
Contremaître menuisier BF	254	245	9
(Projektleiter/in Schreinerei) BF	30	27	3
(Produktionsleiter/in Schreinerei) BF	2	2	.
Technique du bois ES	535	498	37
<b>Textiles (vêtements, chaussures et cuir)</b>	<b>325</b>	<b>70</b>	<b>255</b>
Economie textile ES	157	21	136
Maître textile	12	11	1
Couturière de théâtre (tertiaire - non réglementé)	8	.	8
Textile ES	148	38	110
<b>Architecture et urbanisme</b>	<b>84</b>	<b>65</b>	<b>19</b>
Artisan en conservation des monument historiques BF	22	15	7
Technicien en géomatique BF	62	50	12
<b>Construction et génie civil</b>	<b>4'227</b>	<b>3'853</b>	<b>374</b>
Chef d'équipe en construction de bois (tertiaire - non réglementé)	97	97	.
Contremaître charpentier BF	58	58	.
Charpentier, contremaître BF	34	34	.
Contremaître sanitaire BF	146	144	2
Chef de projet en technique du bâtiment BF	41	40	1
Monteur de réseau BF	36	36	.
Projeteur en sanitaire, dipl.	8	8	.
Maître sanitaire	38	38	.
Ferblantier, maître	18	18	.
Contremaître en ferblanterie BF	66	65	1
Directeur des travaux du bâtiment, dipl.	391	359	32
Directeur des travaux en génie civil, dipl.	32	26	6
Contremaître maçon BF	25	25	.
Contremaître (bâtiment) BF	280	279	1

Chef carreleur BF	54	50	4
Carreleur, maître	18	18	.
Contremaître de construction de routes BF	166	166	.
Chef d'équipe du bâtiment et génie civil (tertiaire - non réglementé)	438	437	1
Peintre, maître	159	129	30
Contremaître couleur BF	47	32	15
Ecobiologiste de la construction BF (ancien)	17	11	6
Entrepreneur construction, dipl.	76	76	.
Conduite des travaux ES	1'060	919	141
Technique des bâtiments ES	575	539	36
Planification des travaux ES	347	249	98
<b>Culture et élevage</b>	<b>887</b>	<b>781</b>	<b>106</b>
Agriculteur BF	595	543	52
Technique agricole ES	110	88	22
Agriculteur, maître	89	88	1
Arboriculteur BF	21	20	1
Viticulteur BF	2	2	.
Ecuyer BF	37	12	25
Commerce agricole ES	33	28	5
<b>Horticulture</b>	<b>430</b>	<b>377</b>	<b>53</b>
Horticulteur, maître	72	68	4
Contremaître jardinier BF	358	309	49
<b>Sylviculture</b>	<b>87</b>	<b>86</b>	<b>1</b>
Economie forestière ES	53	52	1
Contremaître forestier BF	21	21	.
(Forstwart/in-Gruppenleiter/in) (tertiaire - non réglementé)	1	1	.
Spécialiste câble-grue BF	12	12	.
<b>Sciences vétérinaires</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
Physiothérapeute pour animaux, dipl.	15	1	14
<b>Études dentaires</b>	<b>227</b>	<b>3</b>	<b>224</b>
Hygiène dentaire ES	227	3	224
<b>Soins infirmiers et formation de sages-femmes</b>	<b>7'111</b>	<b>980</b>	<b>6'131</b>
Spécialiste soins de longue durée et accompagnement BF	16	1	15
Formation de cadre en santé (tertiaire - non réglementé)	947	148	799
Soins infirmiers ES	4'966	608	4'358
Technique chirurgicale ES	452	54	398
EPD ES Anesthésie	168	71	97
EPD ES Soins intensifs	353	64	289
EPD ES Soins médicaux, promotion de la santé et prévention	21	.	21
EPD ES Soins d'urgences	158	34	124



EPD ES Consultation en soins infirmiers	30	.	30
<b>Diagnostic médical et technologie de traitement</b>	<b>1'377</b>	<b>469</b>	<b>908</b>
Coordinateur en médecine ambulatoire BF	3	.	3
Podologie ES	75	15	60
Analyses biomédicales ES	474	93	381
Technicienne en cytodagnostic (tertiaire - non réglementé)	5	.	5
Radiologie médicale ES	274	61	213
Orthoptie ES	27	1	26
Ambulancier (tertiaire - non réglementé)	121	59	62
Soins ambulanciers ES	388	234	154
Technicien ambulancier BF	10	6	4
<b>Thérapie et rééducation</b>	<b>484</b>	<b>88</b>	<b>396</b>
Art-thérapeute, dipl.	13	1	12
Activation ES	175	15	160
Thérapeute de la respiration et du mouvement (tertiaire - non réglementé)	6	.	6
Diététicienne (tertiaire - non réglementé)	44	6	38
Masseur du domaine de la santé (tertiaire - non réglementé)	69	29	40
Masseur médical BF	93	28	65
Musicothérapeute (tertiaire - non réglementé)	17	2	15
Spécialiste en pédagogie du mouvement (tertiaire - non réglementé)	67	7	60
<b>Médecine et thérapies traditionnelles et complémentaires</b>	<b>123</b>	<b>24</b>	<b>99</b>
Homéopathe (tertiaire - non réglementé)	36	5	31
Naturopathe (tertiaire - non réglementé)	69	14	55
Acupuncteur (tertiaire - non réglementé)	18	5	13
<b>Soins aux enfants et à la jeunesse</b>	<b>3'163</b>	<b>826</b>	<b>2'337</b>
Formation socioprofessionnelle ES	205	133	72
Education de l'enfance ES	956	69	887
Directeur de crèche DPG (tertiaire - non réglementé)	35	1	34
Education sociale ES	1'652	622	1'030
Animateur d'un groupe de jeux d'enfants (tertiaire - non réglementé)	315	1	314
<b>Travail social et orientation</b>	<b>253</b>	<b>78</b>	<b>175</b>
Instructeur de chiens guides d'aveugles, dipl.	2	1	1
Directeur d'institution sociale, dipl.	153	57	96
Responsable d'équipe dans des institutions sociales et médico-sociales BF	14	2	12
Assistant social (tertiaire - non réglementé)	84	18	66
<b>Services domestiques</b>	<b>1'359</b>	<b>660</b>	<b>699</b>
Paysanne, dipl.	6	.	6

Paysanne BF	447	3	444
Intendante du secteur hôtelier d'établissement BF	29	2	27
Gouvernante de maison BF	61	4	57
Responsable de ménage agricole BF	41	.	41
Intendance du secteur hôtelier d'établissement ES	86	8	78
Gardien d'immeuble, dipl.	25	23	2
Concierge BF	613	579	34
Spécialiste en nettoyage de bâtiments BF	40	32	8
Nettoyeur de bâtiments, dipl.	11	9	2
<b>Services de soins de beauté et de coiffure</b>	<b>77</b>	<b>5</b>	<b>72</b>
Coiffeur, dipl.	17	1	16
Coiffeur BF	53	4	49
Esthéticienne, dipl.	7	.	7
<b>Hôtellerie et services de restauration</b>	<b>6'684</b>	<b>2'858</b>	<b>3'826</b>
Responsable en restauration de collectivités, dipl.	9	6	3
Cuisinier en hôtellerie et restauration BF	69	60	9
Chef de réception BF	24	1	23
Hôtelier-Restaurateur (tertiaire - non réglementé)	1'799	802	997
International Hospitality Management (tertiaire - non réglementé)	255	85	170
Hôtelier-management (tertiaire - non réglementé)	2'838	1'160	1'678
Hôtellerie et gastronomie ES	1'258	548	710
Hôtelier-Restaurateur DPG	172	72	100
Responsable du secteur hôtelier - intendance BF	67	5	62
Hôtelier-administration (tertiaire - non réglementé)	19	9	10
Chef de cuisine, dipl.	41	40	1
Chef du secteur hotelier-intendance BF	2	.	2
Chef d'établissement de l'hôtellerie et de la restauration BF	14	8	6
Chef en restauration, dipl.	9	4	5
Responsable de la restauration BF	46	7	39
Chef cuisinier BF	62	51	11
<b>Sports</b>	<b>1'102</b>	<b>584</b>	<b>518</b>
Instructeur de fitness BF	1'102	584	518
<b>Voyage, tourisme et loisirs</b>	<b>623</b>	<b>151</b>	<b>472</b>
Assistant en tourisme BF	68	14	54
Tourisme ES	555	137	418
<b>Protection des biens et des personnes</b>	<b>1'000</b>	<b>712</b>	<b>288</b>
Spécialiste de douane BF	144	70	74
Enquêteur de douane, dipl.	7	7	.
Expert en douane ES	102	69	33
Garde-frontière BF	149	119	30
Garde-frontière, dipl.	6	6	.

Policier BF	569	420	149
Sapeur-pompier professionnel BF	23	21	2
<b>Services de transport</b>	<b>331</b>	<b>290</b>	<b>41</b>
Supply Chain Manager/in, dipl.	26	22	4
Manager en systèmes de transports publics, dipl.	24	22	2
Pilote (tertiaire - non réglementé)	110	104	6
Agent de transport par route BF	127	108	19
Spécialiste en transports publics BF	44	34	10

Etat: avril 2016

© Office fédéral de la statistique (OFS)

La reproduction est autorisée, sauf à des fins commerciales, si la source est mentionnée

Renseignements:

[lernstat@bfs.admin.ch](mailto:lernstat@bfs.admin.ch)