



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

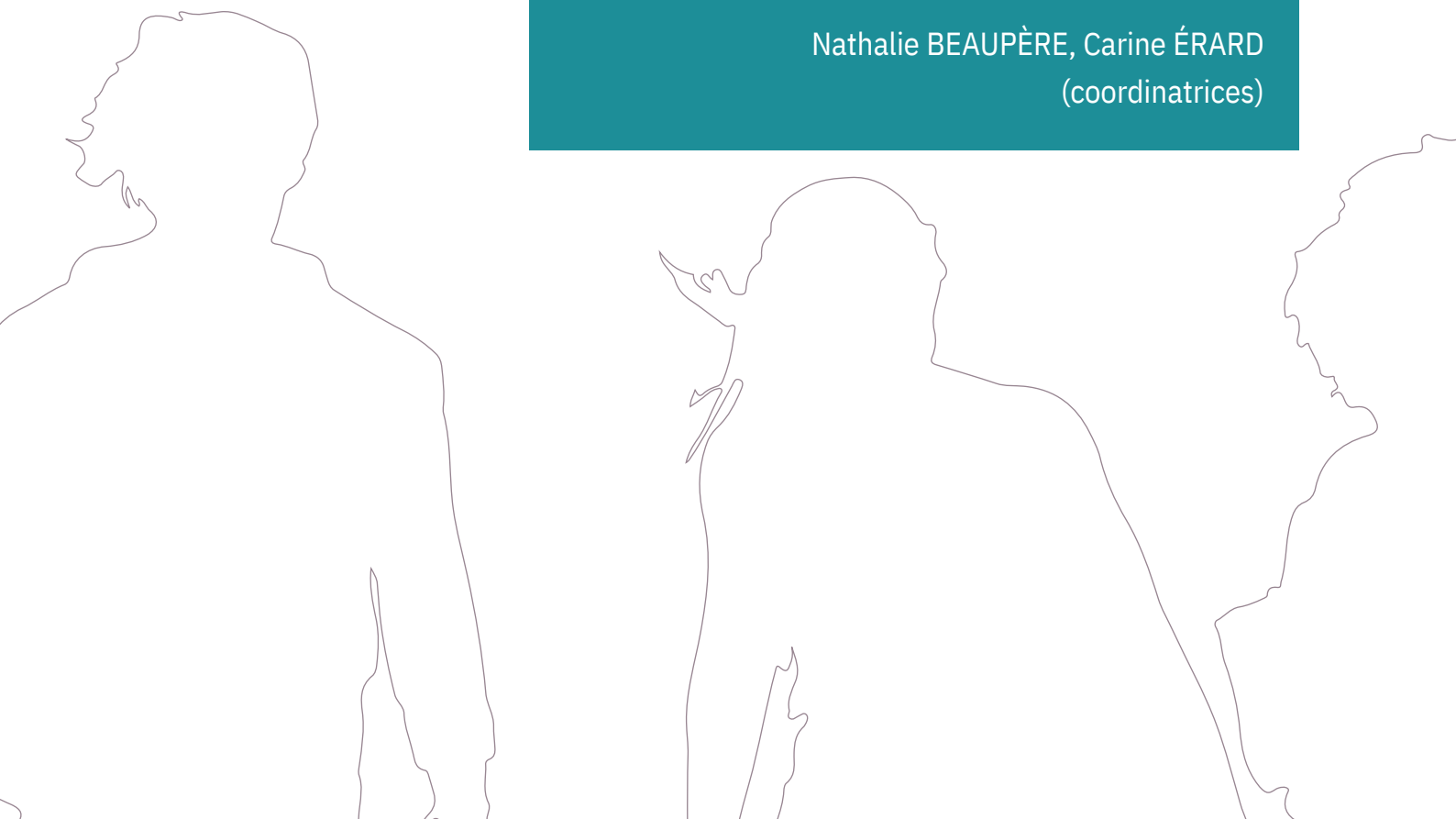
Céreq ÉCHANGES

21
2023

Les femmes dans
l'enseignement supérieur :
une (r)évolution
inachevée

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
(GTES)

Nathalie BEAUPÈRE, Carine ÉRARD
(coordinatrices)



Sommaire

Avant-propos.....	5
Introduction. La place des femmes dans l'enseignement supérieur en France : évolutions et permanences.....	7
<i>Nathalie Beaupère et Carine Érard</i>	
Les parcours des bachelier-es 2014 dans l'enseignement supérieur : l'empreinte du genre et les spécificités de l'orientation vers les sciences.....	23
<i>Marianne Blanchard et Philippe Lemistre</i>	
Étudiantes « sportives » à l'université : une (r)évolution sous gages et conditions.....	41
<i>Carine Érard et Christine Guégnard</i>	
Doctorants internationaux en temps de mobilité contrainte. Vécus différenciés selon le genre.....	55
<i>Magali Ballatore et Jean-Baptiste Bertrand</i>	
Parcours de doctorants : expériences de femmes en mobilité internationale.....	71
<i>Nathalie Beaupère, Pascale Mériot et Céline Schmidt</i>	
Parcours de femmes en reprise d'études à l'université : quand les sphères privée et professionnelle se mêlent à la formation.....	83
<i>Isabelle Borrás et Nathalie Bosse</i>	
Évolution des aspirations à la mobilité professionnelle féminine sur 20 ans : choix de compromis ?.....	97
<i>Magali Jaoul-Grammare</i>	

Avant-propos

Les travaux menés au sein du GTES se sont intéressés aux **étudiantes « du supérieur » d'aujourd'hui**. En prenant le parti de se détacher d'une comparaison systématique d'avec les hommes pour privilégier la diversité de leurs parcours et conditions d'accès et d'études, les expériences des femmes peuvent être analysées au regard de la variété de leur origine sociale, de leur formation, de leurs conditions de vie. En choisissant d'étudier celles qui s'inscrivent dans des cursus où elles sont historiquement minoritaires, en sciences, en STAPS, en mobilité internationale et en reprises d'études, ces étudiantes incarnent des parcours porteurs d'un changement social à l'œuvre et à suivre, jusque dans le monde du travail, en y approchant les éventuels compromis, les risques parfois pris, sans oublier les coûts.

Alors que Delphine Gardey (2000) rappelle que la mixité des formations et l'accès des femmes à l'enseignement supérieur s'entrecroisent dans une histoire longue, elle précise « il semble que c'est in situ, dans le récit de ces expériences singulières, locales et contingentes, et dans leur comparaison, que les mécanismes durables de l'exclusion peuvent être appréhendés » (p. 30). Telle est la perspective proposée dans les différents chapitres.



Thèse de Madeleine Brès par Jean Béraud, en 1875.

Le jury de doctorat (1875), 63,5 cm x 48,3 cm, collection privée.

Quatre femmes entrent à la Faculté de médecine de Paris à la rentrée scolaire 1868 : Catherine Gontcharov (russe), Mary Corinna Putnam (américaine), Elizabeth Garrett (anglaise) et Madeleine Brès (française) première femme docteur en médecine, une « pionnière »...

La présentation des différentes contributions ne pouvait pas oublier de rappeler, même brièvement et sans souci d'exhaustivité, l'histoire de la progressive conquête féminine des espaces de formation de l'enseignement supérieur dont la mixité demeure inachevée¹.

Ainsi, en guise d'introduction, Carine Érard et Nathalie Beaupère (chapitre 1) soulignent les évolutions et permanences observées au prisme de la littérature et des objets des différentes contributions, qui toutes éclairent les enjeux de la mixité et ses limites.

Partant de l'ensemble des bachelier·es 2014 ayant poursuivi leurs études, le texte proposé par Marianne Blanchard et Philippe Lemistre (chapitre 2) montre la force des effets du genre dans les trajectoires disciplinaires : les femmes s'inscrivent moins en sciences que les hommes, et s'y retrouvent moins à l'issue des trois premières années dans le supérieur.

Centré sur la spécialité des Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), le texte de Carine Érard et Christine Guégnard (chapitre 3) révèle comment des étudiantes à l'université, héritières sportives ou pionnières, se singularisent au sein de la jeunesse féminine en s'orientant en STAPS et/ou en maintenant une pratique sportive de haut niveau, et suivent des chemins escarpés qui les entraînent vers des espaces toujours masculins « en donnant des gages » sociaux et scolaires.

Magali Ballatore et Jean-Baptiste Bertrand (chapitre 4) proposent d'étudier les caractéristiques sociales des doctorant·es internationaux aujourd'hui en France et de quelle manière leurs expériences, leurs conditions de travail ont été affectées par la pandémie et ses modes de gestion, en fonction du genre notamment.

Considérant les conditions de vie et d'études de doctorants, Nathalie Beaupère, Pascale Mériot et Céline Schmidt (chapitre 5) mettent en lumière la singularité des expériences de femmes en mobilité internationale et les conditions qui contribuent à concrétiser leur parcours.

En se consacrant aux reprises d'études, Nathalie Bosse et Isabelle Borrás (chapitre 6) étudient les problématiques de conciliation entre famille et travail, qui permettent d'éclairer les parcours de femmes reprenant des études à l'université et révèlent comment ce temps supplémentaire de la formation produit de nouvelles contraintes et tensions, avec lesquelles elles doivent s'arranger pour aller au bout de leur diplôme.

Enfin, considérant les « choix de compromis » entrepris dans le monde du travail, Magali Jaoul-Grammare (chapitre 7) analyse l'évolution des souhaits de mobilité professionnelle des jeunes femmes actives en emploi entre 1997 et 2015 à l'aide d'un indicateur original, et souligne l'existence encore prégnante d'un projet de vie plutôt qu'un projet de carrière, qui demeure un frein à la mobilité professionnelle des jeunes femmes.

¹ Pour reprendre l'expression de C. Marry et C. Lemarchant dont le constat est similaire à propos de formations différentes ; Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 47-64.

Introduction

La place des femmes dans l'enseignement supérieur en France : évolutions et permanences

Nathalie Beaupère*, Carine Érard**

La surreprésentation des femmes¹ parmi la population étudiante (56 % en 2020) devenue presque banale aujourd'hui, ne saurait faire oublier que leur présence dans l'enseignement supérieur reste marquée par l'histoire d'une féminisation tardive et inégale en fonction des secteurs et par le poids des normes sociales de genre qui pèsent à tous les niveaux de l'école. Actuellement encore, la forte ségrégation sexuée de l'enseignement supérieur reflète les profondes disparités entre hommes et femmes en matière d'orientation.

Jusqu'à la fin du Second Empire, aucune interdiction formelle n'est faite aux femmes d'étudier à l'Université. Néanmoins, elles ne peuvent le faire qu'en tant qu'auditrices libres : n'ayant pas le statut d'étudiant, elles ne peuvent passer les examens. Les quelques pionnières qui réussissent, non sans difficulté, à s'inscrire à l'Université à la fin des années 1860 sont considérées comme des intruses dans un domaine masculin. Cependant, les effectifs féminins augmentent régulièrement dans les différentes facultés, pour atteindre 20 000 en 1930 (Puche, 2020). Retraçant l'histoire de l'entrée des femmes dans les universités parisiennes, Carole Lécuyer (1996) rappelle que « deux mots sont couramment employés à l'époque pour décrire l'arrivée des femmes à l'université de Paris et la progression fulgurante des effectifs féminins : "invasion" et "révolution". »²

L'« invasion » reste pourtant toute relative puisque le nombre de baccalauréats obtenus par les femmes représente 0,04 % de la totalité des baccalauréats en 1905, puis 6 % en 1914 et 12 % en 1920. À la veille de la Seconde Guerre mondiale, 38 % des bacheliers sont des bachelières alors que l'assimilation de l'enseignement féminin à celui des garçons date de 1924 (décret Léon Bérard)³. À la fin du XIX^e siècle, l'entrée des premières femmes françaises dans quelques universités – souvent accompagnées de leur mère ou de leur mari « garants de leurs bonnes mœurs » – reste somme toute limitée, alors que parallèlement l'inscription de jeunes femmes étrangères, notamment venues d'Europe de l'Est, est plus fréquente : « en 1890, 71,3 % des étudiantes inscrites à l'université de Paris sont étrangères » (Christen-Lécuyer, 2000, p. 43). Pour l'auteure, « par leur présence massive, elles ouvrent la voie aux étudiantes françaises et sont véritablement les pionnières de l'enseignement supérieur en France » (p. 42). Progressivement, les femmes représentent 6 % des effectifs étudiants en 1905, 23 % en 1914, 13 % en 1920 et 39 % en 1950 (Puche, 2020).

Toutes les formations ne se féminisent pas au même rythme. À l'Université, la médecine est la première faculté à accueillir des femmes et reste durant quelques décennies la plus féminisée. Parallèlement, alors qu'entre 1890 et 1900 le nombre d'inscrits en droit double, les femmes n'atteignent jamais la barre des 10 inscrites en France dans un contexte où aucune profession juridique ne leur est ouverte (Puche, 2020).

* CAR Céreq Rennes, CREM, Université de Rennes.

** IREDU, CAR Céreq Dijon, Université de Bourgogne.

¹ Les auteures tiennent à remercier Marianne Blanchard et Christine Guégnard pour leur relecture et les précisions qu'elles ont apportées à ce texte.

² Elle rapporte ce qu'un professeur de la faculté des lettres de Paris avait écrit dans *Les Nouvelles littéraires* en 1930 : « si on me demandait quelle est la plus grande révolution à laquelle nous avons assisté de nos jours, depuis la guerre, je ne dirais pas que c'est la mode des cheveux coupés et des jupes courtes, mais l'invasion de l'Université par les femmes, où rarissimes au temps de ma jeunesse, il y a trente ans, elles ont été d'abord tiers, puis moitié, puis les deux tiers, au point qu'on se demande avec inquiétude si, après avoir été jadis, nos maîtresses, elles ne vont pas devenir nos maîtres », Lécuyer C., 1996, p.167.

³ Et « ces premières inscriptions ne se font pas sans mal. On autorise d'abord les femmes à se présenter aux examens sans leur donner le droit de suivre les cours » (Christen-Lécuyer, 2000).

À partir de la moitié du XX^e siècle, tandis que le nombre d'étudiant·es connaît une forte hausse – passant de 310 000 en 1960 à 2,9 millions à la rentrée 2020 (+833 % !) – les jeunes Françaises investissent, en nombre et durablement, l'enseignement supérieur. Majoritaires parmi les étudiant·es, elles sont aussi aujourd'hui plus diplômées que les hommes sur l'ensemble de la population (Épiphane & Couppié, 2019). Le contraste entre ces chiffres et ceux du siècle précédent atteste de l'une des plus grandes transformations de la société française au XX^e siècle : l'évolution sensible de la place des femmes dans un enseignement supérieur initialement réservé aux hommes.

Soulignant cette percée scolaire féminine tout au long du XX^e siècle, Christian Baudelot et Roger Establet (1992) révèlent la « révolution » réalisée par les femmes, en la qualifiant de silencieuse. En outre, analysant la (lente) féminisation des métiers d'ingénieur·es, Catherine Marry souligne une « révolution respectueuse », au sens où l'arrivée des femmes dans ces métiers masculins n'a pas modifié la dimension socialement sélective de leur recrutement, bien au contraire.

1. La conquête de l'enseignement supérieur : une féminisation qui masque des différenciations certaines

1.1. Avant les années 1950, l'entrée sous conditions des femmes dans l'enseignement supérieur

Les travaux de Jean-François Condette (2003) rappellent qu'avant le décret Bérard de 1924 qui instaure un enseignement secondaire commun aux jeunes garçons et aux jeunes filles, le système scolaire est surtout « un système scolaire d'exclusion » (Condette, 2003, p. 43). Si la loi de Camille Sée en 1880 permet aux jeunes filles d'intégrer des établissements d'enseignement secondaire, « l'enjeu de la loi est essentiellement politique et ne vise pas à une réelle promotion de la condition féminine » (Condette, 2003, p. 43). Les enseignements dispensés ne permettent d'ailleurs pas aux jeunes filles d'acquérir les connaissances nécessaires aux études supérieures et celles qui entrent à l'université doivent elles-mêmes « se mettre à niveau dans les matières dites classiques afin d'obtenir le baccalauréat puis de pouvoir prétendre à la préparation de la licence » (Condette, 2003, p. 44). De fait, ce sont les futurs rôles d'épouse et de mère qui priment dans ces écoles (Condette, 2003, p. 55). Ce système scolaire d'exclusion contribue, d'une part au difficile accès des femmes au baccalauréat puis à l'enseignement supérieur, et d'autre part, à leur orientation dans certaines filières telles que les « lettres » qui outre le fait de mener à l'enseignement et à la fonction publique, « sont jugées plus conformes à la "nature féminine", avide de littérature, de rêveries et de sensations alors que les études scientifiques sont davantage masculinisées » (Condette, 2003, p. 49).

Les années 1890-1914 constituent « des années charnières » (Condette, 2003, p. 40) et la Première Guerre mondiale va aussi rebattre les cartes. Amélie Puche met par exemple en lumière, que dans certaines familles du Nord ruinées par la guerre, « le diplôme universitaire remplace alors la dot » et que « les parents poussent leurs filles à entreprendre des études, pour pouvoir se débrouiller en cas de revers de fortune, par exemple un veuvage ou une perte financière importante » (Puche, 2022, p. 91).

À partir de l'entre-deux-guerres, les effectifs féminins dans les universités augmentent de façon continue : les femmes représentent un tiers des étudiants à la veille de la Seconde Guerre mondiale (Puche, 2022, p. 86). Très progressivement, si de grandes écoles s'ouvrent aux femmes⁴, la mixité instaurée par la loi⁵ dans les établissements primaires et secondaires en 1975, peine à se traduire dans les faits.

⁴ Pour illustration : mixité de l'École centrale en 1918 ; de l'École nationale d'agronomie de Grignan en 1942 ; de l'École nationale des ponts et chaussées en 1959 ; de l'École nationale supérieure des mines de Paris en 1969 ; de l'École polytechnique en 1972.

⁵ Loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation instaurant l'obligation de mixité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics (décrets d'application du 28.12.1976).

1.2. Du baccalauréat à l'université, une présence et une réussite qui s'affirment

Catherine Marry souligne que « *l'essor des scolarités féminines supérieures est continu* » et se distingue de celle des hommes. « *À l'Université, la part des filles atteignait 3,3 % en 1900, 10 % en 1914, 25 % en 1930, 34 % en 1960, 44 % en 1968, 50 % en 1980, 52 % en 1985, 55 % en 1993. La progression est plus récente et plus lente, mais sensible aussi, depuis le milieu des années soixante-dix, dans les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur que constituent les classes préparatoires aux grandes écoles. L'essentiel de ces dernières ouvre sur des écoles et des professions supérieures de commerce et d'ingénieur* » (Marry, 1995, p. 591). Ainsi, depuis 1971, il y a plus de bachelières que de bacheliers (Baudelot & Estabiet, 1992) et la part des bachelières dans une génération est désormais supérieure à celle des garçons d'environ dix points (92 % versus 82 % en 2020⁶). En progression parmi les bacheliers généraux et technologiques, la part des filles diminue légèrement parmi les bacheliers professionnels. Plus nombreuses à atteindre ce niveau, elles obtiennent aussi de meilleurs taux de réussite : en 2021, le taux de réussite au baccalauréat des filles est de 98 % contre 97 % pour les garçons au baccalauréat général, 95 % contre 93 % au baccalauréat technologique, et 90 % contre 85 % au baccalauréat professionnel (Thomas, 2022).

Plus souvent bachelières, elles poursuivent aussi davantage leurs études, « *en 1981, les femmes sont devenues majoritaires parmi les étudiants* » (Fontanini, 2015, p. 12). À l'Université, les étudiantes sont aussi plus souvent diplômées que les étudiants, signe d'une conquête universitaire positive qui contraste avec l'histoire des « *pionnières* » à l'Université (Gardey, 2000). En 2010 comme en 2020, la part des femmes de 25 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur est près de 10 points supérieure à celle des hommes : 54 % des jeunes femmes sont diplômées contre à peine 43 % des jeunes hommes en 2020⁷. Elles détiennent davantage des diplômes universitaires de niveau bac+5 (20 % en master ou doctorat contre 14 % pour les hommes), sont quasiment les seules diplômées au niveau bac+3 des formations paramédicales ou sociales, elles sont aussi plus souvent diplômées au niveau bac+3 dans les autres types de formation (11 % sont titulaires d'une licence contre 9 % pour les hommes⁸).

La surreprésentation des femmes dans l'enseignement supérieur et leur meilleure réussite s'accompagnent cependant de disparités et l'enseignement supérieur français reste fortement ségrégué (Marry, 1995) ; les étudiantes sont surtout présentes dans les universités, mais aussi dans les formations (para)médicales, sociales, de lettres, langues et sciences humaines.

1.3. Mais des voies de conquête qui marquent leurs différences...

Si l'entrée des femmes dans l'enseignement supérieur est confortée tout au long du XX^e siècle, Magali Jaoul-Grammare (2018) souligne qu'en dépit de politiques publiques en faveur de la mixité des formations, les femmes sont, à l'université, toujours moins nombreuses que les hommes dans les filières scientifiques, exception faite de la santé. En 2010, elles représentent 34 % des inscrits en « mathématiques/physique », 17,8 % des inscrits en « mécanique, électronique, ingénierie », ainsi que 34,9 % des inscrits en « STAPS » (Jaoul-Grammare, 2018). Elles sont en revanche largement majoritaires en « lettres et en langues », en « sciences humaines et sociales », en « droit et sciences politiques », en « pharmacie » et plus nombreuses que les hommes en « administration économique et commerciale », en « sciences de la nature et de la vie » et en « médecine »⁹.

⁶ MESRI, 2022 b, Enseignement supérieur, recherche et innovation. Vers l'égalité femmes-hommes. Chiffres clés.

⁷ MESRI, 2022b.

⁸ MESRI, 2022a. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/.

⁹ En 2020, elles représentent 70 % des étudiants dans les filières langues, lettres et sciences humaines. Source : MESRI, 2022a. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/.

L'accès des femmes aux écoles d'ingénieurs et plus encore aux grandes écoles est également empreint de différenciations notables selon les spécialités. Catherine Marry note que dans un premier temps ce sont surtout les évolutions des modalités d'accès aux écoles d'ingénieurs¹⁰ qui ont favorisé l'entrée des femmes dans ces formations. Comme à l'université, elles sont moins nombreuses dans les spécialités scientifiques, à l'exception de « chimie, génie des procédés et sciences de la vie » et de « agriculture et agroalimentaire » où elles sont majoritaires¹¹. Elles sont en revanche aussi nombreuses que les hommes dans les écoles de « commerce, gestion et comptabilité »¹².

Dans ces formations sélectives et à la différence des hommes, les femmes s'autoriseraient une plus grande diversité d'orientation : « *moins contraintes de réussir socialement, elles sont moins systématiquement invitées par leurs parents à s'inscrire dans des filières strictement scientifiques. Leur excellence dans de nombreuses disciplines leur ouvre un champ d'orientation plus vaste que celui offert aux garçons dont les performances sont plus exclusivement centrées sur les mathématiques et la physique* » (Ferrand, Imbert & Marry, 1996, p. 15).

Plus récemment, les travaux de Marianne Blanchard et Arnaud Pierrel rappellent que « *en amont du baccalauréat, les jeunes filles se détournent déjà de certaines filières scientifiques, souvent par le biais des logiques d'orientation plus qu'en raison de difficultés scolaires* » et qu'après l'obtention du baccalauréat « *la disparition des filles des filières scientifiques considérées comme les plus prestigieuses* » est graduelle et la résultante de nombreux filtres de sélection qui opèrent tout au long des cursus (Blanchard & Pierrel, 2017, p. 59).

1.4. ... aux différentes étapes de l'orientation scolaire

L'entrée des femmes dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans des contextes sociohistoriques singuliers, qui ont contribué à « légitimer » leur présence dans certaines disciplines, mais aussi à les éloigner d'autres. Cela se traduit par les étapes d'orientation, les chemins empruntés par les femmes et par les hommes, et les obstacles qui les balisent. Si les différences d'orientation résultent pour partie de logiques spécifiquement scolaires et notamment du sentiment d'être compétent dans telle ou telle matière (Baudelot & Establet, 1992), elles sont aussi le reflet d'aspirations professionnelles qui restent sexuellement différenciées. Comme le soulignent Nicole Mosconi et Biljana Stevanovic (2007), s'il y a du mouvement, il n'y a pas de changement, ce que confirment les travaux de Nathalie Bosse et Christine Guégnard (2007) relatifs aux métiers que souhaitent exercer les lycéens et lycéennes. Les auteures notent en effet que les garçons citent nettement plus souvent que les filles les professions d'ingénieur, d'informaticien ou de technicien ; les filles les métiers du soin et de l'éducation. Pour Marie Duru-Bellat (1991) ces différences expriment l'anticipation des difficultés liées à l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle qui conduit nombre de femmes à faire des « choix de compromis ». Une vingtaine d'années plus tard, Martine Court (*et al.*, 2013) invite à nuancer cette affirmation : si l'anticipation des difficultés liées à la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle peut effectivement jouer un rôle dans l'élaboration des choix d'orientation de certaines jeunes filles, cette logique ne s'observe en réalité que dans une minorité des cas étudiés par les auteur·es.

De fait, les modalités d'accès aux formations et le fait qu'elles accueillent plus ou moins de femmes, ou que les métiers visés leur soient effectivement accessibles, sont autant d'éléments qui entrent en jeu dans les choix d'orientation. Il en est de même dans le déroulement de leur vie active, puisque les charges domestiques et familiales qui s'imposent à nombre de femmes conditionnent aussi leur (non) choix d'un métier, leur (non) choix d'un temps partiel, ou encore leur (non) choix de renoncer à une progression de carrière et/ou de formation. Ainsi pour exemple, Stevanovic (2013) rappelle que « *le monde de l'ingénierie est un monde dominé par des stéréotypes sexués, ce qui rend plus difficile l'insertion des femmes* » (Stevanovic, 2013, p. 114) et Jacquemart (2014) souligne que « *dans la haute fonction publique, la conciliation entre sphères professionnelle et privée reste un problème essentiellement féminin* » (Jacquemart, 2014, p. 1).

¹⁰ « Elles ont bénéficié du développement de nouvelles voies d'accès aux écoles d'ingénieurs, à côté de la voie traditionnelle des classes préparatoires : accès sur dossier ou sur concours, directement après le bac ou après l'obtention d'un diplôme universitaire. » (Marry, 1994, p.74).

¹¹ Guiberteau V. (2020). Les effectifs inscrits en cycle ingénieur en 2019-2020. Note Flash du SIES n° 10. MESRI/SIES.

¹² <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6047727?sommaire=6047805>.

Plus nombreuses et plus souvent diplômées que les hommes, les femmes se montrent plus concernées par les reprises d'études. Depuis les années 2000, celles-ci sont d'ailleurs plus fréquentes, pour les sortants de l'enseignement supérieur et du secondaire¹³. Ainsi, en 2014, pour les principaux niveaux de diplômes, les jeunes femmes sont toujours plus concernées que les jeunes hommes par les reprises d'études « classiques » (Mora, 2014). Cependant, les reprises d'études demeurent largement contraintes par le poids de la division sexuée du travail domestique qui pèse souvent sur les femmes mères de famille. Au début des années 2000, si les femmes et les hommes salariés accèdent dans les mêmes proportions à la formation continue (36 %), de nombreuses inégalités persistent relatives au statut de l'emploi occupé, au secteur d'activités et au niveau de diplôme initial (Fournier, 2004). Ainsi, il ne semble pas possible d'opposer hommes et femmes au regard de la formation sans prendre en considération les emplois qu'ils et elles exercent. Les études qui permettent d'appréhender les évolutions de l'accès des femmes à la formation continue (Briard, 2020, 2021 ; de Larquier & Remillon, 2022) indiquent que si les écarts entre femmes et hommes sont réduits, les formations suivies diffèrent selon l'emploi occupé et la quotité travaillée. Mais pour les femmes, la vie familiale et plus spécifiquement les événements familiaux tels que les naissances s'ajoutent au contexte d'emploi et continuent d'affecter négativement l'accès à la formation continue, à l'instar de ce qu'observaient Christine Fournier et Jean-Claude Sigot en 2009.

Initiée à la fin du XIX^e siècle, la conquête de l'enseignement supérieur par les femmes s'est poursuivie et accélérée à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, mais selon des rythmes et des proportions variables en fonction des disciplines et niveaux de formation. Comme le souligne Magali Jaoul-Grammare (2018) à partir de ses travaux sur l'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur, « *même si les transformations de la société font qu'aujourd'hui les filles semblent pouvoir développer leurs qualités au sein du système éducatif, les mentalités sociales ont évolué beaucoup plus lentement ; il en résulte une rigidité au sein des filières de formations et parcours scolaires qui implique, pour un même diplôme final, une différenciation des parcours selon le genre* » (p. 124). Ainsi, bien que les femmes investissent globalement plus que les hommes les études supérieures, des inégalités qui interrogent la mixité des formations, mais aussi la place des femmes sur le marché du travail perdurent.

¹³ Ainsi, 22 % des jeunes opèrent de tels mouvements parmi ceux arrivés sur le marché du travail en 2010 contre 15 % douze ans plus tôt. Les sortants de l'enseignement secondaire restent globalement les plus concernés par la décision de reprendre a posteriori (26 %), au regard des sortants de l'enseignement supérieur (18 %). Mais parmi ces derniers, les sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme sont la catégorie la plus portée à revenir aux études durant leurs sept premières années de vie active (40 %). Parmi les sortants de l'enseignement supérieur, les titulaires de diplômes du secteur de la santé et du social, les diplômés d'écoles de commerce et d'ingénieurs ainsi que les docteurs reprennent moins fréquemment leurs études (Robert, 2017).

Part des femmes dans les principales formations d'enseignement supérieur entre 1990 et 2020 (en %)¹⁴

	1990-1991	2000-2001	2010-2011	2020-2021
Ensemble étudiants	53	55	55,5	56
Ensemble universités	54	55	57	58
Droit, économie, AES	53	57	59	62
Médecine, odontologie, pharmacie	50	58	62	66
Langues, lettres, sciences humaines	71	70	70	70
Sciences	35	37	38	39
– Sciences de la nature et de la vie		57	60	64
– Sciences fondamentales		29	28	28
STAPS	43	32	31	33
Ensemble IUT	37	40	40	41
IUT Production (secondaire)	18	20	24	25
IUT Services (tertiaire)	37	55	51	52
Ensemble STS	53	51	51	49
STS Production (industriel)	16	21	25	22
STS Services (tertiaire)	66	69	64	60
Classes préparatoires aux grandes écoles	36	39	42	42
Scientifiques	23	26	30	31
Economiques et commerciales	54	53	54	53
Littéraires	69	75	73	73
Écoles de commerce, gestion et comptabilité	44	46	49	51
Formations paramédicales et sociales	81	81	83	86
Formations d'ingénieurs	20	23	27	29
Total effectifs étudiant-es	1 717 000	2 133 000	2 349 000	2 894 000
Total effectifs étudiant-es université	1 158 000	1 370 000	1 421 000	1 650 000

Champ : France entière.

Sources : MESRI ; DEPP : RERS 1991, 2001, 2011, 2021, 2022 ; DEPP : NI 91-44, 91-43, 01-16.

Lecture : en 2020-2021, la part des femmes inscrites dans les formations d'enseignement supérieur est de 56 % versus 53 % vingt ans plus tôt en 1990-1991.

2. Malgré l'ouverture et la levée des contraintes, une mixité à la peine dans certaines filières

Alors qu'entre les années 2000 et 2020, les femmes sortent plus souvent diplômées des formations auxquelles elles accèdent, la progression de la mixité piétine dans certaines formations. En effet certaines filières semblent résister à l'entrée des femmes, notamment dans les spécialités scientifiques, informatique, technologiques et d'ingénieur, les spécialités de production ou industrielle ou liées aux métiers du sport. En 2020, la part de femmes en formations scientifiques est de 41 %, en augmentation de 1,3 point en dix ans¹⁵. Très présentes dans les formations de santé à l'université (66 %), elles ne sont que 31 % des effectifs en CPGE scientifiques, 29 % dans les écoles d'ingénieurs hors université et respectivement 23 % et 20 % dans les spécialités scientifiques des IUT et STS.

¹⁴ Nous remercions vivement Christine Guégnard pour ce travail de synthèse de données.

¹⁵ DEPP, 2021, RERS.

En dépit de leur volontarisme scolaire, des obstacles perdurent et limitent encore l'accès des femmes à certaines formations et activités professionnelles. Ce retrait ou renoncement des femmes peut s'expliquer par des représentations sociales et une division sexuée des disciplines, comme c'est le cas pour les sciences fondamentales ou l'informatique, de nouvelles règles de sélection à l'entrée comme en STAPS, ou encore par l'anticipation de carrières où la domination masculine reste la règle.

2.1. En licence et master, une réussite des femmes confortée

Entre la cohorte des entrants en licence en 2007 et celle de 2017, les femmes ont confirmé leur présence : représentant respectivement 62 % et 60 % des inscrits, avec une réussite confortée à ce niveau de diplôme.

En effet, si les taux de réussite ont progressé pour l'ensemble des entrants en licence entre les deux dates, les femmes se distinguent particulièrement. Ainsi pour la cohorte entrant en 2007, le taux de réussite en licence en 3 ans était de 27 % et de 39 % en 3 et 4 ans, mais « *l'écart entre le taux de réussite des hommes et celui des femmes est de 9,5 points, en faveur de ces dernières (30,6 %)* » (Fouquet, 2013, p. 2). Pour la cohorte 2017, le taux de réussite en 3 ans est de 32 % et de 46 % en 3 et 4 ans pour l'ensemble des inscrits. Mais là encore, les femmes se distinguent par leur réussite et leur profil scolaire favorable, elles « *obtiennent beaucoup plus souvent leur diplôme de licence en 3 ans et 4 ans que les hommes (51,3 % contre 38,2 %). [...] les étudiantes sont plus nombreuses à détenir un baccalauréat général (+4 points) et ont plus souvent une mention "très bien" ou "bien" au baccalauréat (+7 points)* » (Ménard, 2022, p. 2).

Au niveau master, la réussite des femmes progresse également entre 2007 et 2017, avec, dans le même temps, la réforme des masters de 2017 qui a auguré une sélection à l'entrée en M1 modifiant de facto les profils des candidats. Si la part de femmes reste stable – en 2008 elles représentent 59,9 % des inscrits en M1 et 61,6 % en 2018 – Samuel Fouquet note que pour la promotion 2008, « *contrairement à la réussite en licence, les hommes ont un taux de réussite plus élevé que les femmes en deux ans, respectivement de 48,1 % et de 45,3 %* » (Fouquet, 2013, p. 7). Dix ans plus tard, les taux de réussite au master en deux ans ont significativement augmenté : « *les taux de réussite des femmes, qui représentent 62 % de la cohorte de 2018, sont supérieurs de 2 points à ceux des hommes* » avec des taux respectifs de 61,8 % et de 59,2 % (Ménard & Klipfel, 2022).

La réussite des femmes à l'Université en licence et master ne se traduit cependant pas encore au niveau du doctorat où des disparités s'observent. En 2020, la part des femmes parmi les docteurs diplômés est de 46 %¹⁶. De plus, alors que parmi les docteurs diplômés, près de la moitié (47 %) sont inscrits dans un cursus de « sciences et leurs interactions », la part de femmes y est de 31 %. Elles sont en revanche majoritaires parmi les docteurs diplômés en « sciences du vivant » (57 %) et « sciences humaines et sociales » (53 %) qui représentent respectivement 21 % et 31 % des docteurs diplômés¹⁷.

La réussite confortée des étudiantes en licence et master ne doit toutefois pas masquer l'inégalité de répartition des femmes dans les différentes filières, par le jeu des spécialités.

2.2. Les sciences (hors médecine) et l'informatique demeurent très masculines

Si la part des femmes dans les disciplines scientifiques à l'université évolue de 42 % en 2000 à 49 % en 2020¹⁸, cette progression masque de grandes disparités. Ainsi, depuis 2000, les « sciences fondamentales et applications » comptent seulement 28 % de femmes, alors que leur part en « sciences de la nature et de la vie » passe de 57 % en 2000 à 64 % en 2020, et de 56 % en 2000 à 64 % en 2020 en « médecine et odontologie ».

¹⁶ DEPP, 2022, *RERS*, p.243.

¹⁷ DEPP, 2021, *RERS*, p.153.

¹⁸ MESRI (2022). Part des femmes dans les principales formations d'enseignement supérieur entre 2000-2001 et 2020-2021. Dans *Vers l'égalité Femmes-hommes ? Chiffres clés 2022*.

Les constats des années 1990 et 2000 relatifs aux orientations des femmes et des hommes (cf. Ferrand, Imbert & Marry, 1996 ; Blanchard & Pierrel, 2017 ; Jaoul-Grammare, 2018 ; Blanchard, 2021) perdurent en 2020 et dès le baccalauréat, le choix des spécialités dessine les futures orientations dans le supérieur. Ainsi, seulement 13 % des lycéennes choisissent les spécialités « mathématiques et sciences de l'ingénieur » et 11 % les spécialités « mathématiques – numérique et sciences informatiques ». Seule la spécialité « sciences de la vie et de la terre » tend à attirer plus de femmes que d'hommes (entre 58 et 66 %). En revanche, plus de sept lycéennes sur dix choisissent les spécialités « langues, littérature et cultures étrangères et régionales », « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » et « sciences économiques et sociales » (DEPP, 2022, p. 11).

À l'Université la répartition des nouveaux entrants reflète ces choix de spécialité. En 2021, les bachelières ne sont que 27,7 % à s'inscrire dans une formation d'ingénieur, 33,7 % à s'inscrire en sciences fondamentales et application, tandis qu'elles représentent 68,1 % des inscrits en sciences de la nature et de la vie et 70,3 % des inscrits en arts, lettres, langues, SHS (MESRI, RERS 2022, p. 163).

Dans les formations professionnelles courtes en sections de techniciens supérieurs (STS) et en instituts universitaires de technologie (IUT), les mêmes constats s'imposent quant à la répartition des hommes et des femmes dans les spécialités. La composition des effectifs des STS montre une parité hommes femmes toutes spécialités confondues, mais une surreprésentation des femmes dans les spécialités de services (60 %) et des hommes dans les spécialités de production (78 %) en 2020 (cf. tableau). La part des femmes en IUT a quant à elle peu progressé ces vingt dernières années : 41 % en 2020 pour 40 % des effectifs en 2001, avec de fortes disparités selon les disciplines : majoritaires dans les départements du secteur des services à l'exception de l'informatique (9 %), elles ne représentent qu'un quart des effectifs des spécialités de production et c'est en « chimie » (60 %) et « génie biologique » (65 %) qu'elles sont plus nombreuses que les hommes¹⁹. Ainsi, dans ces formations professionnelles l'informatique et le numérique sont très majoritairement « masculins », à l'instar des spécialités de production, dont les diplômés intègrent bien souvent des licences professionnelles ou écoles d'ingénieurs.

La segmentation est similaire dans les écoles d'ingénieurs, où les femmes ne représentent que 29 %²⁰ des élèves, mais respectivement 63 % et 59 % des inscrits dans les spécialités « chimie, génie des procédés et sciences de la vie » et « agriculture et agroalimentaire », alors qu'elles sont moins nombreuses à choisir une spécialité « informatique » : elles représentent 17 % des élèves du domaine « informatique et sciences informatiques » (soit 6 % des filles contre 13 % des garçons²¹). Cette moindre présence des femmes dans les filières numériques s'applique à l'ensemble des établissements supérieurs sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur. En effet, la part des femmes parmi les étudiants en « informatique » et « mathématiques et informatique » dans ces établissements « n'a pas dépassé le seuil des 17 % depuis 15 ans malgré une courbe nettement ascendante de leur nombre relatif depuis 2016 »²² (*ibid.* p. 4).

Pour Biljana Stevanovic (2008, p. 21), les femmes « *ont fortement investi les sciences de la vie (pharmacie, biologie, médecine, agronomie, études de vétérinaire), alors que les études et emplois dits techniques de l'industrie (mécanique, électricité...) de niveau bac ou bac+2 (BTS et DUT) comptent très peu de filles. Nous retrouvons les mêmes tendances dans les écoles d'ingénieurs et les cursus universitaires de maths ou physique* ».

Peu ou prou associées à l'image du scientifique, de l'informaticien ou encore du technicien, ces formations peinent à ouvrir des carrières aux femmes. Hélène Stevens (2016) rappelle que de nombreux travaux mettent en évidence les inégalités persistantes entre hommes et femmes dans les métiers de l'informatique, mais les actions entreprises en faveur de la mixité « *ont tendance à faire reposer sur les femmes la responsabilité de leur orientation ou réorientation professionnelle* » (Stevens, 2016, p. 169). Pourtant, les métiers et conditions de travail ont une influence non négligeable sur l'orientation. Ainsi, des formations et secteurs d'activités se

¹⁹ DEPP, 2022, RERS, p. 167.

²⁰ Note flash du SIES, n° 15 (2022). Les effectifs inscrits en cycle ingénieur en 2021-2022. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-06/nf-sies-2022-15-18596.pdf>.

²¹ Cf. « Quelle place pour les femmes dans le numérique en 2020 », *Femmes et numérique*, 15 décembre 2020, p. 3. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/18/3/NF_2020_10_Ingenieurs_1295183.pdf.

²² L'informatique était pourtant la discipline la plus choisie par les femmes en école d'ingénieurs jusque dans les années 80 (cf. encadré 1).

sont féminisés suite à des évolutions des conditions d'exercice, tel dans le notariat où le statut de salarié a significativement contribué à l'entrée des femmes dans la profession (Delmas, 2019) ou encore en médecine.

En effet, parmi les spécialités scientifiques, les études de « santé » se distinguent par une féminisation de grande ampleur (Avenel, 2012), elles comptent désormais près de 65 % de femmes en 2020²³. Pour Anne-Chantal Hardy-Dubernet (2005), « *si les médecins ont longtemps été des hommes, ils n'ont jamais exercé sans les femmes* » et « *de ce fait, on ne peut pas considérer l'arrivée des femmes en médecine comme l'investissement d'un nouveau secteur, mais plutôt comme celui d'une prise de position hiérarchique* » (Hardy-Dubernet, 2005, p. 53). L'évolution des conditions d'exercice est concomitante de l'entrée massive des femmes dans les études de médecine. Elles ont dans un premier temps investi les spécialités dites les plus « féminines » où elles n'entraient pas en concurrence avec les hommes, et la pratique libérale leur a permis d'ajuster leur exercice au rythme familial²⁴. Cette articulation n'en reste pas moins particulièrement difficile à mettre en œuvre pour les médecins généralistes (Garcia *et al.*, 2021) et la féminisation empreinte d'une hiérarchie sexuée des spécialités (cf. encadré 2).

Encadré 1 • De l'outil de bureautique à l'informatique, l'investissement des hommes dans une spécialité

L'informatique est un domaine de formation connoté comme masculin, malgré une légère reprise (Costes *et al.* 2008) et les formations dans ce domaine sont de ce point de vue intéressantes pour analyser la persistance de bastions masculins parmi les formations universitaires. En 1972, dans les écoles d'ingénieurs, c'est en informatique qu'il y avait le plus de filles (9 %) et cette part est restée supérieure à la moyenne des écoles jusqu'en 1983, année où la situation change radicalement : la part des filles diminue en informatique pour devenir aujourd'hui l'une des plus basses, et ce alors que les écoles d'ingénieurs se sont féminisées dans tous les domaines depuis le début des années 1970 (Costes *et al.*, 2008, p. 69). En 2020, elles sont 17 % en informatique, 21 % en mécanique et 59 % en agriculture et agroalimentaire.

Tableau 8 – Pourcentage de filles dans les écoles d'ingénieurs selon les secteurs

	1972	1975	1978	1983	1985	1989
Agriculture et IAA	9,1	12,0	24,0	27,2	32,0	41,0
Physique et chimie	8,2	12,6	11,1	22,9	22,1	31,9
Écoles généralistes	3,6	7,6	14,0	12,1	18,4	19,4
BTP, Mines	0,2	2,5	5,4	9,1	10,5	14,3
Aéronautique	2,2	3,7	7,1	11,0	10,2	11,8
Électricité, télécoms	2,9	4,1	9,3	10,5	12,4	13,2
Informatique	9,3	9,1	17,0	20,3	18,1	13,7
Défense nationale	0,0	0,0	0,0	1,4	1,2	5,1
Mécanique	0,2	1,4	2,4	4,9	4,0	6,3
Toutes écoles	4,9	7,4	11,1	14,2	16,6	19,5

Source : I. Collet (2005)

Selon Collet (2005), l'arrivée dans des années 1980 du micro-ordinateur a fait changer les représentations : d'objet neutre, utilisé dans les administrations pour un travail de bureau, il devient ordinateur familial, utilisé en priorité par les garçons pour des jeux très stéréotypés (courses, combats, etc.). De plus, le stéréotype de l'informaticien, enfermé dans son monde, échangeant peu avec les autres et les clubs informatiques des collèges ou lycées, ayant parfois regroupé des garçons très introvertis et ayant des difficultés de communication, ont conforté ce stéréotype et son rejet par les filles. Le cas de l'informatique, par son évolution dans le temps, illustre bien comment se construit, dans certaines circonstances, l'affectation d'une discipline ou d'un métier à un sexe, induisant alors une représentation sexuée de cette discipline ou de ce métier, lesquels deviendront alors adéquats ou non à chaque sexe.

²³ MESRI, 2021a.

²⁴ A. Hardy-Dubernet (2005) pose d'ailleurs l'hypothèse que « *dans certains milieux sociaux, la féminisation de la médecine est peut-être le reflet d'une nouvelle forme de reproduction des rôles sociaux de la femme et de l'homme, qui permet d'articuler des activités professionnelles supérieures avec une différenciation sexuelle des fonctions* » (p. 57).

Encadré 2 • En médecine, une féminisation empreinte d'une hiérarchie sexuée des spécialités

Comme le rappelle C. Avenel (2012), à partir des années 1970 l'entrée des femmes dans les formations médicales devient un phénomène massif : de 26 % des diplômés en 1975, elles évoluent à 40 % en 1990. « *La proportion de filles dépasse celle des garçons avec 50 % des effectifs tous cycles confondus en 1993-1994 (Lapeyre, 2006)* » (*ibid.* p. 3). En 2003, les étudiantes deviennent largement majoritaires, elles représentent 64 % des inscrits en première année de médecine²⁵. « *En 2010, les femmes représentent 40 % de l'ensemble des médecins (dont 65,2 % chez les moins de 30 ans) et 42 % parmi les spécialités médicales (dont 65 % chez les moins de 30 ans)* » (*ibid.* p. 3). Mais, comme le souligne l'auteure, si cette féminisation est croissante chez les médecins, les femmes et les hommes se répartissent différemment selon les spécialités médicales : 25 % exercent en spécialités chirurgicales (dont 42 % chez les moins de 30 ans), « *soit les plus prestigieuses et rémunératrices* ». En revanche, « *les femmes sont surreprésentées dans les spécialités médicales telles que la gynécologie médicale (88,3 %), la dermatologie (63,2 %) ou la pédiatrie (59 %). Par contre, les spécialités faisant appel à la technique et à des appareillages coûteux comptent peu de femmes, comme la cardiologie (17,3 %) et la gastroentérologie (21,3 %). Les femmes médecins sont sous-représentées dans les spécialités chirurgicales comme la chirurgie générale (7 %) ou l'orthopédie (3 %) et la stomatologie (16 %)* » (*Lapeyre, 2006*) » (*ibid.* p. 4).

Dans les faits, la féminisation des cursus de médecine reste empreinte d'une répartition sexuée des filières et des professions médicales²⁶ et paramédicales « *sans transformer les conceptions traditionnelles définissant les domaines du masculin et du féminin* » (Avenel, 2012). Comme chez les ingénieur·es, c'est une « *révolution respectueuse* » (Marry, 2004) qui s'opère dans les professions médicales.

2.3. En STAPS, pas plus d'un tiers d'étudiantes, et leurs parcours scolaires et sportifs les distinguent

La filière universitaire attachée aux métiers du « sport », les STAPS, est historiquement masculine. Alors que depuis plusieurs années, cette formation attire de plus en plus de jeunes²⁷, la proportion d'étudiantes y est de 33 % en 2020, la situant parmi les disciplines où la part des femmes est la plus basse. Replacé sur une durée plus longue, ce constat indique un recul de leur présence dans ces formations. L'abandon des « concours d'entrée » en 1995 a en effet modifié le profil des candidats. Au début des années 1990, alors qu'il existait une sélection à l'entrée, sur dossier et/ou épreuves physiques selon les universités, la filière comptait 43 % d'étudiantes (cf. tableau). Illégal et objet de recours, ce qui était une sorte de « concours d'entrée » a été supprimé en 1995. Trois ans plus tard, la filière ne compte plus qu'un tiers de femmes et vingt ans après, loin de progresser, la part des femmes a diminué alors même que le doublement des effectifs de 2008 à 2018 aurait pu augmenter la mixité (Guégnard *et al.*, 2019). S'orienter en STAPS suppose des socialisations familiales et scolaires qui semblent limiter la présence des femmes dans cette filière mise en concurrence avec des formations estimées plus attractives, parce que supposées plus prestigieuses et conformes aux orientations supposées féminines²⁸. Ainsi, les lycéennes qui s'orientent vers cette filière présentent des parcours scolaires et sportifs qui les distinguent.

²⁵ Cf. tableau 1 dans Avenel (2012), p. 3.

²⁶ Cf. tableau 2, part des femmes parmi l'ensemble des médecins (généralistes et spécialistes) entre 1962 et 2010, dans Avenel (2012).

²⁷ Cette formation est dans le trio de tête des vœux dans APB puis Parcoursup et ses effectifs sont passés de 11 700 inscrits en 1990 à 62 100 en 2020 (DEPP, 1991, 2021, *RERS*).

²⁸ Énard C. & Louveau C. (2023). Les projections d'orientation en STAPS chez les lycéennes : entre attractivité d'autres filières et cohérence d'habitus féminins. *Documents de Travail de l'IREDU*, mars 2023.

2.4. Dans les écoles d'ingénieurs, une part stable à moins de 30 % ces dix dernières années

La part des femmes parmi les diplômé-es d'écoles d'ingénieurs a progressé entre 2000 et 2010, passant de 23 % à 27 %, mais elle se stabilise autour de 29 % depuis 2010 jusqu'en 2020²⁹. Dans les écoles d'ingénieurs, la féminisation s'est ralentie ces dix dernières années, de même l'accès des femmes aux grandes écoles et aux formations les plus prestigieuses reste relativement limité, en dépit d'une ouverture sensible et de volontés politiques affichées (Blanchard *et al.*, 2017 ; Jaoul-Grammare, 2018 ; Blanchard & Pierrel, 2017).

Au cours des années 70, les grandes écoles ont en effet progressivement levé les interdictions ou restrictions réglementaires limitant l'inscription des femmes dans leurs formations. En 1980, la part des femmes en CPGE s'élève à 30 %, vingt ans plus tard, en 2000, elles représentent 39 % des inscrits, avec de fortes variations selon les disciplines³⁰ : elles sont 75 % des élèves (pour 66 % en 1980 dans les classes littéraires, 53 % dans les classes économiques et commerciales pour 41 % en 1980) et seulement 26 % (pour 18 % en 1980) dans les sections scientifiques (Dethare, 2001). En 2020, la part des femmes en CPGE n'est que légèrement supérieure à celle du début des années 2000 et atteint 42 % (Mamari, 2021), avec des différences qui restent notables selon les disciplines : 53 % en filière économique et commerciale, 73 % en filière littéraire, tandis qu'elle est de 31 % en filière scientifique (cf. tableau).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la faible présence des femmes dans les formations sélectives (Blanchard, 2021). Ainsi, les formes de sous-estimation de compétences et d'auto-exclusion des filles demeurent³¹. À niveau scolaire égal, les filles sous-estiment leurs compétences et tendent à s'auto-exclure de certaines formations scientifiques ou d'excellence, *a fortiori* lorsqu'elles sont de classes populaires ou de familles issues de l'immigration. Ce constat fait en 1993 (Duru-Bellat *et al.*, 1993) est renouvelé en 2003 : « à l'arrivée à l'échéance du baccalauréat, la domination masculine (Bourdieu, 1998), définie comme "une présence universellement reconnue aux hommes", s'exprime à travers plus d'assurance chez les lycéens et plus de réserve chez les lycéennes, surtout si elles sont de milieu populaire, quant au potentiel scolaire qu'ils s'attribuent » (Jacques, 2003). En 2017, pour Marianne Blanchard et Arnaud Pierrel (2017, p. 64) « ce n'est qu'à condition d'avoir des résultats excellents que les filles s'autorisent – et sont légitimées – à faire le choix des sciences et des filières d'élite ». Ces auteurs soulignent que « cette forme de censure n'est pas seulement une "autocensure", car elle peut être aussi le résultat de recommandations émanant du corps professoral, du milieu familial ou encore du groupe des pairs ». In fine, le faible accès des femmes aux formations les plus prestigieuses les éloigne des postes et des carrières afférant à ces diplômes. Les cursus universitaires longs n'échappent pas à cette mise en retrait des femmes et si elles sont majoritaires parmi les diplômés de licence et master elles cèdent la place aux hommes à partir du doctorat et pour les carrières universitaires.

Outre une féminisation variable selon les spécialités universitaires, la part des femmes diffère selon le niveau de diplôme. Encore aujourd'hui, à mesure que le niveau de formation et que le niveau hiérarchique des fonctions d'encadrement augmente à l'Université, la part des femmes diminue : les plafonds de verre demeurent au sein de l'université française, pour les étudiantes comme pour le personnel encadrant. En 2020, alors que la part des femmes parmi les diplômé-es de licence est de 59 % et de 60 % parmi les diplômé-es de master, elle est de 46 % parmi l'ensemble des docteurs³². En 2020, parmi les docteur-es diplômés, près de la moitié (47 %) étaient inscrit-es dans un cursus de « sciences fondamentales », où la part de femmes était de 31 %. Elles étaient en revanche majoritaires parmi les docteur-es diplômés en « sciences du vivant » (57 %) et « sciences humaines et sociales » (53 %) qui représentent respectivement 21 % et 31 % des docteur-es diplômés³³.

²⁹ DEPP, 2022, *RERS*.

³⁰ DEPP, 2011, 2021, *RERS*.

³¹ À l'image des étudiantes en STAPS ayant franchi le cap du concours d'entrée pour devenir normaliennes en sciences du sport (Érard C. & Louveau C., 2016).

³² DEPP, 2022, *RERS*.

³³ DEPP, 2021, *RERS*.

2.5. Parmi les étudiantes, des expériences de mobilité internationale

Alors que la croissance des inscriptions de l'enseignement supérieur français sur les cinq dernières années s'explique en partie par l'accroissement du nombre d'étudiants étrangers en mobilité internationale (ils représentent 11 % des inscrits en 2021 contre 10 % en 2013³⁴), les étudiantes contribuent largement à ce mouvement, par le biais des « humanités » davantage que par les « sciences ». Selon une étude Campus France (2016) « la filière "langues, lettres et sciences humaines" est en effet celle où la proportion de femmes parmi les étudiants étrangers est la plus forte : 68 %. On y dénombre environ deux étrangères pour un étranger. Cette filière attire à elle seule 39 % des étudiantes étrangères » (p. 11). Les auteurs notent également que si les stratégies des étudiantes étrangères sont assez semblables à celles des femmes françaises dans la plupart des spécialités, elles se distinguent en sciences fondamentales où elles sont un peu plus nombreuses que les Françaises.

En 2008, les femmes représentent 49 % des étudiants ayant effectué une mobilité internationale³⁵, et la part d'étudiantes françaises en mobilité dans le cadre d'une formation d'études diplômantes est de 46 %. Comme le révèle Campus France (2016), bien que tout autant intéressées par l'expérience d'un séjour à l'étranger et un peu plus sensibles à son intérêt, les étudiantes sont moins nombreuses à le concrétiser que leurs homologues masculins. Quand 45 % des étudiants sont assurés de bénéficier d'un séjour au cours de leurs études supérieures, le taux descend à 40 % chez les étudiantes. Plus motivées, les étudiantes restent, dans la réalité, moins mobiles que les étudiants.

Si la progressive conquête féminine de l'enseignement supérieur se poursuit, elle ne saurait faire oublier que la mixité demeure inachevée en ce début de XXI^e siècle. Les parcours des étudiantes dans cet espace de formation demeurent marqués par des inégalités sociales et sexuées, loin d'une « égalité-déjà-là » (Delphy, 2004).

Bibliographie

- Avenel, C. (2012). La question de l'égalité des parcours en faculté de médecine : les conditions d'entrée à l'université des nouvelles carabines. *Éducation et socialisation*, 31. <https://journals.openedition.org/edso/801>
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Paris : Seuil.
- Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2017). La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220(5), 68-85. <https://doi.org/10.3917/arss.220.0068>
- Blanchard, M. & Pierrel, A. (2017). Filles et garçons en classes préparatoires scientifiques : les métamorphoses du « double handicap » au fil des trajectoires scolaires. Dans H. Buisson-Fenet (dir), *École des filles, école des femmes*, 57-72. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard, M. (2021). Genre et cursus scientifiques : un état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 212, 109-143. <https://doi.org/10.4000/rfp.10890>
- Bosse, N. & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 27-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>
- Briard, K. (2021). Formation et progression professionnelle : quelles logiques pour les femmes et les hommes ? *Document d'études de la Dares*, 248.
- Briard, K. (2020). L'accès des femmes à la formation professionnelle continue : où en sont les inégalités entre les femmes et les hommes ? *Document d'études de la Dares*, 237.

³⁴ DEPP, 2021, 2022, RERS.

³⁵ Rapport annuel de l'UNESCO de 2010, cité dans *Les notes de Campus France* (2016).

- Campus France. (2016). Le genre et la mobilité étudiante internationale. *Les notes de Campus France*, 52.
- Christen-Lécuyer, C. (2000). Les premières étudiantes de l'Université de Paris. *Travail, genre et sociétés*, 4(2), 35-50. <https://doi.org/10.3917/tgs.004.0035>
- Condette, J. (2003). « Les Cervelines » ou les femmes indésirables. L'étudiante dans la France des années 1880-1914. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 38-61. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0038>
- Costes, J., Fontanini, C. & Houadec, V. (2008). Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : permanences et/ou changements ? *Éducation & formations*, 77, 63-72.
- Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie*, 184, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4212>
- Delphy, C. (2004). Retrouver l'élan du féminisme. *Le Monde diplomatique*, mai : 24-25.
- DEPP (2022). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2022*. Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- DEPP (1991, 2011, 2021, 2022). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Delmas, C. (2019). Les notaires, le genre d'une profession à patrimoine. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 127-145. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0127>
- Dethare, B. (2001). Les classes préparatoires aux grandes écoles. 2000-2001. *Note d'information MEN*, 01.13.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 257-267.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Labopin, M.-A. & Perrier, V. (1993). Le processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 22(3), 259-272.
- Epiphane, D. & Couppié, T. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... *Céreq Bref*, 373.
- Érard, C. & Louveau, C. (2023). Les projections d'orientation en STAPS chez les lycéennes : entre attractivité d'autres filières et cohérence d'habitus féminins. *Documents de Travail de l'IREDU*, mars 2023.
- Érard, C. & Louveau, C. (2016). Entre transgression et reproduction des normes de genre. Les effets paradoxaux du goût du sport sur l'orientation scolaire et professionnelle des normaliennes en sciences du sport et éducation physique. *Sciences sociales et sport*, 9(1), 83-113. <https://doi.org/10.3917/rsss.009.0083>
- Ferrand, M., Imbert, F. & Marry, C. (1996) Femmes et sciences une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes. *Formation Emploi*, 55. <https://doi.org/10.3406/forem.1996.2156>
- Fontanini, C. (2015). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Mont-Saint-Aignan : PURH.
- Fouquet, S. (2013). Parcours et réussite en licence et master à l'université. *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche* 13.02.

- Fournier, C. (2004). La formation tout au long de la vie à l'épreuve du genre. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 136, 49-60.
- Fournier, C. & Sigot, J.-C. (2009). Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Céreq Bref*, 262.
- Garcia, S., Caroly, S., Énard, C., Gelly, M., Hamelin, C., Nouiri-Mangold, S. & Reboul, L. (2021). *(S')en sortir : Contraintes, aménagements et sorties du métier de médecin généraliste libéral*. IREDU, rapport final remis à la DREES. <https://iredu.u-bourgogne.fr/wp-content/uploads/2023/03/21129.pdf>
- Gardey, D. (2000) Histoires de pionnières. *Travail, genre et sociétés*, 4(2), 29-34.
- Guégnard, C., Giret, J.-F., Louveau, C. & Michot, T. (2019). Introduction. Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en STAPS. Dans C. Guégnard & J.-F. Giret (dir). *L'orientation des jeunes en STAPS : entre chemins de traverse et voie royale* (p. 13-29). Paris : L'Harmattan, coll. « Sciences Sociales et Sport » (n° 14).
- Hardy-Dubernet, A. (2005). Femmes en médecine : vers un nouveau partage des professions ? *Revue française des affaires sociales*, 35-58. <https://doi.org/10.3917/rfas.051.0035>
- Jacques, M. (2003). Garçons et filles de classes terminales : le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation post-baccalauréat. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 62-81. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0062>
- Jacquemart, A. (2014). J'ai une femme exceptionnelle. Carrières des hommes hauts fonctionnaires et arrangements conjugaux. *Connaissance de l'emploi, Le 4 pages du CEE*, 114.
- Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. *Éducation et formation*, 96, 113-131.
- Larquier, de G. & Remillon, D. (2022). Formation professionnelle et différences de carrières entre femmes et hommes. *Céreq Échanges*, 18, 311-322. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03699657/document>
- Lécuyer, C. (1996). Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 4, 166-176. <https://doi.org/10.4000/clio.437>
- Mamari, C. (2021). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2020-2021. *MESRI, Note flash du SIES*, 02.
- Marry, C. (1994). Les femmes ingénieurs : au-delà de l'antinomie. Entre le métier et la carrière, la famille.... Dans *Cahiers du GEDISST (Groupe d'étude sur la division sociale et sexuelle du travail)*, 11 (p. 73-83). Division du travail. Rapports sociaux de sexe et de pouvoir. Séminaire 1993-1994.
- Marry, C. (1995). Les scolarités supérieures féminines en France dans les années quatre-vingt : un bilan contrasté. Dans : EPHESIA (dir.). *La place des femmes : Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 591-597). Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.ephes.1995.01.0591>
- Ménard, B. (2022). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2021. *MESRI, Note Flash du SIES*, 30.
- Ménard, B. & Klipfel, J. (2022). Parcours et réussite en master à l'université : les résultats de la session 2021. *MESRI, Note Flash du SIES*, 33.

- MESRI (2021a, 2022a). *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, 14, 15.
- MESRI (2021b, 2022b). Enseignement supérieur, recherche et innovation. Vers l'égalité femmes-hommes ? *Chiffres clés*.
- Mora, V. (2014). Reprise d'études et insertion. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 8, 56-57
- Mosconi, N. & Stevanovic, B. (2007). La représentation des métiers chez les adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée. « Du mouvement mais pas de changement ». *Travail et emploi*, 109, 69-80. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.3766>
- Puche, A. (2020). *Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940) : les implications sociales et universitaires de la poursuite du cursus scolaire dans l'enseignement supérieur par les femmes sous la Troisième République*. Thèse de doctorat en histoire contemporaine, Université d'Artois, sous la direction de Jean-François Condette, soutenue le 23 octobre 2020.
- Puche, A. (2022). Les étudiantes à Lille sous la Troisième République : une présence toujours plus marquée. *Revue du Nord*, 442-443(1-2), 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdn.444.0085>
- Robert, A. (2017). Les reprises d'études en début de vie active : acquérir un diplôme reste le graal. *Céreq. Bref*, 396.
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34 (2), 9-22. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0009>
- Stevanovic, B. (2013). L'insertion professionnelle dans le milieu de l'ingénierie : une question de genre. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 111-133. <https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0111>
- Stevens, H. (2016). Mais où sont les informaticiennes ? *Travail, genre et sociétés*, 36(2), 167-173. <https://doi.org/10.3917/tgs.036.0167>
- Thomas, F. (2022). Résultats définitifs de la session 2021 du baccalauréat. *Note d'information DEPP*, 22. 10.

Les parcours des bachelier-es 2014 dans l'enseignement supérieur : l'empreinte du genre et les spécificités de l'orientation vers les sciences

Marianne Blanchard*, Philippe Lemistre**

Introduction

À tous les niveaux et dans tous les ordres d'enseignements, l'existence de filières, de spécialités, d'options donne lieu à des phénomènes de ségrégation sexuée : autrement dit, il faut « *déconstruire l'idée selon laquelle la mixité, au sein du système éducatif, serait acquise* » (Kergoat, 2014).

Cette ségrégation est observable au niveau de l'enseignement supérieur, aussi bien au niveau du type d'institution fréquentée (université, CPGE¹, STS², etc.) que des spécialités disciplinaires (Bechichi *et al.*, 2021). Les étudiantes sont ainsi largement surreprésentées dans les formations paramédicales et sociales (86 % des effectifs), les CPGE littéraires (73 % des effectifs) ou encore les licences en langues, lettres et sciences humaines (70 %). Inversement, elles représentent moins d'un tiers des effectifs en CPGE scientifiques (31 %), en formations d'ingénieurs (29 %) et dans les STS « production » (22 %) (DEPP³, 2022). Cette moindre présence féminine dans certaines filières en sciences a été largement documentée, en France comme dans la majorité des pays de l'OCDE⁴ (Mostafa, 2019), et fait l'objet d'une attention politique particulière, en témoigne le rapport produit en 2018 sur les « femmes et les sciences » à la demande de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes à l'Assemblée nationale⁵.

L'objet du présent texte est de documenter plus précisément cette « empreinte du genre » (Vouillot, 2007), dans les parcours étudiants au cours des quatre années suivant leur entrée dans l'enseignement supérieur, en conjuguant deux angles d'analyse. Premièrement, il s'agira avant tout d'interroger l'accès et le maintien à des filières dans le champ disciplinaire des sciences au cours de ces années. Deuxièmement, prenant acte des effets de « sentier de dépendance » qui existent entre le type de baccalauréat, mais aussi les spécialités choisies, et les études post-bac entreprises (Berthelot, 1987 ; Rossignol-Brunet, 2022), nous croiserons systématiquement la prise en compte des effets du sexe avec celle du type de baccalauréat obtenu pour analyser ces parcours. Pour cela, nous nous appuierons sur les données du panel 2014 des bacheliers.

La première partie de ce texte analyse les déterminants à l'œuvre dans le choix du type d'institution et de la spécialité disciplinaire au moment de l'entrée dans l'enseignement, c'est-à-dire à la rentrée suivant l'obtention du bac en 2014. Après une rapide revue d'ensemble, les déterminants de l'orientation vers les filières scientifiques en particulier sont examinés.

La seconde partie concerne le parcours au cours des quatre premières années après le bac. Un premier développement concerne les sorties du système éducatif au cours de ces années, relativement peu genrées. Nous nous intéressons ensuite aux mobilités disciplinaires et à leurs déterminants, au sein des filières scientifiques et vers les autres champs disciplinaires.

* INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, CERTOP (CNRS Université Jean Jaurès).

** Céreq et CERTOP.

¹ Classes préparatoires aux grandes écoles.

² Sections de technicien supérieur.

³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁴ Organisation de coopération et de développement économiques.

⁵ https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ega/15b1016_rapport-information.pdf

1. Du baccalauréat à l'entrée dans l'enseignement supérieur : choix institutionnels et disciplinaires

L'espace de l'enseignement supérieur peut s'analyser à l'aune de deux grands types de découpage : un découpage par secteur disciplinaire (sciences, lettres, etc.) et un autre par type d'institution (université, CPGE, etc.) (Blanchard & Lemistre, 2022). Dans cette première partie, l'entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers et bachelères du panel 2014 (cf. encadré) sera analysée à l'aune de ces deux perspectives, soulignant le poids du sexe dans les deux cas, et ce quel que soit le type de baccalauréat obtenu.

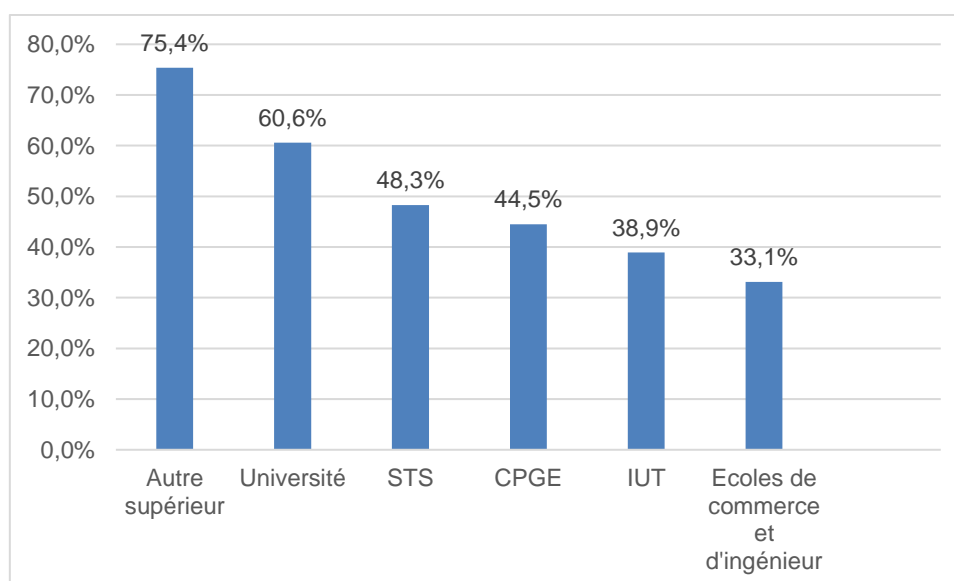
Encadré 1 • Le panel des bacheliers

Mis en place par les ministères en charge de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le panel des bacheliers 2014 suit un échantillon représentatif de 18 200 bachelères et bacheliers issus du panel des élèves entrés en sixième en 2007 ainsi que 5 000 jeunes tirés au sort dans les fichiers du baccalauréat. Notre étude retient 12 932 personnes en études dans le supérieur en octobre 2014 (représentatives de 455 544 bacheliers et bachelères de 2014) qui ont été interrogées aux mois de mars au cours des quatre années, ou jusqu'à leur sortie du panel. L'interrogation portait sur leur situation en octobre de l'année universitaire en cours (2014, 2015, 2016, 2017) et à la date d'enquête (mars : 2015, 2016, 2017, 2018). La dernière interrogation effectuée en mars 2018 ne permet pas de connaître leur situation pour la fin de l'année universitaire 2017-18, et notamment le diplôme obtenu.

1.1. La ségrégation sexuée des institutions dans l'enseignement supérieur

Si les étudiantes représentent 56 % des effectifs du panel des bacheliers et bachelères 2014 inscrit-es dans l'enseignement supérieur à la rentrée 2014, cette part varie fortement en fonction du type d'institution prise en compte, allant d'un tiers pour les écoles de commerce et d'ingénieur, à plus de 75 % pour les autres formations (regroupant notamment les IFSI, les formations paramédicales, les écoles d'art) (cf. graphique 1).

Graphique 1 • Répartition entre institutions des bacheliers et bachelères à la rentrée 2014



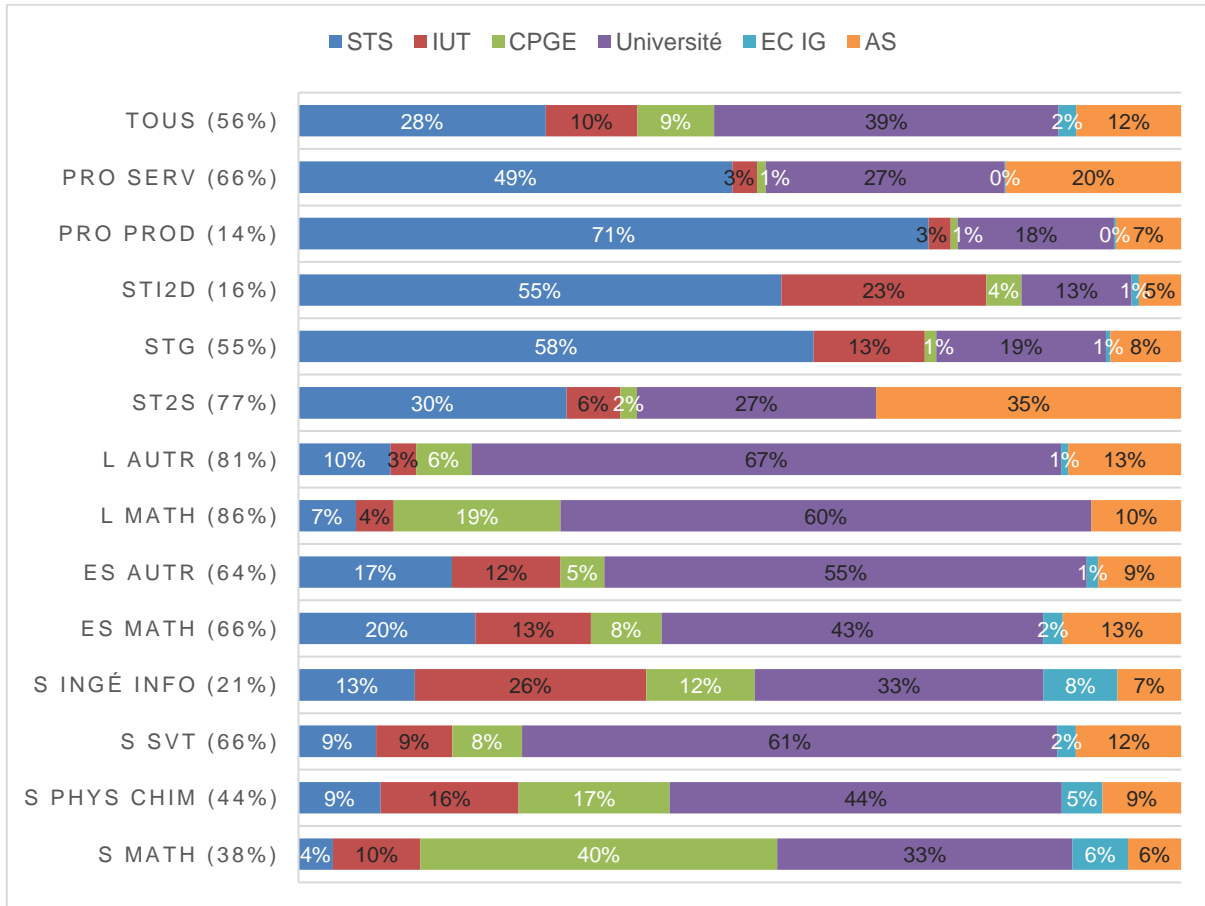
Lecture : 38,9 % des bacheliers à la rentrée 2014 sont des femmes.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

Cette ségrégation sexuée reflète pour partie les orientations différenciées en fonction du baccalauréat obtenu (filière et spécialité), les baccalauréats étant eux-mêmes très inégalement obtenus par les lycéens et lycéennes (Vouillot, *op.cit.*). Ainsi, la catégorie « autre supérieur » attire-t-elle une majorité de jeunes femmes (75 %), mais elle est aussi le débouché principal des bachelier-es ST2S, qui sont à 77 % des bachelières ! (Graphique 2.)

Graphique 2 • Types de baccalauréats (filières et spécialités) et parts relatives dans chaque institution à l'entrée dans le supérieur



Lecture : parmi les bacheliers et bachelières ayant obtenu un bac S spécialité mathématique, 4 % sont inscrit-es en STS à la rentrée 2014, 40 % sont en CPGE.

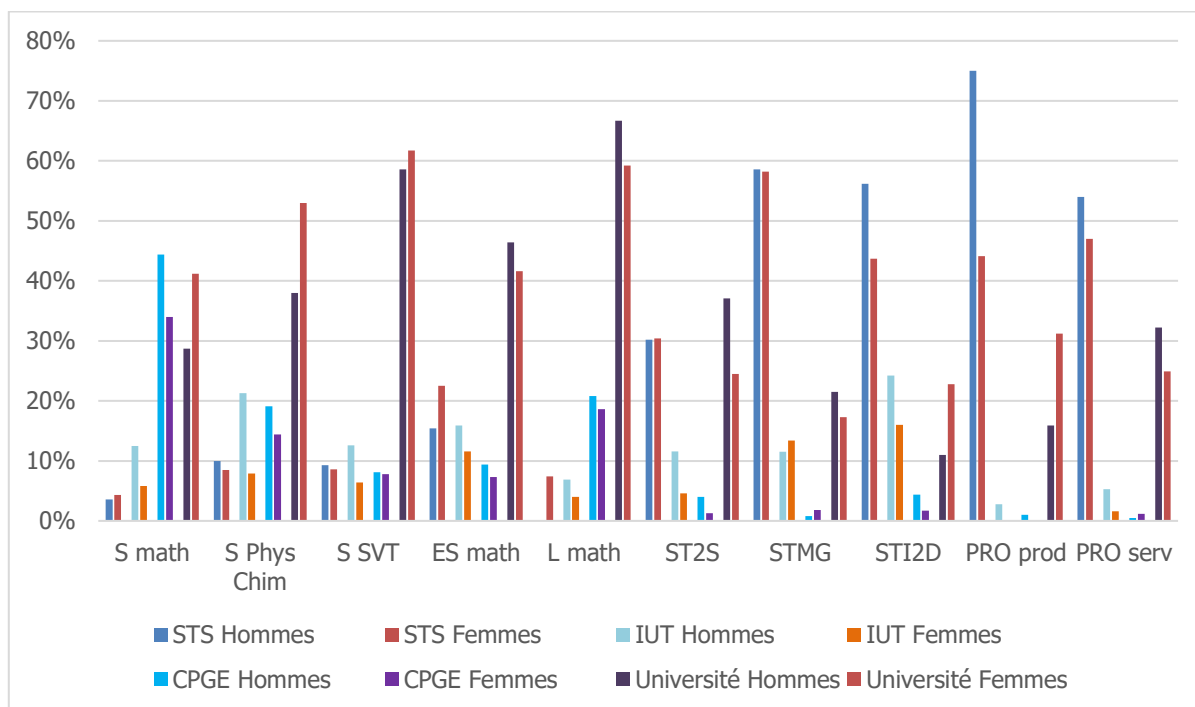
EC IG : école de commerce/école d'ingénieur/AS : autre supérieur

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

Toutefois, et il est important de le souligner, pour un même type de baccalauréat, hommes et femmes n'intègrent pas exactement les mêmes formations, comme le montre le graphique 3 à partir de quelques baccalauréats et institutions. Ainsi, les titulaires masculins d'un bac S spécialité mathématiques sont-ils proportionnellement plus nombreux à intégrer une CPGE (44 %) que leurs camarades féminines (34 %), alors que cet écart est presque inexistant pour les titulaires d'un bac ES spécialité mathématiques (9 % et 7 %) et L spécialité mathématiques (21 % et 19 %). L'impact du genre sur la propension à s'orienter à l'université varie ainsi en fonction des baccalauréats : quelle que soit la spécialité, les bachelières S sont plus nombreuses à s'y orienter (Blanchard & Lemistre, 2023), mais pour les titulaires d'un bac L maths ou encore ST2S, l'université est plutôt plébiscitée par les hommes (respectivement 67 % contre 59 %, et 37 % contre 25 %). Autrement dit, si le type de baccalauréat cadre fortement l'orientation dans le supérieur, celle-ci reste tributaire de logiques genrées. Ceci est vrai pour le type de formation intégrée, mais encore plus pour la spécialisation disciplinaire.

Graphique 3 • Hommes et femmes : des choix différenciés pour un même baccalauréat



Lecture : parmi les bacheliers et bachelières ayant obtenu un bac S spécialité mathématique, respectivement (44 %) des hommes ont intégré une CPGE contre 34 % des femmes.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

1.2. Choisir les sciences : les usages genrés des baccalauréats

Après cette rapide vue d'ensemble, la focale est faite sur les filières scientifiques, où l'on sait que les femmes tendent à moins s'orienter dans l'enseignement secondaire (choix des filières et désormais des spécialités) (Déage, 2022), mais aussi au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur (Blanchard, 2021).

À cette fin, nous avons regroupé l'offre de formation dans l'enseignement supérieur en cinq groupes disciplinaires où les sciences sont réparties dans trois ensembles, conçus comme transversaux aux différentes institutions post-bac (encadré 1).

Encadré 2 • Un regroupement des spécialités de filières

La recodification effectuée ici a consisté à regrouper les spécialités de formation à partir des codifications propres à chaque filière du panel (codification bases administratives) dans les catégories agrégées de la nomenclature nationale des spécialités de formation (NSF), puis à effectuer *in fine* des regroupements en cinq catégories : sciences ; sciences appliquées ; sanitaire et social ; droit économie gestion ; sciences humaines et sociales.

– Le groupe « sciences » correspond aux sciences dites fondamentales : mathématiques, physique, biologie, etc. Par exemple, un IUT de spécialité biologie ou de mesure-physique est classé dans ce groupe. Les CPGE scientifiques ont aussi été intégrées à cette catégorie, compte tenu de la part de ces disciplines dans les contenus enseignés. C'est aussi le cas pour les classes préparatoires intégrées, soit les deux premières années d'écoles d'ingénieur post-bac.

– Le groupe « sciences appliquées » rassemble toutes les formations scientifiques explicitement reliées à un domaine d'application, tel que la spécialité universitaire sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), ou les domaines généralement considérés comme relevant des sciences et techniques appliquées : mécanique, électronique, informatique, etc.

– Le groupe « santé, sanitaire et social » (3S) est basé sur un niveau d'agrégation élevé de la NSF rassemblant sous le vocable sanitaire et social : le médical, le paramédical et les activités à caractère social. Il inclut donc des formations à contenus scientifiques (sciences de la santé). Pour plus de clarté dans le nom de la catégorie agrégée retenue, nous avons donc ajouté santé.

– Le groupe « droit, économie, et gestion » (DEG) concerne ces trois domaines, et d'autres proches, comme les sciences politiques. Les écoles de commerce figurent dans ce groupe, ainsi que les STS en commerce.

– Enfin, le groupe « sciences humaines et sociales » (SHS) comprend toutes les sciences sociales hors champ des précédents (DEG), telles que la sociologie, la psychologie, les humanités (histoire, langues), ainsi que toutes les formations du tertiaire hors DEG (en STS ou IUT, notamment).

Tableau 1a • Spécialité disciplinaire de la formation intégrée en octobre 2014, en fonction du type de baccalauréat et du sexe.

	Sciences		Sciences appliquées		Santé, sanitaire et social		SHS		DEG		Autre	
% de femmes	40 %		21 %		80 %		68 %		60 %		57 %	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
S math	60	42	15	6	8	24	4	10	12	18	1	0
S Phys Chim	40	30	29	8	11	37	9	14	11	10	0	1
S SVT	32	23	17	7	27	41	13	15	11	14	0	1
S Ingé Info	29	22	45	22	4	17	10	26	12	11	0	1
ES math	3	3	12	5	3	11	18	27	62	54	1	0
ES autr	3	2	10	6	1	8	21	29	65	55	1	1
L math	8	5	0	3	0	8	83	56	10	28	0	1
L autr	5	2	3	3	0	4	73	72	18	19	1	1
ST2S	45	12	20	5	26	60	6	16	2	5	1	2
STMG	1	2	18	6	1	7	18	18	60	67	2	2
STI2D	10	6	73	29	0	2	11	61	4	3	1	0
PRO prod	2	3	76	34	1	0	13	48	7	14	1	1
PRO serv	5	2	13	7	1	23	26	25	53	42	3	2
Tous	19	11	31	7	7	22	16	27	26	32	1	1

Lecture : la première ligne indique la part de femmes dans chaque spécialité disciplinaire dans le supérieur. Les femmes représentent ainsi 40 % des inscrit-es en sciences en octobre 2014.

La suite du tableau donne la répartition par spécialité disciplinaire par sexe et bac. Ainsi, 60 % des hommes titulaires d'un bac S spécialité maths sont inscrits en sciences en octobre 2014, 15 % en sciences appliquées..., *versus* 42 % des femmes en sciences et 6 % en sciences appliquées.

Les orientations modales pour les hommes et les femmes pour chaque type de baccalauréat sont grisées.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

Ce regroupement disciplinaire, qui passe outre les différences institutionnelles, permet de voir comment s'orientent les élèves en fonction de leur sexe et du type de baccalauréat obtenu. En premier lieu, les orientations vers les sciences ne sont pas l'apanage des bacheliers scientifiques (Lermusiaux, 2019), 45 % des hommes titulaires d'un bac en ST2S intègrent une formation en sciences dans l'enseignement supérieur, et 73 % de ceux titulaires d'un bac STI2D intègrent une formation en sciences appliquées.

En second lieu, si les orientations sont majoritairement cohérentes avec le type de baccalauréat, il existe deux types de clivage en fonction du sexe. Pour les titulaires de bac S spécialité physique-chimie, SVT et ST2S, ce clivage se dessine entre une orientation masculine modale vers les formations en sciences, et une orientation féminine modale vers les formations en sanitaire et social, ce dernier groupe incluant les formations en santé. Pour les titulaires d'un bac S ingénieur informatique, STI2D et d'un baccalauréat professionnel dans le domaine de la production, l'opposition se joue cette fois entre les sciences appliquées, plutôt masculines, et les SHS, plutôt féminines.

Fait notable, ce clivage genré n'apparaît que lorsque les sciences sont en jeu. Quand l'orientation modale pour l'ensemble de la population est en droit/économie/gestion ou en SHS, hommes et femmes font d'abord les mêmes choix. Ceci peut résulter d'un effet de construction : en désagrégeant le groupe des SHS par exemple, on trouverait des orientations plus masculines et d'autres plus féminines (Rossignol-Brunet, 2022). Mais cela reflète aussi l'usage différencié des baccalauréats liés aux sciences, et l'opposition maintes fois observée entre des sciences plus féminines, et d'autres, plus masculines (Blanchard, Orange & Pierrel, 2016) : les bacheliers S sont ainsi plus prompts à s'orienter vers la santé (Blanchard & Lemistre 2022), tout comme celles ayant obtenu un bac ST2S. Autrement dit, même pour une formation *a priori* destinée à déboucher sur des formations dans le domaine sanitaire et social, les rares garçons (23 % en ST2S) tendent plutôt à choisir une orientation dans le supérieur plus « conforme » aux divisions de genre, notamment en sciences.

Le fait que les femmes dans les formations en sciences et techniques où elles sont à la base minoritaires (bac STI2D, baccalauréat professionnel dans des domaines de la production, bac S spécialité sciences de l'ingénieur ou numérique et sciences de l'information) s'orientent tendanciellement plus non pas vers les sciences appliquées, mais vers les SHS, témoigne là aussi d'un réalignement sur des divisions genrées.

Tableau 1b • Écarts entre le % d'hommes et de femmes intégrant les différentes spécialités disciplinaires, en fonction du type de baccalauréat.

ÉCART H-F	Sciences	Sciences appliquées	Sanitaire et social	SHS	DEG	Autre
S math	19	9	-16	-6	-5	0
S Phys Chim	11	21	-26	-5	0	-1
S SVT	9	10	-14	-2	-3	0
S Ingé Info	7	23	-13	-16	0	-1
ES math	1	7	-8	-9	9	1
ES autr	1	5	-7	-8	10	-1
L math	3	-3	-8	27	-19	-1
L autr	3	0	-3	1	-1	0
ST2S	33	15	-33	-10	-3	-1
STMG	-1	13	-5	0	-7	0
STI2D	5	44	-1	-50	2	1
PRO prod	0	42	1	-35	-8	0
PRO serv	3	6	-22	1	11	1
Tous	9	24	-15	-12	-6	0

Lecture : l'écart entre le % d'hommes et de femmes titulaires d'un bac S spécialité mathématiques et s'étant orientés dans une formation en sciences est de 19 points (60,4-41,7, arrondi).

Les cases sont grisées dans une teinte de plus en plus foncée, à mesure que l'écart augmente (de 1 à 4, 5 à 9, 10 à 14, etc.).

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

Le tableau 1b permet à nouveau de visualiser les oppositions, notamment entre sciences appliquées et SHS, très marquées en STI2D, mais aussi de faire apparaître d'autres différences. Par exemple, les hommes titulaires d'un bac L spécialité mathématiques vont davantage en SHS (+27) et moins en droit/économie/gestion (-19). Hormis après un bac pro services et un bac STMG, les hommes vont moins souvent que les femmes vers des études en SHS.

Plusieurs modèles de régression logistique permettent d'estimer les chances relatives d'intégrer une filière en sciences, à la rentrée 2014, à caractéristiques équivalentes (« toutes choses égales par ailleurs »). Pour des raisons d'effectifs, les champs disciplinaires sciences et sciences appliquées ont été regroupés en un seul grand domaine de spécialité, que l'on nommera par la suite « filière scientifique » (FS).

Dans le premier modèle (modèle 1 du tableau 2), outre nos variables d'intérêt (sexe et type de baccalauréat), sont pris en compte :

- l'origine sociale – décomposée en sept niveaux (Lemistre & Blanchard, 2023) ;
- le type d'établissement où le baccalauréat a été préparé (public/privé) ;
- le fait d'avoir ou non redoublé ;
- la moyenne au baccalauréat avant le rattrapage ;
- la mention obtenue au baccalauréat ;
- et enfin le type d'institution intégrée dans le supérieur (CPGE, etc.).

Même avec l'introduction de ces variables de contrôle, le sexe reste une variable explicative forte : être une femme diminue les chances d'être en filière scientifique de 63 % (1-0,37) par rapport à un homme. Le type de baccalauréat continue aussi de jouer un rôle significatif, avec bien évidemment des chances plus importantes d'accéder à une filière scientifique pour les titulaires d'un baccalauréat S, mais aussi STI2D et d'un baccalauréat professionnel production. Insistons à nouveau sur ce point : certes « voie royale », le baccalauréat S n'est pas la seule porte d'accès aux études scientifiques dans l'enseignement supérieur.

Tableau 2 • Probabilité d'intégrer une filière scientifique en octobre 2014

Estimation FS (odd ratios)	Modèle 1 Tous FS (1)		Modèle 2 Hommes FS		Modèle 3 Femmes FS		Modèle 4 Tous 3S	
	Coef	Signi	Coef	Signi	Coef	Signi	Coef	Signi
Femme	0,37	0,00					2,91	0,00
Origine sociale (réf. très défavorisée) .....très favorisée	0,77	0,03	0,80	0,17	0,75	0,08	0,80	0,14
favorisée	0,76	0,01	0,76	0,05	0,77	0,09	1,23	0,10
plutôt favorisée	1,00	0,97	1,09	0,47	0,92	0,53	1,10	0,39
moyenne sup	1,04	0,70	1,02	0,88	1,06	0,65	1,02	0,88
moyenne	1,20	0,03	1,43	0,00	0,99	0,96	0,97	0,78
défavorisée	1,09	0,27	1,26	0,04	0,94	0,58	1,20	0,06
Filière et spécialité du bac (réf. S math.) .....S Phys Chim	0,87	0,16	0,85	0,19	0,89	0,43	3,67	0,00
S SVT	0,59	0,00	0,46	0,00	0,67	0,00	5,04	0,00
S Ingé Info	1,11	0,47	1,14	0,47	1,00	1,00	1,49	0,07
ES math	0,09	0,00	0,08	0,00	0,10	0,00	0,49	0,00
ES autr	0,08	0,00	0,06	0,00	0,09	0,00	0,33	0,00
L math								
L autr	0,07	0,00			0,08	0,00	0,14	0,00
ST2S	0,55	0,00	0,88	0,59	0,49	0,00	6,07	0,00
STMG	0,07	0,00	0,07	0,00	0,06	0,00	0,38	0,00
STI2D	1,91	0,00	2,10	0,00	0,88	0,63		
PRO prod	1,98	0,00	1,83	0,00	1,37	0,27		
PRO serv	0,10	0,00			0,11	0,00	1,05	0,72
Ets. bac privé	0,81	0,00	0,89	0,20	0,72	0,00	1,40	0,00
Retard au bac	0,99	0,93	0,91	0,56	1,09	0,66	0,78	0,01
Moyenne au bac (avant rattrapage)	1,03	0,00	1,03	0,00	1,04	0,00	1,01	0,39
Mention au bac (réf. pas de mention) TB	0,56	0,00	0,54	0,00	0,55	0,00	2,08	0,00
Bien	0,66	0,00	0,70	0,00	0,61	0,00	1,36	0,00
Assez bien	0,82	0,00	0,81	0,01	0,85	0,07	1,10	0,19
Filière 2014 (réf. STS) IUT	2,25	0,00	1,59	0,00	3,63	0,00	0,17	0,00
CPGE	5,02	0,00	3,26	0,00	7,79	0,00	0,02	0,00
Université	0,58	0,00	0,55	0,00	0,65	0,00	1,83	0,00
Écoles (commerce/ingénieur)	5,97	0,00	4,35	0,00	9,13	0,00		
Autre supérieur	0,22	0,00	0,18	0,00	0,30	0,00	7,61	0,00
Établissement 2014 du secteur privé	0,58	0,00	0,69	0,01	0,45	0,00	0,61	0,00
Constante	0,56	0,65	0,71	0,83	0,12	0,32	0,03	0,00
R2	0,36		0,32		0,27		0,35	

(1) Lecture : être une femme diminue les chances d'être en filière scientifique de 63 % (1-0,37) par rapport à un homme et avoir obtenu une mention « très bien » au bac diminue cette même probabilité de 44 % par rapport à l'absence de mention.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

L'origine sociale joue assez peu en apparence : ceci est lié au fait que ces estimations ne saisissent que les effets directs ; or celle-ci joue de façon indirecte, *via* son influence sur les types de baccalauréats (Lemistre & Merlin, 2019), ou encore le type d'institution intégrée. Les étudiant-es en CPGE ou en école (groupe qui contient les écoles d'ingénieurs) sont en effet celles et ceux qui ont le plus de chances relativement aux autres d'être dans une filière scientifique.

La décomposition des estimations par sexe (modèles 2 et 3 du tableau 2) permet de confirmer les observations précédentes, à savoir que certains types de bac donnent lieu à des « usages » différents en termes d'orientation, notamment vers le domaine des sciences. Ceci est particulièrement saillant pour le bac STI2D, qui joue très fortement sur les chances des titulaires masculins d'accéder à une filière scientifique, et moins pour les femmes.

Les différences genrées dans le fait d'accéder ou non à une filière scientifique pour un type de bac donné s'expliquent par l'existence de la filière 3S à l'université, qui apparaît très féminisée. Une dernière estimation (modèle 4 du tableau 2) considère les chances d'intégrer cette filière, et montre que les femmes ont trois fois plus de chances de le faire que les hommes. Par ailleurs, la filière 3S intègre les études de santé, ce qui explique que les chances de l'intégrer augmentent avec la mention obtenue au baccalauréat (Blanchard & Lemistre, 2022).

Plus que l'université, intégrer une « autre institution » est associé à des études dans la filière santé/sanitaire/social (3S), ceci s'expliquant par le fait que ce groupe comprend nombre de formations paramédicales et sociales, en partie dans le privé (cf. *supra*). De manière tout à fait attendue, les titulaires du bac S en spécialité SVT et plus encore du bac technologique en ST2S ont les plus fortes probabilités d'accéder à ce domaine 3S. Le bac S spécialité physique-chimie est néanmoins en bonne place puisque ses diplômés ont près de 4 fois plus de chances (coefficient 3,67) d'intégrer ce domaine que la spécialité mathématiques du même baccalauréat contre 5 (coefficient 5,04) pour la spécialité SVT. Ceci traduit bien la porosité entre filière scientifique (FS) et filière 3S. À noter que par rapport au bac S spécialité mathématiques, les titulaires de bac ES ou STMG ont certes une probabilité nettement plus faible d'accéder à la filière 3S, mais non négligeable puisque la probabilité est diminuée de seulement 51 % à 62 %. Toutefois, cette porosité est surtout portée par les femmes (cf. *supra* tableaux 1a et 1b).

2. D'octobre 2014 à mars 2018 : les sciences dans les parcours

Dans cette deuxième section, on se propose de donner quelques éléments permettant de décrire le parcours des bachelier-es entré-es dans le système éducatif en octobre 2014 et ce jusqu'en mars 2018. Pour cela, on va considérer dans un premier temps les probabilités d'atteindre deux états possibles :

- le fait d'être sorti du système éducatif (en étant diplômé ou non) avant mars 2018 ;
- et le fait d'avoir atteint le niveau maximum possible au cours de ces 4 années, à savoir bac+4.

Dans un second temps, on s'intéressera plus en détail aux chances de persévérer dans une filière scientifique au cours de ces premières années d'études.

2.1. Les sorties avant mars 2018 : quelques nuances selon le genre

Lorsque l'on considère les facteurs déterminant les chances d'arrêter ses études entre octobre et mars 2018 (que l'on sorte avec ou sans diplôme), c'est très logiquement le type de diplôme obtenu qui joue le plus : les titulaires d'une licence professionnelle sont ainsi celles et ceux qui ont le plus de chances de sortir, relativement à celles et ceux qui n'obtiennent aucun titre sur la période⁶. Ces sorties ne doivent donc pas être nécessairement associées à un décrochage : elles signifient la plupart du temps l'aboutissement d'un cursus, de niveau bac+2 ou bac+3, et l'entrée sur le marché du travail.

De la même façon, le type d'institution fréquentée en octobre 2014 a un impact : les étudiant·es entré·es en CPGE en 2014, destiné·es à poursuivre ensuite dans une école, ont moins de chance d'être sorti·es du système éducatif en 2018 que celles et ceux ayant intégré un IUT.

Outre le type d'institution, le domaine de spécialité a aussi un effet, plus réduit, les étudiant·es entré·es en SHS arrétant plus souvent leurs études que ceux entrés en sciences.

Enfin, le type de baccalauréat a là encore un effet propre, confirmant le poids non seulement de la filière, mais aussi de la spécialité sur les parcours dans l'enseignement supérieur (Blanchard & Lemistre, 2023).

Notons qu'il n'y a pas d'effet direct du genre sur la probabilité de sortie, en revanche certains déterminants agissent un peu différemment pour les hommes et les femmes (estimations séparées non reproduites). Ainsi, l'origine sociale joue nettement plus en faveur des femmes de classes supérieures (40 % de chances de moins de sortir pour les hommes d'origines très favorisées par rapport aux très défavorisées, 75 % pour les femmes). Concernant l'effet du type de baccalauréat, il n'y a pas de différences notables entre les deux sexes, ce qui signifie que si l'orientation vers les différents baccalauréats est genrée, l'effet direct du genre s'estompe quant à la poursuite d'études.

2.2. Filières scientifiques : celles et ceux qui partent, celles et ceux qui restent

2.2.1. Bacs et Filières scientifiques : les sorties plus nombreuses que les entrées pour qui ?

Afin d'appréhender la persistance dans la filière scientifique (FS), qui rappelons-le, regroupe les champs disciplinaires « science » et « sciences appliquées », on se concentre ici uniquement sur les étudiant·es entré·es dans l'enseignement supérieur en octobre 2014 et qui sont toujours en étude lors de la dernière interrogation, en mars 2018.

Ces deux dates constituent nos points de comparaison, avec trois types de trajectoires possibles : entrer en filière scientifique et y rester, entrer en FS et en sortir entre ces deux dates, et enfin n'être pas entré en FS en 2014, mais s'y être réorienté au cours de la période considérée.

Le tableau 3 permet ainsi de mesurer le « solde net » de cette filière : parmi les étudiant·es toujours en études en mars 2018, 83 979 sont inscrit·es en sciences, alors que 94 782 étaient inscrit·es dans une formation scientifique en octobre 2014. Autrement dit, la filière compte 10 803 étudiant·es en moins (-11 %). Ce chiffre global masque des mouvements plus importants, puisque si 63 533 étudiant·es n'ont pas connu de mobilité disciplinaire (du moins on les retrouve en sciences en octobre 2014 et en mars 2018), 20 446 ont rejoint cette filière, et 31 249 en sont sorti·es. Si le solde est négatif au final, cela ne doit donc pas conduire à ignorer le nombre relativement important d'étudiant·es qui rejoignent ce domaine.

⁶ Le modèle probabiliste qui a donné lieu à ses estimations n'est pas reproduit ici, il est à la disposition des lecteurs auprès des auteurs.

De plus ce solde négatif global doit être nuancé au regard des baccalauréats d'origine. En effet, la persévérance est moindre pour les bachelier-es ES et L qui s'étaient aventuré-es dans ces formations (notamment -40 % pour les bachelier-es ES spécialité maths). De la même façon, pour les bachelier-es technologiques on constate une décroissance plus rapide des effectifs en FS que pour les bachelier-es S, à l'exception des bachelier-es ST2S, dont le solde net relatif est le plus faible compte tenu des entrées et sorties quasi équilibrées (1 416/1 660). Les diplômé-es de STMG présentent un cas similaire avec une persistance en FS très faible, mais un des rares soldes positifs. Les effectifs sont néanmoins limités pour ces deux derniers baccalauréats et les résultats devront donc être consolidés sur d'autres sources, ceci, d'autant plus qu'une spécificité de ces deux baccalauréats est que les femmes y sont majoritaires.

Tableau 3 • D'octobre 2014 à mars 2018 : entrées et sorties en filières scientifiques

Bac	Inscrit-es en FS en octobre 2014	Inscrit-es en FS en mars 2018	Inscrits-es en FS aux deux dates	Entrées FS	Sorties FS	Solde net	
S math	19 715	17 584	15 895	1 689	3 820	-2 131	-11 %
S Phys Chim	22 469	20 154	16 861	3 293	5 608	-2 315	-10 %
S SVT	16 976	15 432	10 281	5 151	6 695	-1 544	-9 %
S Ingé Info	7 240	6 218	5 622	596	1 618	-1 022	-14 %
ES math	3 314	2 003	804	1 199	2 510	-1 311	-40 %
ES autr	2 758	2 264	898	1 366	1 860	-494	-18 %
L math	169	75	42	33	127	-94	-56 %
L autr	1 422	946	151	795	1 271	-476	-33 %
ST2S	3 636	3 392	1 976	1 416	1 660	-244	-7 %
STMG	2 582	3 209	902	2 307	1 680	627	24 %
STI2D	9 165	7 470	6 614	856	2 551	-1 695	-18 %
PRO prod	4 212	3 207	2 812	395	1 400	-1 005	-24 %
PRO serv (2)	510	1 463	253	1 210	257	953	187 %
Total	94 782	83 979	63 533	20 446	31 249	-10 803	-11 %

Lecture : pour les jeunes détenteurs d'un bac S spécialité mathématiques toujours en étude en mars 2018 : 19 715 sont inscrits en FS en octobre 2014, 17 584 sont en FS en mars 2018. Parmi eux, 15 895 étaient déjà en FS en octobre 2014. Au total, ce sont 1 689 bacheliers S spécialité mathématiques qui ont intégré la filière entre octobre 2014 et mars 2018, et 3 820 qui l'ont quittée, soit un solde net de 2 131 « départs », ce qui représente un taux de croissance négatif, de -11 %. Les chiffres en italique concernent des effectifs trop faibles pour être commentés.

Champ : étudiant-es du panel toujours en étude en mars 2018, inscrit-es dans la filière scientifique en octobre 2014 et/ou en mars 2018. Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

2.2.2. Les femmes persistent moins en filières scientifiques : comment « le tuyau est percé »

Si le type de baccalauréat joue sur le fait d'être inscrit-e dans la filière scientifique en octobre 2014 et/ou mars 2018, qu'en est-il des autres déterminants, et en particulier du sexe ?

Tableau 4 • Déterminants de la poursuite d'études vers la filière scientifique et persistance en FS

En filière scientifique en	mars 2018		en oct. 2014 et mars 2018	
Femme (1)	0,50	0,00	0,41	0,00
Origine sociale (réf. très défavorisée)	très favorisée			
	0,74	0,04	0,74	0,06
	favorisée			
	0,69	0,01	0,65	0,00
	plutôt favorisée			
	0,75	0,02	0,72	0,02
	moyenne sup			
	0,80	0,07	0,84	0,22
	moyenne			
	0,83	0,11	1,02	0,91
	défavorisée			
	0,94	0,60	1,10	0,48
Filière et spécialité du bac (réf. S math.).....	S Phys Chim			
	0,84	0,11	0,89	0,25
	S SVT			
	0,65	0,00	0,62	0,00
	S Ingé Info			
	1,00	0,99	0,83	0,28
	ES math			
	0,19	0,00		
	ES autr			
	0,20	0,00		
	L math			
	L autr			
	0,12	0,00		
	ST2S			
	0,64	0,01	0,63	0,03
	STMG			
	0,31	0,00	0,05	0,00
	STI2D			
	0,71	0,05	0,53	0,00
	PRO prod			
	0,64	0,09	0,44	0,00
	PRO serv			
Ets. bac privé	0,84	0,03	0,82	0,02
Retard au bac	1,12	0,36	1,17	0,28
Moyenne au bac (avant rattrapage)	1,01	0,12	1,03	0,00
Mention au bac (réf. pas de mention).....	TB			
	0,76	0,02	0,95	0,69
	Bien			
	0,84	0,07	1,00	0,99
	Assez bien			
	0,99	0,90	0,96	0,65
Filière 2014 (réf. STS).....	IUT			
	0,65	0,02	1,09	0,69
	CPGE			
	1,28	0,19	10,64	0,00
	Université			
	0,65	0,01	0,97	0,87
	Écoles (commerce/ingénieur)			
	2,09	0,00	17,84	0,00
	Autre supérieur			
	0,41	0,00	0,38	0,00
Spécialités Oct. 2014 (réf. sciences).....	Sciences appliquées			
	0,89	0,32	13,64	0,00
	Santé, sanitaire et social			
	0,19	0,00		
	SHS			
	0,12	0,00		
	DEG			
	0,05	0,00		
	Autre			
	0,29	0,00		
plus haut diplôme obtenu de 2014 à 2018 (réf. aucun).....	BTS			
	1,01	0,96	1,01	0,94
	DUT			
	2,08	0,00	2,06	0,00
	Autre bac+2			
	1,80	0,00	1,95	0,00
	Licence			
	0,73	0,00	1,21	0,05
	Licence professionnelle			
	0,81	0,36	1,23	0,46
	Autre bac+3			
	0,86	0,56	0,93	0,79
Constante	5,28	0,00	0,26	0,00
R2	0,40		0,42	

(1) Lecture : les filles ont 50 % de chance de moins que les garçons d'être en FS en mars 2018 et 59 % (1-0,41) de chances de moins d'avoir persisté en FS, soit d'y être à la fois en octobre 2014 et mars 2018.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014 et toujours en études en mars 2018.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

Afin d'examiner les déterminants de la présence en FS en mars 2018 et simultanément en octobre 2014 et mars 2018, deux modèles probabilistes sont proposés (tableau 4). Il apparaît que les femmes ont moins de chances d'être en FS en mars 2018 (50 % de moins que les hommes), ce qui s'explique par le fait qu'elles y sont moins entrées en octobre 2014 (ce que l'on a montré plus haut), mais aussi qu'elles y persistent moins (59 % de chance en moins). Autrement dit, pour reprendre une métaphore couramment mobilisée pour décrire l'évolution de la place des femmes à mesure de l'avancée dans les cursus (Blanchard & Lemistre, 2023), le « tuyau » est bien toujours percé à ce niveau d'étude, en ce qui concerne les sciences (hors santé).

Pour plusieurs variables, dont celles associées à l'origine sociale, les coefficients ont des effets proches de ceux obtenus pour l'estimation relative à la probabilité d'être dans le domaine de spécialité FS en octobre 2014 (tableau 2). Il est toutefois important de noter que cette similitude ne va pas de soi, dès lors que l'on a pu constater que l'origine sociale avait un effet marqué sur le fait d'arrêter ses études, ce qui transforme nécessairement la structure sociale de la population toujours en études en 2018 (tableau 4). Le changement de structure ne semble donc pas affecter les préférences individuelles. Ce constat serait à clarifier en regard des autres déterminants pour des échantillons plus importants.

Concernant l'effet du type de baccalauréat, l'écart entre la référence, le bac S spécialité mathématiques, et les baccalauréats ES est nettement plus restreint pour l'estimation d'être en FS en mars 2018 qu'il ne l'était octobre 2014. Sans doute un effet des sorties du système éducatif avant mars 2018 qui demeure à expliciter.

Concernant la mention obtenue au baccalauréat, des performances moindres au baccalauréat vont de pair avec une plus faible probabilité d'être dans une formation scientifique en mars 2018, toutefois cet effet est moins marqué que pour le fait d'y être en octobre 2014. Sans doute le décrochage qui concerne davantage les élèves les plus fragiles scolairement et le départ après l'obtention d'un BTS de jeunes n'ayant également pas les meilleures mentions peuvent expliquer cette évolution. Plus original est le constat d'une absence d'effet de la mention sur la persistance en FS. Ainsi, une fois les jeunes en formation dans le domaine disciplinaire, le fait qu'ils y restent ou le quittent n'est plus dépendant de leurs résultats antérieurs. Ce sont vraisemblablement davantage les contenus de formation qui vont orienter leur choix.

Quant aux autres spécialités d'inscription que FS en octobre 2014 (pas d'écart significatif au sein des FS entre sciences fondamentales et appliquées), elles rendent logiquement moins probable l'accès aux FS en mars 2018. Il y a en effet une cohérence disciplinaire assez marquée dans les parcours des étudiant-es.

2.2.3 Les mobilités d'un champ disciplinaire à l'autre

Les effectifs ne permettant pas des estimations en séparant les populations masculines et féminines, nous proposons quelques éléments descriptifs pour terminer et un peu mieux caractériser les mobilités disciplinaires entre octobre 2014 et mars 2018, selon le genre, en séparant cette fois les sciences et les sciences appliquées. Plus précisément, nous présentons deux tables de mobilités disciplinaires, en regardant dans un premier temps le devenir, c'est-à-dire où sont allé-es les étudiant-es en mars 2018, à partir de leur domaine disciplinaire en octobre 2014 (5a), puis dans un second temps les recrutements (octobre 2014) de chaque domaine disciplinaire où sont inscrit-es les étudiant-es en mars 2018 (5b).

Tableau 5a • Table des destinées disciplinaires d'octobre 2014 à mars 2018, en fonction du sexe

Spécialités mars 2018	Sciences	Sciences appliquées	Santé sanitaire et social	SHS	DEG	Tous
Spécialités Oct 2014 Sciences	26	43	8	14	8	100
Sciences appliquées	3	61	4	14	17	100
Santé, sanitaire et social	11	9	64	8	7	100
SHS	1	7	6	65	20	100
DEG	0	5	2	12	80	100
Autre	3	23	7	25	42	100
Tous	8	21	15	24	33	100
Hommes						
Spécialités Oct 2014 Sciences	24	52	4	12	7	100
Sciences appliquées	2	68	2	12	16	100
Santé, sanitaire et social	18	14	56	5	7	100
SHS	2	12	2	63	21	100
DEG	1	8	1	10	81	100
Autre	4	38	3	22	33	100
Tous	9	35	7	19	30	100
Femmes						
Spécialités Oct. 2014 Sciences	30	28	15	18	9	100
Sciences appliquées	4	39	11	22	23	100
Santé, sanitaire et social	9	8	66	10	7	100
SHS	1	5	7	67	20	100
DEG	0	3	3	14	80	100
Autre	2	10	11	27	50	100
Tous	7	10	21	28	34	100

Lecture : parmi les jeunes en sciences fondamentales en octobre 2014, 26 % y sont encore en mars 2018, 14 % sont en SHS.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014 et toujours en études en mars 2018.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

Premier constat : dans la majorité des cas le parcours modal est sur la diagonale, autrement dit, la plus grande proportion d'individus reste dans le même champ disciplinaire au cours de ces quatre années. Une exception notable : les étudiant·es et surtout les hommes inscrits en sciences en octobre 2014 se tournent majoritairement (52 % pour les hommes) vers les sciences appliquées. Ce fait s'explique par le découpage plus fin effectué pour les sciences : il y a donc un effet de nomenclature, les élèves de CPGE ou prépa intégrée (sciences fondamentales cf. encadré 1) intégrant ensuite le cycle en école d'ingénieur (sciences appliquées).

La persistance disciplinaire est la plus forte en DEG, et dans une moindre mesure en SHS, pour les hommes comme pour les femmes. Ces dernières sont aussi 66 % à rester en santé/sanitaire/social, contre 56 % des hommes.

Enfin, il faut noter du côté des femmes, que celles qui ont fait le choix des sciences fondamentales y restent plus souvent que leurs camarades masculins (respectivement 30 % et 24 %), ce qui correspond aux observations faites par Ferrand (1994, p. 54) selon laquelle celles « *qui choisissent la voie scientifique le font par goût, leur vocation scientifique s'affirmant alors davantage que celle des garçons, qui ont, semble-t-il, un rapport plus instrumental à ces disciplines* ». Inversement, les femmes quittent largement les sciences appliquées : elles ne sont que 39 % à y rester, pour 68 % des hommes. Ce départ est un départ de la filière science en général, puisque seulement 4 % vont en sciences fondamentales, les autres se répartissant entre I3S et surtout SHS et DEG. Le sens à donner à cette évolution n'est pas univoque. Faut-il y voir le reflet de la plus grande polyvalence disciplinaire des femmes (Ferrand, Imbert & Marry, 1995), utilisant les sciences comme tremplin vers d'autres formations ? Ou au contraire le résultat d'un climat encore peu accueillant pour les femmes – ce que les études anglo-saxonnes nomment le *chilly climate* (Simon, Wagner & Killion, 2017) – en raison d'un sexisme persistant ?

Tableau 5b • Table de recrutements disciplinaires d'octobre 2014 à mars 2018, en fonction du sexe

Spécialités mars 2018	Sciences	Sciences appliquées (1)	Santé sanitaire et social	SHS	DEG	Tous
Spécialités Oct. 2014 Sciences	66	39	11	12	5	19
Sciences appliquées	5	39	4	8	7	13
Santé, sanitaire et social	24	7	72	6	4	17
SHS	4	8	9	59	13	22
DEG	1	7	4	15	70	29
Autre	0	1	0	1	1	1
Tous	100	100	100	100	100	100
Hommes						
Spécialités Oct. 2014 Sciences	71	40	17	18	6	27
Sciences appliquées	6	45	8	15	12	23
Santé, sanitaire et social	18	3	68	2	2	9
SHS	3	5	4	50	10	15
DEG	2	6	3	14	69	26
Autre	0	1	0	1	1	1
Tous	100	100	100	100	100	100
Femmes						
Spécialités Oct. 2014 Sciences	60	36	9	8	4	13
Sciences appliquées	4	22	3	5	4	6
Santé, sanitaire et social	31	18	73	8	5	23
SHS	5	14	10	64	15	27
DEG	1	9	4	15	71	31
Autre	0	1	0	1	1	1
Tous	100	100	100	100	100	100

(1) Lecture : 39 % des jeunes en sciences appliquées en mars 2018 y étaient déjà en octobre 2014, 39 % étaient en sciences fondamentales.

Champ : inscrits dans le supérieur en octobre 2014 et toujours en études en mars 2018.

Source : panel bacheliers 2014 (MESRI-SIES). Calcul des auteurs.

De façon assez cohérente, pour le tableau des « recrutements » c'est également sur la diagonale que l'on retrouve les parcours modaux, à savoir le fait d'être resté dans la même discipline. Cependant, ces proportions varient fortement en fonction des disciplines, ce qui traduit leur plus ou moins grande ouverture. Moins de la moitié (39 %) des étudiant-es en sciences appliquées viennent de ce champ, ce qui s'explique par la porosité avec les sciences (dont viennent également 39 % des effectifs en mars 2018), mais aussi dans le cas des femmes le domaine santé-sanitaire-social (18 % en viennent), et les SHS (14 %).

En ce qui concerne les sciences, on voit (5a) que si la majorité part vers d'autres champs disciplinaires, en revanche celles et ceux qui y sont inscrit-es en 2018 y étaient pour la majorité déjà inscrit-es en octobre 2014 (71 % des hommes et 60 % des femmes).

Conclusion

Partant de l'ensemble des bachelier-es 2014 ayant poursuivi dans l'enseignement supérieur, l'objectif de ce texte était d'appréhender l'effet du sexe sur les inscriptions disciplinaires, et plus particulièrement dans le domaine des sciences. Nous avons montré qu'être un homme ou une femme joue fortement tout à la fois sur les orientations à l'entrée dans l'enseignement supérieur, mais aussi sur le devenir quatre ans plus tard, pour celles et ceux qui sont encore en étude à ce moment-là. Concernant plus spécifiquement les sciences, il y a un effet très net qui se maintient dans les modèles toutes choses égales par ailleurs : les femmes s'inscrivent moins dans ce domaine, et s'y retrouvent moins que les hommes trois ans et demi après avoir intégré l'enseignement supérieur.

Bien évidemment, d'autres facteurs sont à prendre en compte, notamment le poids du type de baccalauréat. Comparativement à d'autres travaux (Blanchard & Lemistre, 2023) nous avons ici pris en compte l'ensemble des bachelier-es et pas seulement les bachelier-es S, ce qui permettait de mettre à l'épreuve le fait qu'obtenir ce diplôme était une condition nécessaire pour entreprendre des études scientifiques dans le supérieur. Les données rappellent que les voies technologiques, et certaines voies professionnelles, peuvent aussi être des propédeutiques aux études scientifiques, et invitent ainsi à ne pas négliger ces voies moins « royales » dans l'étude des trajectoires en sciences.

Bibliographie

- Bechichi, N., Grenet, J. & Thebault, G. (2021). *Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ?* Document de travail INSEE, 2021/03. <https://hal.science/hal-03501119>
- Berthelot, J.-M. (1987). De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, 81, 5-15.
- Blanchard, M. (2021). Genre et cursus scientifiques : un état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 212, 109-143.
- Blanchard, M. & Lemistre, P. (2023). Bacheliers et bachelières scientifiques dans l'enseignement supérieur : quatre ans après, qui persiste dans les sciences ? *DEPP – Éducation & formations*, 105, 25-46.
- Blanchard, M. & Lemistre, P. (2022). L'orientation des bacheliers scientifiques saisie à travers la base APB : quelle place pour les licences universitaires ? *DEPP – Éducation & formations*, 103, 82-103.
- Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2016). *Filles + Sciences = une équation insoluble ?* Paris : Éditions Rue d'Ulm, coll. Cepremap.
- Couppié, T. & Épiphanie, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes. *Céreq Bref*, 373.
- Déage, M. (2022). *Le baccalauréat par spécialités, vecteur de nouvelles inégalités d'accès aux études scientifiques ?* Marseille : Céreq, coll. « Working paper » (n° 17).
- Ferrand, M. (1994). Sciences, système éducatif et domination masculine. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 41-56.
- Ferrand, M., Imbert, F. & Marry, C. (1995). Normaliennes scientifiques et polytechniciennes : des destins improbables ? *Regards sociologiques*, 9/10, 101-108.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles questions féministes, Apprentissage entre école et entreprise*, 33(1), 16-34.

- Lemistre, P. & Merlin, F. dir. (2019). *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations bac + 2*. Paris : Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Lemistre_Merlin_coord.pdf
- Lermusiaux, A. (2019). Les rouages de l'orientation des lycéennes vers les filières scientifiques. *Initio*, 7.
- Mostafa, T. (2019). Why don't more girls choose to pursue a science career? *PISA in Focus*, 93.
- Ponceau, J. (2019). Parcours dans l'enseignement supérieur : du baccalauréat au premier diplôme du premier cycle. *Note d'information SIES – MESRI*, 9. https://services.dgesip.fr/fichiers/NI_19.09_1144062.pdf
- Rosignol-Brunet, M. (2022). *Faire ses humanités. Aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines*. Thèse en sociologie. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Simon, R. M., Wagner, A. & Killion, B. (2017). Gender and choosing a STEM major in college: femininity, masculinity, chilly climate, and occupational values. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(3), 299-323.
- Vouillot, F. (2007). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 23-26.

Étudiantes « sportives » à l'université : une (r)évolution sous gages et conditions

Carine Érard, Christine Guégnard*

Introduction

Historiquement, le sport s'est progressivement imposé comme un marqueur de la jeunesse. Aujourd'hui, près de 60 % des jeunes âgés de 16 à 24 ans pratiquent au moins une activité physique et sportive en dehors de l'école¹. Si l'activité sportive s'est féminisée, les choix de disciplines demeurent particulièrement sexués² et liés aux profils sociodémographiques des jeunes³. De plus, nombre de sportives abandonnent les compétitions en particulier à l'adolescence⁴, puis lors des études supérieures ou de l'entrée dans la vie active. Ainsi en 2020, les femmes demeurent minoritaires dans le monde du sport, aussi bien de loisirs que de haut niveau, plus encore parmi les dirigeantes et présidentes de clubs⁵ ou de fédérations sportives⁶. Dans ce contexte, les étudiantes dont le parcours confère au sport de compétition une place essentielle présentent un profil « atypique » au sein de la jeunesse féminine.

Or, le moment du choix des études, *a fortiori* dans l'enseignement supérieur, constitue pour les athlètes « *un temps fort d'indétermination où se combattent les forces contradictoires des ambitions subjectives et de la pression sociale* » et « *il est moins évident qu'une femme se lance dans une carrière sportive et s'y maintienne* » (Papin & Viaux, 2018a, p. 46-49). À l'université, parmi les étudiantes qui maintiennent une pratique sportive compétitive (au niveau régional, national voire international), les unes choisissent le domaine dédié aux métiers du sport, les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), les autres associent un cursus universitaire en dehors des STAPS à une pratique sportive de haut niveau. Ces étudiantes dont la pratique sportive compétitive reste centrale dans leur trajectoire sont-elles des « héritières sportives » (Forté & Menesson, 2012) ou des pionnières, premières de leur famille à vivre un tel parcours⁷ ?

Afin d'appréhender les profils de celles qui déjouent les probabilités d'orientation par le sport, nous avons mobilisé une enquête quantitative menée au sein d'une université auprès de jeunes en première année de licence STAPS en 2018 (124 étudiantes, 313 étudiants)⁸, complétée par des entretiens biographiques auprès de dix-neuf sportives compétitrices étudiantes en STAPS et dans d'autres filières. Certaines étaient aussi inscrites au pôle d'excellence des pratiques sportives (PEPS) dans l'université enquêtée qui propose des mesures afin de faciliter les engagements sportifs intenses et les études. Les entretiens structurés autour de thèmes jalonnant leur cursus scolaire et sportif, les modalités de leur orientation, leurs rapports aux études et au sport, leurs projets, avec un fil conducteur du (non) choix de la formation STAPS, ont fait l'objet d'un

* IREDU, CAR Céreq, Université de Bourgogne.

¹ 50 % des jeunes femmes et 63 % des jeunes hommes, dont près du tiers des femmes et deux tiers des hommes participent à des compétitions (Gleizes & Pénicaud, 2017).

² En 2020, parmi les licenciés de moins de 20 ans, le rugby compte 9 % de filles licenciées, la gymnastique 85 %, le football 10 %, la danse 94 %, le judo 28 %... (INJEP-MEDES [Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire - Mission enquêtes, données et études statistiques], données au 28/07/2021.) <https://injep.fr/donnee/recensement-des-licences-sportives-2020/>

³ Liverneaux, 2004 ; Augustin & Fuchs, 2014 ; Papin & Viaud, 2018a.

⁴ Le décrochage en termes de pratique sportive est plus important du côté des filles entre 14 et 20 ans avec une baisse de 42 % des licences féminines et 38 % des licences masculines toutes fédérations confondues en 2020 (INJEP).

⁵ 24 % de présidentes dans les associations du secteur du sport sont des femmes (40 % de trésorières et 48 % de secrétaires) (Lecorps, 2023).

⁶ 15 présidentes sur une centaine de fédérations, 10 % d'entraîneuses nationales, 19 % de conseillères techniques... et parmi les 16 millions de licenciés, la part des licences sportives délivrées aux femmes est de 39 % au plan national (tableau de bord du sport 2020, INJEP).

⁷ Le concept de parcours prend en considération un ensemble d'expériences se situant autant à l'extérieur qu'à l'intérieur du système scolaire, englobant les relations entre individus et institution, les articulations entre les événements et leur signification pour l'individu et l'inscription dans des temporalités larges (Doray, 2012).

⁸ L'enquête qui a bénéficié du soutien de l'INJEP (Danner *et al.*, 2019), vise à identifier les profils sociaux, scolaires et sportifs des jeunes qui choisissent cette filière afin d'appréhender leur éventuelle triple vie (études, sport, salariat/bénévolat) ou « carrières plurielles », « carrières d'amateurs » (Chalumeau *et al.*, 2008 ; Chevalier & Coinaud, 2008 ; Érard & Louveau, 2016a ; Érard & Guégnard, 2018a).

traitement thématique attentif à ce que les étudiantes perçoivent de leurs parcours, expériences et perspectives⁹. Compétitrices sportives et étudiantes, en STAPS ou dans une autre filière à l'université, les récits des étudiantes viennent éclairer les conditions qui rendent possibles leur cursus de formation, structuré par une activité extra-scolaire (le sport) les amenant à entrer dans des espaces qui restent « masculins »¹⁰ (Louveau, 2006). Rescapées d'une double sélection scolaire et sportive, elles partagent un « goût du sport de compétition » qui les conduit à choisir des orientations universitaires oscillant entre conformité et atypisme (Érard & Louveau, 2016a ; 2016b).

La première partie s'intéresse d'abord aux bachelières qui s'inscrivent en STAPS. Si la comparaison classique entre étudiantes et étudiants souligne la similitude de leurs profils, l'attention sur des parcours de bachelières qui s'aventurent dans cette licence scientifique en discontinuité avec leur cursus secondaire au lycée, permet d'approcher les conditions sociales, scolaires et sportives d'une telle orientation dans un espace de formation demeurant majoritairement masculin. La seconde partie s'attache aux bachelières qui optent pour une formation en dehors des STAPS, en privilégiant majoritairement des cursus féminins, et montre comment ces jeunes femmes parviennent à légitimer leur poursuite du sport de haut niveau en donnant des « gages scolaires » à leur famille.

1. Être étudiantes en STAPS : entre héritage et ouverture des possibles

Au début des années 90¹¹, la filière STAPS comptait 43 % d'étudiantes. C'était avant la suppression en 1995 de la sélection sur dossier et/ou épreuves physiques (cf. chapitre 1). Trente ans plus tard, loin de progresser, la part des femmes est de 33 %. L'accroissement des effectifs en STAPS – de 11 700 inscrits en 1990 à 62 000 en 2020 – et l'ouverture sociale de cette formation auraient pu augmenter la mixité (Guégnard *et al.*, 2019). Or, il n'en est rien. Cette filière s'est masculinisée au fil du temps à l'opposé de bien d'autres formations universitaires alors qu'elle attire de nombreux jeunes, comme en témoignent les vœux des élèves au moment de la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur¹² (Érard *et al.*, 2019). La filière STAPS demeure sous domination masculine en 2018 sur le plan national ou local avec en première année de licence seulement 27 % d'étudiantes, qui sont pourtant en plus grande réussite que leurs homologues masculins¹³. Sportives dans un cadre compétitif, entrant dans ce territoire masculin du sport, les « stapsiennes » font figure d'atypiques parmi la jeunesse féminine universitaire.

1.1. Une ressemblance en trompe l'œil dans leurs parcours

Depuis plusieurs années, les STAPS accueillent des bachelières d'origine scolaire et sociale composite avec une répartition similaire à celle des étudiants¹⁴ (cf. annexes – tableau 1). Dans l'université enquêtée, plus de la moitié des 124 inscrites en L1 possèdent un baccalauréat scientifique, le quart un baccalauréat économique, 20 % un baccalauréat technologique et professionnel. La moitié des étudiantes ont un parent diplômé du supérieur, près de 30 % ont un parent cadre¹⁵ et le quart un parent ouvrier. Elles évoquent les mêmes motifs qui les ont incitées à s'inscrire en STAPS que les étudiants (rester dans le monde du sport, être douée pour le sport, faire des études en lien avec le sport). Elles citent les mêmes facteurs de réussite dont le niveau

⁹ Les auteures remercient l'ensemble des jeunes pour leur collaboration et Anne-Sophie Pelachale pour sa participation à cette recherche dans le cadre de son master. Les étudiantes ont choisi des prénoms fictifs pour préserver leur anonymat et leurs propos sont retranscrits en « italique ».

¹⁰ Dans la suite du texte, les guillemets pour les qualificatifs masculins et féminins sont implicites. Le terme masculin désigne les espaces et pratiques où les hommes sont largement majoritaires et qui sont construits et considérés socialement et statistiquement (plus de 60 %) pour les hommes (inversement pour les pratiques féminines) (Thomas, 2013).

¹¹ Pour rappel, le DEUG STAPS est créé en 1975, la licence en 1977, la maîtrise et l'agrégation en 1982 et le doctorat en 1984, soit bien plus tardivement que d'autres filières.

¹² La licence STAPS est plébiscitée par les jeunes qui la placent dans le tiercé des premiers vœux pour les études supérieures depuis plusieurs années *via* APB ou Parcoursup.

¹³ Le taux de passage en L2 des néo-bacheliers inscrits en L1 STAPS en 2018 est de 54 % chez les femmes et 45 % chez les hommes et l'obtention de leur licence en trois ans est de 46 % chez les femmes et 34 % chez les hommes au plan national (MESRI–SIES [ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation – sous-direction des systèmes d'information et d'études statistiques]).

¹⁴ Au moment de l'enquête, la filière STAPS de cette université contrairement à d'autres universités était accessible de droit avec le baccalauréat sans tirage au sort ni sélection *via* l'admission post-baccalauréat (APB).

¹⁵ Le terme cadre englobe les professions libérales, cadres, ingénieurs, professeurs. Le regroupement parent cadre diplômé du supérieur souligne un profil social moins favorisé pour les étudiantes (21 % *versus* 29 % des étudiants).

scolaire (47 %) et surtout la motivation (66 %) comme l'écrit dans le questionnaire Anaïs bachelière littéraire : « Avec de la bonne volonté et de la motivation, on peut déplacer des tapis de gym ! ». La « passion » pour le sport et le fait d'avoir un projet professionnel lié au sport sont aussi deux items évoqués par près de 20 % des jeunes. Enfin, les étudiantes sont tout autant satisfaites de leur orientation en STAPS (98 %) et aussi nombreuses à choisir à nouveau cette formation si c'était à refaire (94 %).

Les étudiantes ont en commun une socialisation sportive précoce précisée lors des entretiens, « depuis toute petite », notamment dans les familles où le sport occupe déjà une place importante (69 %) : « J'ai toujours fait du sport, beaucoup de sport, j'ai une famille très sportive », « il y a toujours eu l'esprit sportif », « tout le monde est dans le foot »... Les activités physiques et sportives font partie de leurs loisirs, confortées parfois par une scolarisation en section sport étude (19 %), qui se prolonge fréquemment sous forme d'une modalité sportive compétitive et polyvalente avec au moins un sport masculin¹⁶. Dans l'ensemble, ces femmes présentent un capital sportif, personnel et hérité, comparable à celui des étudiants : elles ont autant pratiqué à un niveau de compétition (inter)national (44 % versus 42 % via les clubs, associations et UNSS¹⁷). Elles affirment, à l'instar des hommes, avoir été parmi les meilleures en éducation physique et sportive (EPS) au collège et au lycée (90 %). Leur choix semble se réaliser dans des configurations familiales où l'activité sportive est importante tant du côté des pères (86 % versus 83 % des étudiants) que du côté des mères qui se démarquent (77 % versus 67 %) de surcroît en compétition, à l'instar de travaux antérieurs repérant ces mêmes tendances¹⁸.

Au-delà d'une carrière d'amateur¹⁹ dans le monde sportif, elles ont aussi la particularité d'avoir des engagements sportifs divers (pratique, encadrement) en parallèle de leurs études. Si elles déclarent s'entraîner moins souvent en 2018 (32 % évoquant trois entraînements hebdomadaires au minimum pour 43 % des étudiants), elles encadrent autant des équipes ou des activités sportives et elles ont davantage obtenu des diplômes de moniteur/entraîneur²⁰.

Elles se distinguent surtout par une meilleure réussite scolaire au regard de leur âge²¹ et de leur mention au baccalauréat, mais aussi par un souhait d'engagement vers des études sportives qui s'enracine plus tôt dans leur histoire, en primaire ou au collège. Cette projection d'orientation n'est pas sans lien avec un projet professionnel plus fréquemment formulé et elles ont ainsi plus souvent pris une option sport aux épreuves du baccalauréat. Si près de 40 % des étudiantes comme des étudiants souhaitent « devenir prof d'EPS », les métiers de coach, entraîneur et préparateur²² physique sont envisagés par seulement 14 % d'entre elles (versus 31 % des étudiants), tandis que la « filière APAS » (activités physiques adaptées et santé) est davantage plébiscitée (11 % versus 6 %). Ces projets préfigurent les distributions dans les diverses spécialités de STAPS²³ voire leurs futures insertions professionnelles différenciées (Érard & Guégnard, 2018a).

Les profils féminins les plus fréquents en STAPS sont des bachelières scientifiques, sportives compétitrices qui disposent d'un capital scolaire et sportif semblable à celui de la majorité des étudiants par leur baccalauréat, leurs disciplines sportives (athlétisme, sports collectifs, sports de combat...), leurs modalités de pratique (compétition [inter]nationale, entraînement trois fois par semaine). Toutes n'ont cependant pas ce profil scientifique : des titulaires d'un autre baccalauréat osent une orientation statistiquement minoritaire, ce qui les différencie doublement au regard de leurs homologues inscrites dans d'autres formations non-scientifiques et/ou dans le prolongement de leur baccalauréat²⁴. L'audace de ces bachelières engagées sur un chemin où elles sont traditionnellement moins attendues mérite une attention particulière : quels sont les ressorts qui rendent possible ce choix basculant ainsi d'une formation secondaire non-scientifique, souvent féminisée, vers une formation universitaire scientifique ?

¹⁶ Sport où les hommes sont largement majoritaires (plus de 60 %) au vu des effectifs licenciés de chaque fédération sportive agréée par le ministère des Sports.

¹⁷ Union nationale du sport scolaire.

¹⁸ Érard & Louveau, 2016a, 2016b.

¹⁹ Chalumeau *et al.* 2008 ; Érard & Louveau, 2016a ; Érard & Guégnard, 2018a.

²⁰ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA), brevet national de sauvetage et sécurité aquatique, surveillant de baignade...

²¹ Plus nombreuses à obtenir leur baccalauréat à l'heure (86 % versus 78 % des étudiants).

²² Nombreuses sont les étudiantes à écrire les professions au masculin comme entraîneur, coach, professeur d'EPS, sapeur-pompier...

²³ Ainsi, en 3^e année de licence éducation et motricité ou en master enseignement, les étudiantes ne comptent que pour le tiers des effectifs et des diplômés (Ménard *et al.*, 2021). Les étudiants représentent plus des trois quarts des promotions pour les autres spécialités (entraînement, ergonomie, management). Seule la 3^e année de licence APAS connaît une représentation quasi paritaire.

²⁴ Par exemple, les bachelières L s'orientent souvent en lettres, langues ou sciences humaines, les bachelières professionnelles vont davantage en sections de technicien supérieur (Danner *et al.*, 2021).

1.2. Entre audace et héritage : des bachelères non-scientifiques en STAPS

Les bachelères économiques et littéraires qui optent pour cette filière, sont souvent de famille socialement favorisée et diplômée du supérieur²⁵ et elles se qualifient fréquemment de « *multisportive* » au cours des entretiens. Leurs propos dévoilent comment un capital non académique (ici sportif) développé en parallèle du capital scolaire devient objet d'investissement dans les études, et les conduit à choisir une formation pluridisciplinaire qui donne une large place à des enseignements scientifiques non directement liés à leur spécialisation acquise au baccalauréat. Comme l'illustre le récit d'Anaïs, c'est un goût affirmé pour le sport qui conduit cette littéraire à s'orienter en STAPS, devenant ainsi pionnière d'une famille non sportive qui valorise les sciences.

Pour Anaïs, l'entrée en STAPS relève « *d'un rêve d'enfant* ». Depuis le collège, elle veut « *être professeur de sport et puis ça a été encore plus renforcé par un professeur de sport* ». Alors qu'elle déclare ses parents peu intéressés par le sport, elle souligne ses multiples expériences de pratiques et d'encadrement :

« Ah j'ai fait plein, plein de sports, on m'a toujours mis au sport de forcing... J'ai fait de la gym, dès que j'ai su marcher, j'ai commencé la gym. Après j'ai fini au hand parce que ça m'a bassiné en gym, j'ai fait sport étude canoë kayak au collège. Et au lycée je me suis mise à la course, au badminton, au rugby et au cirque. »

Anaïs relate son cursus scolaire en contraste avec sa famille, tous des scientifiques (parents exerçant en médecine libérale et frère informaticien) :

« J'étais très nulle en maths [...] Dans ma famille c'est presque que des scientifiques qui ont eu des très grosses mentions au bac. Moi j'ai eu une toute petite mention en L ». Ses parents sont plutôt réticents à l'égard de son choix de STAPS, ce qu'elle explique ainsi : « C'est pas du tout des sportifs, donc ça a été très obscur pour eux que j'aille en STAPS, il y avait eu un gros refus au début, donc je me suis assez battue pour y aller [...] Très compliqué, pour eux c'était pas de débouchés et c'était assez soutenu par les autres professeurs dans le lycée... ». (Anaïs, 19 ans, bac L option sport, mention AB, L1 STAPS, gymnastique et canoë kayak en compétition, course, handball, badminton, rugby, cirque, escalade, kitesurf.)

Les bachelères professionnelles et technologiques sont quant à elles d'origine sociale modeste, toutes boursières, et fréquemment les premières de leur famille à accéder à l'université. Qu'elles aient « choisi » ou non leur baccalauréat, les étudiantes interrogées l'ont réussi au point d'obtenir une mention d'excellence (sauf Zora). Leur réussite scolaire et leurs engagements sportifs souvent polyvalents avec au moins une discipline masculine (football, boxe, VTT, judo) les amènent à envisager une orientation en STAPS, une filière où elles peuvent valoriser un capital sportif et poursuivre des ambitions professionnelles.

Théa évoque ainsi son projet d'éducatrice handisport dans la lignée parentale et de son choix en seconde : « *Le côté infirmier qui revient. Côté sport, papa ; côté infirmier, maman* ». En effet, sa mère aide-soignante et son père carreleur, ancien sportif de handball qui continue des activités physiques (VTT, course), ont incité leurs trois filles à faire du sport. Seule Théa, la plus jeune, y a pris goût²⁶ :

« Je suis quand même sportive de base [...] j'ai fait de l'équitation, j'ai obtenu mon galop 5, j'ai arrêté pour des problèmes de santé [...] la gym j'ai fait, pff, je crois depuis ma maternelle jusqu'au collège et après j'ai arrêté au collège, et j'ai pris le VTT à partir de la 4^e [...] après j'ai toujours fait du vélo avec mon père. » En fait, STAPS est l'alternative après une hésitation avec la formation d'infirmière et un concours non réussi : « *du coup j'ai été à la fac [...] ce que je voulais faire en fait, c'était rentrer en APAS pour tout ce qui est rééducation avec les handicapés et vraiment du coup ça rejoint quand même un peu la filière infirmière* ». Théa ajoute : « *J'aime bien le sport et vraiment les matières aussi elles m'intéressaient, neuro, musculaire aussi, anatomie...* » L'intérêt pour ces matières est déjà apparu en

²⁵ Près du quart d'entre elles ont au moins un parent cadre diplômé du supérieur, à l'image des bachelères scientifiques (enquête quantitative).

²⁶ Ses deux sœurs travaillent dans le commerce.

2^{de} où avec 15 de moyenne et malgré les insistances de ses professeurs, elle choisit la série sciences et technologies de la santé et du social : « *En fait je n'ai pas voulu faire un bac général... Les matières qui m'intéressent en technologie, c'est vraiment la biologie quoi, tout ce qui est humain, alors que S, ça m'aurait pas intéressée.* » Elle obtient d'ailleurs son diplôme avec une mention d'excellence. Théa se projette dans la rééducation et souhaite continuer l'encadrement en club pour « *des cours de vélo aux petits* », activité qui lui « *plaît* ». (Théa 18 ans, bac ST2S mention B, L1 STAPS, équitation, gymnastique, VTT, natation, cross, handball.)

Ces étudiantes interviewées parviennent à déjouer les statistiques en assumant leur orientation atypique dans une filière qui unifie leur passé sportif et scolaire : souvent « héritières » sportives dans leur famille, elles sont les premières à entrer à l'université.

Cristina, bachelière des métiers de la sécurité, dont les parents ont fait du sport de compétition une voie de professionnalisation, est ainsi la première de sa famille à franchir le cap de l'université dans la perspective d'exercer « *un métier d'homme* » selon ses propres mots. Cristina relate un parcours avec la danse en héritage et une détermination qui balisera ses choix d'orientation en lycée professionnel puis en STAPS : « *depuis toute petite je veux être pompier de Paris, ça a toujours été mon rêve et je ne changerai pas [...] donc je me battrais pour arriver* ». Face à ce dessein d'enfance, son cursus dans une spécialité professionnelle sélective (12 places pour 200 demandes) lui permet d'effectuer six heures de sport par semaine au lycée, des stages en « *gendarmerie, police et sapeur-pompier* », en complément de son engagement à 12 ans comme jeune pompier volontaire. Obtenant son baccalauréat avec une mention d'excellence, elle trace sa route passant outre les découragements des enseignants du lycée qui tentent de la dissuader de choisir STAPS et même le proviseur « *a fait un dessin d'un avion qui se cassait, qui se crashait* ». Soutenue par ses parents et son coach de boxe, pompier à Paris, elle maintient l'université afin de rester dans le monde du sport et de poursuivre ses nombreuses activités :

« *Aujourd'hui je suis prof de danse et je fais de la boxe à haut niveau et je ne voulais pas m'arrêter en fait maintenant parce que moi je veux faire pompier de Paris plus tard et je ne voulais pas voilà, donc m'arrêter net dans ma carrière de sportive.* »

Le sport est essentiel dans sa famille (recomposée), notamment pour sa mère qui a trouvé dans la danse un moyen d'émancipation : « *mes grands-parents étaient plutôt pauvres donc ma mère elle s'est plutôt libérée dans la danse, en dansant dans la rue* » dit-elle lors de l'entretien. Initiée à la danse dès l'âge de 4 ans, participant à de nombreux stages et compétitions internationales, l'enseignant pour « *transmettre sa passion* » depuis ses 16 ans (dotée du BAFA), Cristina associe deux sports très contrastés, la danse et la boxe découverte à l'âge de 10 ans²⁷. Sa mère, professeure de danse de salon, est devenue responsable de magasin tout en dirigeant l'association de danse et son père plombier-électricien, qui a participé au championnat national de football, s'est reconverti en professeur de danse. Elle a profité de cette lame de fond sportive comme ses plus jeunes frères et sœur (football, rugby, basketball). Cristina prolonge ainsi une histoire voire une ascension familiale par l'intermédiaire du sport. (Cristina 18 ans, bac métiers de la sécurité mention B, L1 STAPS, danse et boxe en compétition, cross.)

Ces bachelières non-scientifiques se lancent dans une formation *a priori* inattendue qui présente une opportunité de valoriser leurs activités sportives extrascolaires et de transformer leur intérêt, voire leur passion, en métier. Elles s'offrent ainsi des perspectives d'études plus larges que les voies traditionnelles où se retrouvent massivement les étudiantes du supérieur. Cette ouverture des possibles scolaires et professionnels s'effectue grâce (et au prix ?) d'engagements réalisés de longue date dans le monde masculin du sport, et d'un passage dans le filtre d'une double sélection scolaire et sportive. Une telle orientation en STAPS s'inscrit dans une démarche volontariste et audacieuse, faisant fi des découragements institutionnels souvent rencontrés. Elles se retrouvent aux côtés des bachelières scientifiques avec qui elles partagent un dénominateur commun : une activité sportive compétitive tournée vers une modalité de pratique masculine (par le type de sport, par sa modalité d'exercice fréquemment polyvalente et/ou de haut niveau). Ainsi, ces sportives compétitrices aux profils sociaux et scolaires bigarrés se (re)trouvent-elles en STAPS.

²⁷ Christine Menesson (2004) a relevé que les boxeuses de haut niveau s'engagent toujours plus tardivement dans leur activité (pas avant 12 ans) et leurs choix témoignent d'une certaine polyvalence sportive et sexuée avec la danse ou gymnastique, quand celui des footballeuses est exclusif et masculin.

2. Être étudiantes (hors STAPS) et sportives de haut niveau : donner des gages

Dans l'université enquêtée, un pôle d'excellence des pratiques sportives (PEPS) a été créé en 2010 afin de soutenir les jeunes de haut niveau sportif et optimiser leurs cursus universitaires et sportif (cf. encadré). Les jeunes femmes représentent près du tiers des effectifs inscrits dans ce dispositif au cours de ces dix ans²⁸. La plupart s'inscrivent en filière STAPS qui peut apparaître comme une voie d'études privilégiée pour des sportives de haut niveau : 61 % *versus* 72 % des étudiants. Pourtant des bachelières n'empruntent pas le même chemin et s'orientent vers un autre domaine comme le droit, les sciences de la vie et de la terre, les sciences humaines... rarement en médecine ou sciences et techniques. Les étudiantes²⁹ rencontrées, qui se singularisent par une pratique compétitive intensive et un parcours universitaire hors STAPS, continuent fréquemment des études dans le droit fil de leur série de baccalauréat, plus conformes aux attentes des parents et aux orientations généralement privilégiées par les bachelières³⁰, et connotées féminines. Ainsi affirment-elles à l'unanimité avoir choisi leur baccalauréat et leur formation supérieure sans hésitation (sauf Céline).

Si certaines étudiantes apparaissent comme premières de leur famille à investir le champ de la compétition sportive, d'autres ont bénéficié d'une socialisation sportive souvent précoce initiée dans une famille où le sport est un élément plus ou moins central dans leur style de vie (Forté, 2006). Mais face au « double jeu scolaire et sportif » (Papin & Viaux 2018a), toutes semblent pouvoir maintenir leur pratique du sport à haut niveau à la condition de donner des « gages » scolaires à leur famille (bonnes notes, obtention du baccalauréat, mention). Si ce type de parcours ne semble pas être l'apanage d'un milieu social particulier, toutes ont dû convaincre leurs parents en faisant leurs preuves tant dans les résultats sportifs que scolaires.

Au pôle d'excellence des pratiques sportives (PEPS)

Dans l'université (de province de taille moyenne) enquêtée, ce pôle est destiné à soutenir les cursus universitaires de jeunes qui sont engagés dans la compétition sportive sans forcément figurer sur les listes ministérielles des sportifs de haut niveau. L'inscription qui s'effectue après une sélection officielle et une étude du dossier de candidature, leur donne un statut particulier leur permettant de ne plus être pénalisé en cas d'absence à un cours obligatoire. Le PEPS propose divers services d'accompagnement personnalisé : suivi médical, pédagogique et de préparation physique, aide au logement universitaire, à l'alimentation-restauration, cours de soutien et de tutorat, aménagement des études (adaptation des dates d'examen lors des compétitions, cursus sur plusieurs années...).

Depuis sa création, 1 353 jeunes dont 445 femmes (soit le tiers) sont passés par le PEPS pour une ou plusieurs années, au fil des cursus universitaires et des exploits sportifs. Sur les dix ans, la part des femmes a évolué de 31 % des inscrits en 2011 à 41 % en 2021. Cette tendance est proche des chiffres nationaux : parmi les 15 000 athlètes de haut niveau en France, seulement 38 % sont des femmes en 2020 contre 30 % en 1994 (INJEP, 2020).

²⁸ Faute de données régionales exhaustives, ces éléments de contexte sont tirés des listings obtenus auprès des responsables du PEPS après saisie et traitement statistique.

²⁹ Les sept étudiantes âgées de 18 à 23 ans pratiquent des sports variés : athlétisme, football, golf, haltérophilie, handball, lutte et volley-ball (cf. annexes – tableau 2). Elles sont d'origine sociale plutôt favorisée même si elles ont rarement leurs deux parents cadres diplômés du supérieur : selon le statut le plus élevé de l'un des parents, trois sont cadres, trois ont une profession intermédiaire et un parent est employé des services comptables.

³⁰ Trois bachelières S, deux bachelières ES, une littéraire et une bachelière sciences et technologies du management et de la gestion inscrites en sciences et vie de la terre, droit, IAE, biologie, sociologie, DU massage.

2.1. Premières de leur famille à faire du sport de compétition un élément central de leur parcours

Les bachelières, sportives compétitrices inscrites au PEPS, cumulent un parcours sportif et universitaire hors STAPS et mènent ainsi de front un double projet estimant qu'ils peuvent s'articuler sans se confondre, contrairement aux « stapsiennes ». Elles sont loin d'être toutes des héritières issues de famille socialement et culturellement favorisée, qui ont bénéficié d'une socialisation sportive dès leur plus jeune âge. Si elles ont parfois rencontré quelques résistances dans leur choix sportif ou scolaire, le soutien ou l'accompagnement des parents est majoritairement inconditionnel dans leurs propos.

Alice découvre ainsi l'haltérophilie tardivement en classe de 2^e avec son professeur d'EPS, puis s'entraîne à l'UNSS et devient championne de France dès la première année. Ni sa mère conseillère à pôle emploi, ni ses frère et sœur ne pratiquent de sport et seul son père, responsable de magasin, a pratiqué « *un peu le handball* ». Elle raconte la surprise parentale de la manière suivante : « *quand j'ai commencé déjà ils [ses parents] se sont demandés pourquoi je voulais faire ça [...] c'était pas du tout l'image qu'ils avaient de moi, vu que je faisais de la danse avant. Après ils m'ont toujours soutenue...* » Pionnière de par son choix en haltérophilie, « *une passion* » découverte en 2^e dans une famille non sportive, elle tente de se « *qualifier aux championnats d'Europe* » tout en poursuivant ses études avec succès. Lors de la transition lycée-enseignement supérieur, dotée d'une mention d'excellence pour son baccalauréat S en section AbiBac (bac français et Abitur allemand), Alice choisit les sciences et vie de la terre. (Alice, 19 ans, bac S et Abitur, mention B, L1 SVT, haltérophilie haut niveau, danse, équitation.)

Comme Alice, Marie excelle dans une activité sportive individuelle masculine, la lutte, alors que ses parents techniciens supérieurs ont peu pratiqué de sport. Pourtant, elle a suivi très tôt les traces de son frère (qui arrête la lutte en école d'ingénieur) et devient championne de France dès la 4^e :

« J'ai commencé à 3 ans. Au début j'étais un peu jeune mais je voulais faire comme mon frère qui a quatre ans de plus. Et au début ils [ses parents] m'ont laissée parce que je m'amusais bien. Et en fait quand j'ai commencé à grandir en 4^e j'ai voulu partir en sport étude mais déjà c'est loin les Pyrénées. Ils n'étaient pas trop pour, ils ont commencé à être un peu réticents. Sauf que j'ai fait championne de France en 4^e donc je n'avais pas le choix si je voulais continuer et ils m'ont toujours soutenue du coup... »

Après une orientation en lycée sportif (pôle espoir de lutte) et l'obtention du baccalauréat ES, Marie s'inscrit sans hésitation en licence intéressée par le droit du sport mais aussi par la possibilité d'aménager son cursus via le PEPS avec pour horizon les J.O. :

« Mais là maintenant à la fac si j'ai décidé de le faire en deux ans, c'est parce que j'ai mes priorités sur la lutte. Je favorise la lutte, les cours je pourrai toujours continuer après. Moi je compte continuer jusqu'à Paris 2024 ! » (Marie, 20 ans, bac ES, L2 droit, lutte haut niveau.)

2.2. En position d'héritage sportif, une stratégie scolaire qui prime

D'autres étudiantes bénéficient d'une socialisation marquée par l'importance donnée au sport (notamment du côté des mères) mais dans laquelle la réussite scolaire et le prestige de la formation universitaire demeurent prioritaires. Le parcours d'Alix met en relief les tensions créées par sa volonté de poursuivre la compétition sportive qui renvoie à un héritage sportif maternel et le souhait d'investissement scolaire de sa mère.

Alix présente ainsi sa « *passion* » du handball transmise par sa mère (secrétaire) :

« C'est une ancienne grande handballeuse, enfin, elle a joué en D2 quand même donc c'est la deuxième division française. Donc, c'est elle qui m'a transmis vraiment la passion... Toute petite j'allais dans tous les gymnases à ses matchs avec mon père... »

Quant à son père (comptable), il a placé au second plan sa pratique du football pour accompagner la carrière sportive de sa femme. Seul son frère aîné n'est « *pas vraiment sportif* » malgré de nombreuses initiations (handball, natation, tennis, football). Très jeune, Alix exerce trois sports en même temps (handball, natation, tennis) puis elle opte pour le handball quand les entraînements commencent à se multiplier et suit une section sportive dès le collège et ensuite au lycée. Elle définit son parcours scolaire comme « *très atypique* » du fait qu'elle obtient son baccalauréat S en deux ans au lieu de trois (comme prévu pour les élèves en lycée sportif, pôle espoir). Elle s'inscrit en droit avec le projet professionnel de devenir juge. Alix raconte aussi les réticences parentales et surtout celles de sa mère qui privilégie les études :

« *Ma mère, c'est compliqué parce que j'avais vraiment des bonnes notes et tout et ma mère au final voulait que je me lance à fond dans les études, elle voulait me mettre dans un lycée privé. Au début donc j'ai dû me battre parce que pour elle, le sport de haut niveau n'avait aucune garantie on va dire. Donc j'ai dû me battre face à ma mère qui était très craintive jusqu'à ce que j'aie le bac mention bien, ça l'a rassurée. Elle sait vraiment maintenant que je ne délaisse pas les études.* » Pour autant, son projet est déterminé, devenir « *professionnelle* » dans ce sport, un « *rêve d'enfant* ». (Alix, 18 ans, bac S mention bien, L1 droit, handball haut niveau, musculation, natation, tennis.)

S'orienter vers une filière universitaire en dehors des STAPS, en lien avec un projet professionnel, permet de (se) donner des garanties scolaires susceptibles de légitimer vis-à-vis de la famille, la poursuite d'une pratique sportive intensive, à l'image de Marie qui pointe à nouveau les prudences parentales :

« *En fait mes parents ne sont pas pour que je fasse du droit... Ils pensent que ça va être compliqué avec la lutte. Du coup, l'an dernier quand c'était le moment des choix ils étaient contre. Mais moi je pense que je peux y arriver. Et en voyant mes résultats du premier semestre, ils disent qu'il faut encore un peu travailler mais maintenant ils pensent que je peux y arriver parce qu'ils ont vu que j'ai bien travaillé.* »

De même, Alice relate que ses parents souhaitent « *par-dessus tout qu'elle ait un avenir professionnel* » et l'encouragent pour ses études. Elle relève aussi parmi les facteurs explicatifs de son choix universitaire, la difficulté de gagner sa vie dans l'haltérophilie, pas aussi populaire que « *le football, la natation ou le hand* » :

« *C'est un sport qui ne paie pas trop, on sait très bien qu'on ne va pas en vivre toute notre vie donc il faut quand même faire des études à côté* ». Alice ajoute que la carrière s'arrête « *vers 30 ans* » : « *C'est un peu compliqué dans notre sport vers 30 ans c'est déjà... Les carrières internationales elles s'arrêtent. Donc peut-être que je continuerai mais par loisir après.* »

Ces sportives passionnées sont rarement déconnectées des réalités et du temps éphémère de leur carrière sportive, dont elles connaissent les faibles chances de professionnalisation pour les femmes³¹ et les difficiles conciliations avec une vie de famille. Alix explicite aussi :

« *Moi je pense en tout cas que je n'irai pas jusqu'à 30 ans ou en tout cas maximum. Je connais des filles dans notre équipe qui ont 31 et 34 ans sans famille, enfin voilà elles n'ont pas de conjoint, pas d'enfant. Et moi, je ne veux pas attendre cet âge-là pour commencer à créer quelque chose au niveau familial. Je veux me fixer une limite.* »

Malgré leurs aspirations, leurs performances sportives et leur « *passion* » du sport, ces bachelières n'envisagent pourtant pas de faire du sport leur métier, se détournent d'une formation en STAPS pour plusieurs raisons : la surcharge d'entraînement physique, leur perception négative des débouchés offerts par la formation et enfin, la difficile reconnaissance et professionnalisation des femmes dans le sport. Elles optent pour des études universitaires dont elles estiment qu'elles ne mettent pas en danger leur investissement sportif et (se) donnent des « *gages scolaires* » permettant de rendre acceptable la poursuite d'une pratique sportive de haut niveau. Elles expriment un « *intérêt pour les études, la culture générale* », qualifient leur formation supérieure de « *théorique* », « *générale* », « *intellectuelle* » et leur attribuent parfois un prestige qu'elles n'accordent pas à la filière STAPS, considérée sans véritable perspective à l'exception du professorat d'EPS.

³¹ Papin & Viaud (2018b).

À titre d'exemple, Jeanne, golfeuse, inscrite en L3 lors de l'entretien, s'oriente après son baccalauréat vers une formation par intérêt des matières :

« J'ai fait un bac ES et j'étais intéressée par l'économie, les entreprises, l'actualité, tout ça. Donc c'était ça ou la BSB, l'école de commerce. On m'a dit que l'IAE était très bien, l'institut d'administration des entreprises qui prépare aux métiers liés au management. Et moi j'aimerais me spécialiser dans le marketing. »

Leurs histoires singulières tant par le choix de leur sport que leur cursus scolaire soulignent cependant une autre particularité. Plusieurs se placent en position de double projet sportif et scolaire pouvant à terme ne faire plus qu'un. Jeanne projette ainsi de faire « *un master en alternance marketing pour un équipementier sportif* », Marie met en exergue son intérêt pour le « *droit du sport* », Céline explicite son choix de sociologie avec pour projet « *l'insertion sociale des enfants par le sport* », Anna souhaite prolonger son activité professionnelle en devenant « *masseuse sportive* » et Clémentine espère continuer dans « *la recherche nutrition dans le monde sportif* » en précisant : « *il y a toujours ce domaine du sport qui reste un peu mais ce n'est pas ciblé vraiment sur le sport.* »

Ces étudiantes mènent de front deux parcours d'excellence, scolaire et sportif, en lien avec la représentation qu'elles ont de leurs performances, de leurs perspectives à l'horizon des grandes compétitions (inter)nationales. Si quelques-unes formulent l'espoir de devenir professionnelle et de faire de leur sport un métier, elles ont toutes choisi des études universitaires qui ne mettent pas en danger leur investissement sportif, tout du moins durant les premières années, se dotant ainsi d'une sécurité par des gages scolaires face au caractère éphémère et risqué des carrières sportives, notamment féminines (Érard & Guégnard, 2022).

Conclusion

Loin d'une orientation à l'université par défaut, les étudiantes enquêtées, en formation de STAPS ou en dehors, présentent le point commun de poursuivre un loisir sportif sous forme compétitive, de haut niveau parfois, ce qui les différencie notamment au sein de la jeunesse féminine, l'espace du sport de compétition restant largement sous domination masculine³². Les parcours de ces femmes sont atypiques à plus d'un titre : par leur capital et investissement sportif qui peut s'expliquer par un héritage familial (mais pas toujours), par l'accès à l'université (premières de leur famille mais pas toujours), par le choix d'une filière scientifique masculine dotée d'un baccalauréat non scientifique, par le maintien d'une pratique sportive de haut niveau couplé d'une excellence scolaire... et plusieurs réussissent³³...

Entre héritage et ouverture de nouveaux possibles, entre l'espace scolaire et le monde sportif, ces bachelières déploient des façons de « (dé)faire le genre » qui sont différentes tout en s'octroyant la possibilité d'accéder à un espace de formation légitime à leurs yeux. En entrant en STAPS et/ou en maintenant une pratique sportive de haut niveau, elles déploient des parcours qui les amènent à accéder à des espaces masculins socialement distinctifs et pour lesquels certaines ont dû « *se battre* », « *faire leurs preuves* », « *donner des gages* ». Les unes se placent en position de « conversion » de leur capital sportif en STAPS, dans une licence scientifique connotée masculine, et combinent des activités de pratiquante/joueuse, de bénévole/salariée, autant d'espaces sociaux où elles renforcent la valeur de leur capital sportif et se créent des opportunités. Les autres visent un « cumul » parallèle des capitaux, un double projet sportif et universitaire, et privilégient un engagement intense dans leur carrière sportive durant leurs premières années à l'université et elles optent pour une filière connotée féminine dans le prolongement de leur baccalauréat.

Ces profils d'étudiantes sportives et compétitives ont toujours existé : historiquement, peu nombreuses, ce sont ces étudiantes de l'université qui ont constitué le vivier des jeunes femmes à l'origine de la féminisation des activités sportives compétitives depuis la fin du XIX^e (Louveau, 2006) et le réservoir des enseignantes d'EPS (pour les étudiantes en STAPS et préalablement dans les UEREPS et IREPS³⁴) (Szerdahelyi, 2014 ; Érard & Szerdahelyi, 2019). S'ils ne sont pas nouveaux à l'échelle de la longue durée, ils soulignent à quel

³² Davisse & Louveau, 1998 ; Cléron & Caruso, 2017.

³³ Alice, Alix, Anaïs, Cristina, Marie et Théa passeront en L2 l'année suivant leur première inscription universitaire.

³⁴ Unité d'enseignement et de recherche en EPS et Instituts régionaux d'éducation physique et sportive.

point ces parcours demeurent en dehors des normes de genre et ô combien, ils supposent encore des conditions familiales, sociales et scolaires peu partagées et des gages sociaux, scolaires et sexués. Par leur parcours marqué par des pratiques sportives compétitives, ces femmes incarnent une jeunesse à la conquête d'un territoire qui demeure masculin. Ces étudiantes qui font la preuve d'une « insoumission discrète » (Palheta, 2012), contribuent à la « révolution respectueuse » (Marry, 2004) à l'œuvre à l'université et plus encore dans un espace sportif qui résiste fortement à l'entrée des femmes.

Bibliographie

- Augustin, J.-P. & Fuchs, J. (2014). Le sport, un marqueur majeur de la jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 68(3), 61-70. <https://doi.org/10.3917/agora.068.0061>
- Chalumeau, L., Gury, N. & Landrier, S. (2008). Niveau d'engagement dans une carrière amateur au début de parcours des étudiants en STAPS. Dans B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (éd.). *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi* (p.167-177). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 24).
- Chevalier, V. & Coinaud, C. (2008). Carrière d'amateurs et cursus universitaires : le sens multiple des parcours des étudiants en STAPS. Dans B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (éd.). *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi* (p.179-189). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 24).
- Cléron, É. & Caruso, A. (2017). Le sport, d'abord une affaire de jeunes. *INJEP Analyses & synthèses*, 1.
- Danner, M., Énard, C. & Guégnard, C. (2021). *Probabilités d'orientation déjouées, par le sport ? Le cas des bacheliers professionnels*. Paris : L'Harmattan.
- Danner, M., Énard, C., Guégnard, C. & Berthaud, J. (2019). *Quand le sport (dés)oriente les parcours des jeunes*. Paris : INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude. <https://injep.fr/wp-content/uploads/2020/03/rapport-2020-04-sport-orientation.pdf>
- Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, école, société. La différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan.
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). (2021). *Repères et références statistiques*. Stains : ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques. Dans F. Picard & J. Masdonati, *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 51-93). Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Énard, C. & Guégnard, C. (2022). Probabilités d'orientation déjouées par le sport : le cas des étudiantes à l'université. Dans I. Borrás & N. Bosse (éd.). *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques* (p. 365-374). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 18).
- Énard, C. & Guégnard, C. (2018a). (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS. *Formation Emploi*, 142, 79-98. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5879>
- Énard, C. & Guégnard, C. (2018b). Étudiant·e·s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ? Dans J. Cayouette-Remblière et al. (dir.), *Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?* (p. 39-55). Paris : INED/Document de travail, 241.

- Érard, C., Guégnard, C. & Danner, M. (2019). Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'Université ou en classe préparatoire. Dans X. Collet & S. Macaire (dir.), *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite* (p. 31-52). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 12).
- Érard, C. & Louveau, C. (2016a). Entre transgression et reproduction des normes de genre. Les effets paradoxaux du goût du sport sur l'orientation scolaire et professionnelle des normaliennes en sciences du sport et éducation physique. *Sciences Sociales et Sport*, 9, 83-113.
- Érard, C. & Louveau, C. (2016b). Compétiteurs mais pas toujours... Cas d'étudiant·e·s en réussite en STAPS. Dans J.-F. Giret & S. Morlaix (dir.), *Les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 75-80). Dijon : Éditions universitaires de Dijon.
- Érard, C. & Szerdahelyi, L. (2019). Sportives de haut niveau, mais à quel prix ? Le cas des enseignantes d'éducation physique et sportive en France, de 1940 à 1970. *Histoire sociale / Social History* 52(105), 31-50. <https://doi:10.1353/his.2019.0001>.
- Forté, L. (2006). Fondements sociaux de l'engagement sportif chez les jeunes athlètes de haut niveau, *Science & Motricité*, 59, 55-67. <https://doi.org/10.3917/sm.059.0055>.
- Forté, L. & Menesson, C. (2012). Réussite athlétique et héritage sportif. *SociologieS, Théories et recherches*. <http://sociologies.revues.org/4082>
- Gleizes, F. & Pénicaud, E. (2017). Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent. *Insee Première*, 1675.
- Guégnard, C., Giret, J.-F., Louveau, C. & Michot, T. (2019). Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en STAPS. *Sciences Sociales et Sport*, 14(2), 11-29.
- INJEP (institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) (2020). *Les chiffres clés du sport 2020*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Lecorps, Y. (2023). Les femmes sont encore largement minoritaires à la présidence des associations. *INJEP Analyses & synthèses*, 66.
- Liverneaux, E. (2004). Pratique sportive « libre » et pratique sportive en club plus complémentaires qu'opposées. Dans H. Canneva et G. Truchot (dir), *Les adolescents et le sport* (p. 105-111). Paris : INSEP Éditions.
- Louveau, C. (2006). Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 23(1), 119-143.
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin Éditeur.
- Ménard, B., Klipfel, J., Bonneville, L. & Pierrot, R. (2021). La licence générale STAPS, un diplôme professionnalisant. *Notes d'information du SIES, 21.02, MESRI-SIES*.
- Menesson, C. (2004). Être une femme dans un sport « masculin ». Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées. *Sociétés contemporaines*, 65, 69-90. <https://doi.org/10.3917/soco.055.0069>
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Papin, B. & Viaux, B. (2018a). Des carrières sportives à durées limitées. La contamination scolaire des vocations sportives. *Sciences sociales et sport*, 12(2), 45-83. <https://doi.org/10.3917/rsss.012.0045>

- Papin, B. & Viaud, B. (2018b). « Sportif sinon rien ? ». Les destins scolaires des élites sportives engagées dans des études supérieures. *Sociologie*, 9(3), 235-252. <https://doi.org/10.3917/socio.093.0235>
- Szardahelyi, L. (2014). *Femmes d'action. Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989)*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Lyon 1.
- Terret, T. (2006). Le genre dans l'histoire du sport, *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 23(1), 209-238. <https://doi.org/10.4000/clio.1906>
- Thomas, J. (2013). Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre ». *Sociétés contemporaines*, 90(2), 53-79. <https://doi.org/10.3917/soco.090.0053>

Annexes

Tableau 1 • Profils des jeunes en L1 STAPS (en %)

	Femmes	Hommes
Scolaire et social		
Bac scientifique	54	52
Bac économique et social	25	26
Bac littéraire	2	1
Bac technologique	13	15
Bac professionnel	6	6
Mentions bien et très bien	14	10
Mention assez bien	26	26
Bac choisi	89	85
Bac à 18 ans	86*	78*
Boursier	44	46
Parent diplômé du supérieur	53	51
Parent cadre	28	35
Parent ouvrier	25	22
Sportif		
Grande place du sport dans la famille	69	69
Pratique sportive père (compétition)	86 (60)	83 (66)
Pratique sportive mère (compétition)	77* (40)	67* (34)
Parmi les meilleurs en EPS au collège, lycée	90	91
Section sport étude	19	16
Option sport au bac	30*	22*
Pratique sportive en club	98	96
Pratique sportive à l'AS/UNSS	74	74
Inscription en club/association en 2018	77*	85*
Entraînement 3 fois et+ par semaine en 2018	32*	43*
Encadrement d'une équipe en 2018	36	37
Compétition (inter)nationale + 3 entraînements, PEPS	44	42
Diplôme sportif, BAFA	30*	18*
Projet sport en primaire ou collègue	26*	19*
Effectif	124	313

Lecture : 86 % des étudiantes inscrites en L1 STAPS ont obtenu leur baccalauréat à 18 ans pour 78 % des étudiants (écart significatif*).

Source : enquête IREDU 2018.

Tableau 2 • Profils des étudiantes interviewées

Inscription en	Prénom	Âge	Baccalauréat	Sport de compétition	Projet professionnel
STAPS					
L1	Anaïs	19	L	gymnastique, canoë kayak	professeur d'EPS
L1	Théa	18	ST2S	équitation	APAS ou motricité
L1	Cristina	18	Pro métiers de la sécurité	danse, boxe	pompier de Paris
L1	Zora	18	Pro ASSP	handball	prof de sport
L1	Léa	18	ST2S	judo, athlétisme	coach sportif, APAS
L1	Zoé	18	ES	gymnastique	professeur d'EPS
L1	Julie	19	ES	danse	entraîneur
L1	Flore	18	S	équitation, horse-ball	gendarme
L1	Isabelle	18	S	football	sportif
L2	Camille	20	S	judo	prof d'EPS et de judo
L3	Nadia	24	S	basketball	professeur d'EPS
Master	Elsa	21	ES	football	assurances
PEPS					
1 SVT	Alice	19	S et Abitur	haltérophilie	sportif
L2 Droit	Marie	20	ES	lutte	droit du sport
L1 Droit	Alix	18	S	handball	sportif ou carrière en droit
L3 IAE	Jeanne	20	ES	golf	marketing équipementier sportif
2 ^e IUT Biologie	Clémentine	19	S	athlétisme	recherche nutrition santé
L2 Sociologie	Céline	23	L	volley-ball	insertion des jeunes par le sport
DU Massage	Anna	19	STMG	football	sportif : monter en D1

Source : enquête IREDU 2018.

Doctorants internationaux en temps de mobilité contrainte. Vécus différenciés selon le genre

*Magali Ballatore, Jean-Baptiste Bertrand **

Introduction

La recherche, dès la création des premières universités européennes au Moyen Âge et des premiers diplômes afférents, a eu un caractère international, notamment par les déplacements internationaux et/ou les échanges épistolaires entre savants de différents pays, mais aussi par les pérégrinations étudiantes de l'élite de l'époque (Charle & Verger, 2012). En outre, la thèse et le doctorat ont coexisté sous différentes formes et durées en Europe, jusqu'à la fin du XIX^e siècle (Picard, 2020). Le premier doctorat a été décerné à Paris en 1150, mais il a fallu attendre le début des années 1800 pour que le diplôme acquière son statut contemporain de titre universitaire le plus élevé. Au XIX^e donc et surtout au XX^e siècle, à travers la participation à des conférences ou des séjours de recherche, des terrains à l'étranger, de nombreux doctorants ont commencé à inscrire leur recherche dans un espace global (Meyer, Kaplan & Charum, 2001). La circulation des idées s'est développée également par la diffusion à grande échelle de revues scientifiques, même si elle a d'abord pris la forme de la circulation de textes. Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, un nouveau type d'élite scientifique transnationale a émergé (Dubois, Gingras & Rosental, 2016). Ainsi, aujourd'hui beaucoup de formations doctorales des universités de pays dits « développés » regroupent de nombreux jeunes chercheurs provenant d'autres pays, qui par ailleurs sont aussi de plus en plus souvent des femmes, contrairement aux siècles passés. Les doctorants et les doctorantes sont ainsi plus susceptibles que les autres étudiants de l'enseignement supérieur de partir étudier ou faire de longs séjours à l'étranger. En moyenne, dans les pays de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 22 % des étudiants inscrits en doctorat sont des étudiants internationaux ou étrangers¹, contre 13 % au niveau du master et 4 % au niveau de la licence. Pour notre enquête empirique que nous présentons en détail dans l'encadré ci-dessous, nous avons utilisé la définition suivante du « doctorant international », plus précise que celle de l'OCDE : doctorants présents depuis au moins 1 an en France à la date de passation du questionnaire, qui sont nés et ont poursuivi une partie de leur scolarité primaire ou secondaire ailleurs qu'en France, et dont les parents n'ont pas la nationalité française.

Malgré la forte présence de doctorants internationaux en France, nous avons observé qu'en sociologie des migrations et de l'éducation, en dépit de nombreux témoignages sur les réseaux sociaux, des manuscrits écrits par les protagonistes eux-mêmes (Combes, 2022), des statistiques construites par des revues ou organismes scientifiques (Woolston, 2019 ; Nature Research, 2019), peu de recherches portent sur cette population des universités. Elle éprouve pourtant directement et indirectement les conséquences des réformes néo-libérales entreprises dans l'enseignement supérieur et des politiques migratoires, évoquées dans ce numéro (Beaupère *et al.*) depuis plusieurs décennies, qui font la part belle à la concurrence et à l'internationalisation des formations (Croché, 2010 ; Ballatore, 2012 ; Ballatore, 2017). Les doctorants, parmi l'ensemble des étudiants et des étudiantes, semblent les plus enjoints de se constituer un fort « capital culturel de type international² » (Draelants & Ballatore 2014). Avec l'arrivée de la pandémie du Covid-19 et de ses modes de gestion restreignant les mobilités, l'injonction à la mobilité géographique (Courty, 2015) quelque peu contradictoire a

* Aix-Marseille Univ, CNRS, Sciences Po Aix, MESOPOLHIS, Aix-en-Provence.

¹ L'OCDE utilise la définition suivante d'étudiant international : « Les étudiants internationaux sont ceux qui ont reçu leur formation antérieure dans un autre pays et qui ne résident pas dans leur pays d'études actuel. Lorsque les informations sur les étudiants internationaux ne sont pas disponibles, les étudiants étrangers [...] peuvent être utilisés comme proxy. » <https://data.oecd.org/fr/students/etudiants-en-mobilite-internationale.htm>.

² On peut définir un capital culturel international en mobilisant les trois états du capital culturel définis par Pierre Bourdieu (1979). Sous sa forme incorporée, il se réfère à un habitus cosmopolite, une attirance pour les autres cultures et une aisance dans les relations avec les étrangers.

conduit à valoriser une nouvelle forme de mobilité, virtuelle, notamment dans les programmes européens³ et dans les alliances universitaires internationales.

Des recherches plus approfondies sont donc nécessaires sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, car elle est un processus en constante évolution, qui répond à des intentions et des politiques explicites, à des contextes institutionnels, nationaux et régionaux spécifiques, et à des circonstances changeantes, dont la pandémie est un élément crucial (de Wit, 2021 ; de Wit & Altbach, 2021). Nous avons ici fait l'hypothèse que l'interdiction de certains déplacements (sauf autorisations, procédures de certification), popularisée dans les médias par l'expression « confinement de la population » en France, a affecté particulièrement et différemment cette population des doctorantes et doctorants internationaux, étant données les procédures administratives auxquelles ils étaient déjà soumis, pour accéder au territoire français et l'importance que revêt le fait d'avoir des expériences « internationales » à ce niveau de formation. Cette mesure sanitaire mise en œuvre pour la première fois du 17 mars au 11 mai 2020, accompagnée de la fermeture des établissements scolaires et universitaires, puis le second « confinement », qui a eu lieu du 30 octobre 2020 au 15 décembre 2020, fait partie d'un ensemble de politiques de limitation des contacts humains et des déplacements en réponse à la pandémie de Covid-19, dont nous avons tenté de saisir l'impact sur une population de doctorants fortement internationalisée.

Dans cet article, nous essayons de répondre à la question suivante : qui sont les doctorantes et les doctorants internationaux aujourd'hui en France et de quelle manière leurs expériences, leurs conditions de travail ont été affectées par la pandémie et ses modes de gestion ? Nous tentons, ce faisant, de mettre à jour des inégalités sociales renouvelées (inégalités de financement, de possibilité de mobilité, de déplacement, d'accompagnement, de soutien, etc.), en fonction du genre notamment, mais aussi en fonction des origines sociales, géographiques et disciplinaires. Dans une première partie, une fois posé le cadre historique et sociopolitique de la mobilité doctorale, nous analyserons les « chiffres » de la mobilité dans l'enseignement supérieur, sans faire l'impasse de leur mise en perspective par rapport à l'évolution parallèle de la population étudiante mondiale. Ce faisant, nous analysons les temporalités et les motivations des doctorantes et doctorants qui choisissent comme destination la France. Dans une seconde partie, nous étudierons la situation effective dans laquelle se sont retrouvé·e·s les doctorantes et doctorants internationaux en France, en mettant la focale sur les orientations différenciées, la socialisation différentielle selon le genre et l'origine sociale.

³ <https://info.erasmusplus.fr/erasmus/113-erasmus-virtual-exchange.html>.

Méthodologie

Cet article se base sur les statistiques élaborées à partir d'un questionnaire autoadministré en ligne, et diffusé auprès des doctorants internationaux d'une centaine d'écoles doctorales en février/mars 2021, composé de 102 questions ouvertes et fermées, pour un temps moyen de réponse de 30 minutes (écart-type 15 minutes). Toutes les questions étaient optionnelles. Les répondants étaient d'abord invités à donner des informations sur leur parcours de formation et de mobilité internationale. Ils devaient ensuite répondre à une série de questions sur leur situation pendant les deux confinements de 2020 en France, avant de détailler leurs conditions de vie et ressources, leurs activités de loisirs et leurs origines sociales. 503 personnes ont répondu au questionnaire. Nous avons effectué une comparaison de notre échantillon avec les données du système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE), qui recense les effectifs d'étudiants inscrits dans les établissements publics d'enseignement supérieur sous tutelle du ministère en charge de l'Enseignement supérieur (tableau 1), ainsi qu'avec les données disponibles dans Eurostat (tableau 2). On observe une légère surreprésentation des femmes parmi les répondants, ainsi qu'une surreprésentation des disciplines telles que les lettres, langues, SHS, médecine, santé, STAPS, et une surreprésentation de certaines régions d'inscription. L'absence de répondants inscrits en Bretagne et Pays de la Loire était attendue, car nous avons volontairement omis d'entrer en contact avec les écoles doctorales de ces régions, pour ne pas interférer avec une enquête similaire se déroulant au même moment dans ces deux régions, et entraîner une baisse du taux de réponse due à la « fatigue des sondages » (Porter *et al.*, 2004). Pour tester la présence de liens statistiquement significatifs entre variables d'intérêt, nous avons procédé à des tests d'indépendance sur plusieurs tableaux de contingence, et à des mesures de risque relatif. Étant donné la faible taille de notre échantillon, les résultats présentés ici doivent être interprétés avec précaution.

Nous avons fait également une analyse lexicale des propos tenus dans les questions ouvertes (optionnelles), en français et en anglais, en fonction notamment de la fréquence des mots utilisés par les doctorantes et doctorants, en séparant les sexes et les origines géographiques et sociales. Nous avons procédé par la suite à une étude plus approfondie du contenu des réponses aux questions ouvertes, de laquelle s'est dégagée une dissimilitude entre les deux corpus parents/célibataires. Un travail long d'objectivation, d'interrogation et de reconstruction de données a été opéré. Une première étude, réponse par réponse, avait pour but de repérer des unités de découpage qui sont des fragments de discours portant une signification. Puis, par une analyse thématique, un découpage transversal du corpus, nous avons recherché une cohérence thématique interquestionnaire, en lien avec les caractéristiques sociales de la population.

Tableau 1 • Description des répondants à l'enquête et comparaison avec les caractéristiques des doctorants internationaux en mobilité recensés dans le SISE

Caractéristiques	Sources de données	
	Enquête 2021 sur les doctorants internationaux	Données du SISE sur les doctorants étrangers en mobilité (année universitaire 2020-2021)
Effectifs totaux	503	23.640
Âge à la fin de 2020, en années		
Moyenne (écart-type)	30 (6,1)	Indisponible
Médiane	28	-
Premier quintile	26	-
Deuxième quintile	27	-
Troisième quintile	29	-
Quatrième quintile	33	-
Minimum-maximum	22-72	-
Non réponse	47	-
Genre <i>n</i> (%)		
Femme	267 (53,7 %)	11.256 (47,6 %)
Homme	226 (45,5 %)	12.384 (52,4 %)
Autre définition de genre	4 (0,8 %)	n/a
Non réponse	6	n/a
Grande discipline <i>n</i> (%)		
Sciences	238 (47,3 %)	12.466 (52,7 %)
Lettres, langues, SHS	177 (35,2 %)	7.057 (29,9 %)
Droit, sciences économiques, AES	44 (8,7 %)	3.779 (16 %)
Santé, médecine, STAPS	44 (8,7 %)	338 (1,4 %)
Région du siège de l'établissement d'inscription <i>n</i> (%)		
Auvergne-Rhône-Alpes	65 (13,5 %)	2676 (11,3 %)
Bourgogne-Franche-Comté	37 (7,6 %)	608 (2,6 %)
Bretagne	0 (0 %)	722 (3 %)
Centre-Val de Loire	11 (2,3 %)	465 (2 %)
DOM-TOM et collectivités d'outre-mer	5 (1 %)	96 (0,4 %)
Grand Est	24 (5 %)	2122 (9 %)
Hauts-de-France	25 (5,2 %)	1405 (5,9 %)
Île-de-France	192 (39,8 %)	8703 (36,8 %)
Normandie	14 (2,9 %)	590 (2,5 %)
Nouvelle-Aquitaine	29 (6 %)	1841 (7,8 %)
Occitanie	44 (9,1 %)	2142 (9 %)
Pays de la Loire	0 (0 %)	640 (2,7 %)
PACA et Corse	36 (7,5 %)	1630 (6,9 %)
Non réponse	21	n/a

Lecture : 53,7 % des répondants à l'enquête 2021 sur les doctorants internationaux étaient des femmes. 47,6 % des doctorants étrangers en mobilité recensés dans le SISE pour l'année universitaire 2020-2021 étaient des femmes.

Champ : répondants à l'enquête 2021 sur les doctorants internationaux. Données SISE : doctorants internationaux en mobilité en France recensés dans le SISE pour l'année universitaire 2020-2021.

Sources : enquête 2021 sur les doctorants internationaux en France, Ballatore, Bertrand, 2021 ; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2021 (calcul des auteurs).

Tableau 2 • Description des répondants à l'enquête et comparaison avec la région d'origine des doctorants provenant d'un pays étranger recensés dans Eurostat

Caractéristiques	Sources de données	
	Enquête 2021 sur les doctorants internationaux	Eurostat (données pour l'année 2020)
Effectifs totaux	503	25.035
Région du monde d'origine		
Europe (hors Union Européenne)	31 (6,2 %)	1276 (5,1 %)
Union Européenne	125 (25 %)	4617 (18,5 %)
Afrique	126 (25,2 %)	8059 (32,2 %)
Amérique du Nord	13 (2,6 %)	428 (1,7 %)
Amérique du sud, centrale, et Caraïbes	64 (12,8 %)	2735 (10,9 %)
Asie	114 (22,8 %)	7879 (31,5 %)
Océanie	2 (0,04 %)	32 (0,01 %)
Multiples nationalités	25 (5 %)	n/a
Non réponse	3	9

Lecture : 25,2 % des répondants à l'enquête 2021 sur les doctorants internationaux en France provenaient d'un pays d'Afrique. 32,2 % des doctorants provenant d'un pays étranger en France et recensés dans Eurostat pour l'année 2020 provenaient d'un pays d'Afrique.

Champs : répondants à l'enquête 2021 sur les doctorants internationaux en France. Données Eurostat : doctorants en France en provenance d'un pays étranger en 2020.

Sources : enquête 2021 sur les doctorants internationaux en France, Ballatore & Bertrand, 2021 ; Eurostat, 2023.

1. Les doctorantes et doctorants, des étudiantes et étudiants internationaux comme les autres ?

Les doctorants internationaux font partie de la catégorie plus large des étudiants « en mobilité », qui ont quitté provisoirement le territoire où ils étaient inscrits en tant qu'étudiants pour s'inscrire dans un programme d'enseignement dans un autre pays (voir l'encadré méthodologique pour la définition de « doctorant international » que nous avons retenue pour notre enquête). Pour ne pas surestimer une progression qui est souvent soulignée dans la presse, en citant l'augmentation des flux en chiffres absolus pour appuyer un discours prônant l'intérêt d'attirer des « talents⁴ », il convient de mettre en perspective les chiffres de la mobilité étudiante avec l'évolution de l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur et de constater que, contrairement à l'idée répandue, la part des étudiants en mobilité internationale a été remarquablement stable au cours des 20 dernières années (UNESCO, 2019).

Tableau 3 • Étudiants en mobilité internationale depuis l'année 2000

	Année		
	2000	2010	2019
Étudiants internationaux mobiles (en millions)	2	3,7	6
Population étudiante (total en millions)	100	181	231
% des étudiants internationaux	2,1	2,1	2,6

Lecture : en 2010, 2,1 % des étudiants dans le monde étaient des étudiants internationaux mobiles, soit environ 3,7 millions sur 181 millions.

Champ : population étudiante mondiale, 2000, 2010, et 2019.

Source : UNESCO, 2019. Calcul des auteurs.

⁴ Emmanuel Macron, président de la République française, devant les présidents d'université réunis en congrès le 13 janvier 2022 en Sorbonne : « *Demain, ce sont nos universités qui doivent être les piliers de l'excellence [...] il faudra disposer d'un système efficace, reconnu et toujours plus attractif à l'international [...]* ».

Depuis l'institutionnalisation de la mobilité étudiante en Europe après la Seconde Guerre mondiale, les étudiants en mobilité (y compris les doctorants) ont été classifiés dans deux catégories :

1. Les étudiants en « échange » en « mobilité organisée » ou « institutionnalisée » (Ballatore, 2010) ;
2. Les étudiants en mobilité de diplôme ou « *degree mobility* » (Van Mol, 2014), en « mobilité spontanée » (Ballatore, 2017).

Les doctorants internationaux font partie de la seconde catégorie. Mais force est de constater que, de plus en plus, le critère d'études antérieures, les temporalités (séjour court/long), l'hybridité des formations (mobilité virtuelle/physique) semble complexifier le tableau, comme le fait d'avoir été en mobilité d'étude ou de stage, en mobilité d'apprentissage, individuelle ou en groupe (Calmand & Robert, 2019). La stabilité relative, du nombre d'étudiants en mobilité cache donc une forte segmentation, institutionnalisation de la mobilité en Europe, repérable par l'intérêt grandissant des pouvoirs publics pour le phénomène des migrations « qualifiées », le développement par l'Union européenne de nombreux programmes de mobilité, qui ont conduit à des études sur la mobilité étudiante, de plus en plus nombreuses (Maiworm & Teichler, 1997 ; Jallade *et al.*, 1996 ; Ballatore, 2010 ; Erlich, 2012 ; Garneau & Mazzella, 2013 ; Van Mol, 2014 ; Van Mol & Timmerman, 2014 ; entre autres). Leur visibilité ne doit cependant pas faire oublier que la mobilité et l'internationalisation de l'enseignement supérieur ont une histoire plus ancienne et apparaissent fréquemment dans la littérature des années 1960, alors que la « mondialisation » est un terme très couramment utilisé depuis les années 1980 (Huang, 2007). Il existe d'ailleurs une certaine stabilité dans les destinations choisies par les étudiants et les doctorants. La majorité des doctorants en mobilité dans l'OCDE choisissent l'un des pays d'accueil anglo-saxons suivants : États-Unis, Royaume-Uni, le Canada et/ou l'Australie. Parmi l'ensemble des doctorants inscrits en 2019 (toutes nationalités confondues) dans l'enseignement supérieur européen (UE à 28) 8,8 % font un doctorat en France, contre, à titre comparatif, 24,6 % en Allemagne, 14,7 % au Royaume-Uni et 11,9 % en Espagne (Eurostat, 2022).

Dans deux pays (la Suisse et le Luxembourg) les doctorants internationaux sont plus nombreux que les doctorants « nationaux » (87,2 % au Luxembourg [OCDE, 2022]). En France, comme au Royaume-Uni, ils représentent presque un étudiant sur deux (41,1 et 37,9 % de l'ensemble des inscrits en doctorat respectivement en 2019 [OCDE, 2022]). Cependant, avant même la récente crise sanitaire, le nombre de candidatures en doctorat en France avait diminué, tant chez les nationaux que chez les étrangers. Cette baisse est observée pour toutes les régions d'origine. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont parmi les plus touchés par la baisse rapide : -17 % entre 2013 et 2018 (agence Campus France, 2020). Le pourcentage de doctorants en provenance des Amériques et de l'Europe est, quant à lui, resté stable, en moyenne, largement soutenu par une recrudescence de la migration italienne, espagnole et des pays de l'Est européen au cours des vingt dernières années (Dubucs *et al.*, 2017). En effet, l'Italie (à côté de la Chine) envoie de plus en plus d'étudiants dans les programmes doctoraux français (agence Campus France, 2019). Ce phénomène est révélateur de formes émergentes de migration en Europe, une migration moins massive, multiculturelle et plus féminisée (Ballatore, 2017).

Nous avons posé l'hypothèse qu'en fonction des pays de provenance, de l'expérience de mobilité précédente et des origines sociales, les doctorantes et doctorants n'ont pas les mêmes vécus. Suite à l'analyse de contenu de la question ouverte (cf. note méthodologique) concernant le soutien reçu⁵, nous avons pu constater que les propos diffèrent entre Européens et extra Européens. À titre d'exemple, les extra Européens sont nombreux à évoquer la complexité des demandes de « permis de séjour », à renouveler souvent, à parler de la « *lourdeur de la bureaucratie française* ». Les Européens soulignent que le fait d'avoir déjà effectué un séjour Erasmus ou d'avoir des amis dans le pays les a aidés dans leurs démarches administratives. Ainsi, tous les doctorants internationaux ne sont pas non plus logés à la même enseigne et n'ont pas les mêmes parcours, ni ne se heurtent aux mêmes exigences et complexités administratives en fonction de leurs origines, de leur parcours antérieur, de l'ancienneté de leur installation en France.

⁵ « Avez-vous été soutenu-e dans vos démarches par les personnes suivantes ? Par votre famille et vos proches / par des amis ou amies vivant déjà en France / par des enseignants de votre université d'origine / par des professionnels du placement à l'étranger » et « Si vous le souhaitez, vous pouvez ci-dessous donner plus de détails sur la manière dont vous avez été ou non soutenu-e : ».

Parmi les doctorants de 1^{re} et 2^e années en 2017-2018, seuls 17 % sont entrés dans l'enseignement supérieur au moment de leur doctorat⁶ (agence Campus France, 2019). Les données de l'enquête de Sylvie Pommier *et al.* (2022) indiquent, quant à elles, le chiffre de 42 % des doctorants étrangers de première et deuxième années déclarant s'être inscrits pour la première fois en France pour leur doctorat. Il est difficile d'interpréter ces différences, qui peuvent être dues à une évolution récente : plus d'étudiants aujourd'hui pourraient choisir une mobilité spontanée tardive, du fait des possibilités de « mobilité de crédit », une forme de séjour moins coûteuse, qu'une mobilité pour diplôme, « *degree mobility* »⁷. Des différences qui pourraient être dues également à la façon dont la question est posée dans les différentes enquêtes. Parmi nos répondants, 54,5 % indiquent également avoir obtenu soit une licence soit un master en France. Nous avons multiplié les questions pour approcher au mieux la réalité de ces parcours et constater que 5,8 % de nos enquêtés ont même été admis en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE).

Par ailleurs, la France est marquée par un système d'enseignement supérieur dual, universités et grandes écoles. Aujourd'hui encore, l'accès aux différentes orientations de l'enseignement supérieur et notamment l'accès aux écoles prestigieuses reste très marqué par les inégalités, notamment de genre et d'origine sociale. Par exemple, les Italiennes représentent 65 % des étudiants de ce pays qui entrent dans les universités françaises, mais seulement 41 % de ceux qui sont inscrits dans les grandes écoles (tableau 5). Les femmes représentent également 39 % des doctorants internationaux dans les écoles, contre 48 % des doctorants internationaux dans les autres types d'établissement (tableau 4).

Tableau 4 • Répartition du genre des doctorants internationaux en 2020-2021 en France, selon le type d'établissement d'inscription (pourcentages en ligne).

Type d'établissement	Féminin	Masculin	Total	N
Autre établissement	45,9	54,1	100	754
Grand établissement	48,6	51,4	100	1764
Université	48,3	51,7	100	19 593
École	38,8	61,2	100	1529
Ensemble	47,6	52,4	100	23 640

Lecture : pendant l'année universitaire 2020-21, parmi les 1529 doctorants étrangers en mobilité en France inscrits dans des écoles, 61,2 % étaient des hommes.

Champ : doctorants internationaux en mobilité en France recensés dans le SISE pour l'année universitaire 2020-21.

Source des données : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2021. Calcul des auteurs.

Tableau 5 • Pourcentage de femmes parmi les étudiants étrangers de l'université et des grandes écoles françaises provenant des principaux pays d'origine des étrangers, en 2010

Origine des étudiants	Universités	Écoles	Ensemble
Russie	78	66	76
Roumanie	76	60	74
États-Unis	70	57	65
Allemagne	70	51	65
Chine	63	57	61
Portugal	62	45	61
Italie	65	41	60

Lecture : en 2010, 78 % des étudiants russes à l'université en France étaient des femmes. 66 % des étudiants russes dans les grandes écoles étaient des femmes.

Champ : étudiants étrangers en France à l'université et dans les grandes écoles en 2010.

Source : agence Campus France, 2016.

⁶ Même si une proportion non négligeable de doctorants étrangers en France reprennent leurs études après une période d'interruption plus ou moins longue.

⁷ Ce terme désigne un type de mobilité sortante d'étudiants inscrits pour obtenir un diplôme dans leur université « d'origine », mais qui effectuent une expérience d'étude de courte durée dans une université « d'accueil » d'un autre pays. Étant donné qu'ils n'achèvent pas un diplôme dans leur université d'accueil, ils sont classés dans la catégorie des étudiants non-inscrits.

Dans notre échantillon, un test d'indépendance du Chi-2 ne montre pas de lien entre la variable « genre » et la variable « avoir déjà obtenu un diplôme en France » comme motivation pour venir faire un doctorat en France. Les tests statistiques ne montrent pas non plus de manière probante un lien entre le genre et les autres types de motivation pour venir faire un doctorat en France. Dans les commentaires des répondants à la question ouverte « *pourquoi avoir choisi la France à ce stade de votre trajectoire ?* », les termes « universités *low cost* » (doctorant en sciences libanais, né en 1986) ou l'expression « bon rapport qualité/prix » (doctorant en sciences mexicain, né en 1993) en France sont présents. Une doctorante née en 1980, qui a une double nationalité brésilienne/portugaise parle également de son attirance pour « l'État social » français :

« Parce que j'avais beaucoup étudié l'État social en France, la solidarité et j'étais très admirative de la manière dont la France prenait en charge la question sociale. »

Cette motivation et le taux important de doctorants ayant choisi la France bien avant le 3^e cycle universitaire sont des éléments à prendre au sérieux, face à la nouvelle stratégie appelée « Bienvenue en France – *Choose France* », mise en œuvre en 2018 et l'augmentation substantielle des frais de scolarité pour les seuls étudiants extracommunautaires (frais de scolarité 16 fois plus élevés que pour leurs homologues « européens ») qui a suivi. Réforme d'importation et d'inspiration néo-libérale, américaine et britannique, puisqu'en Grande-Bretagne, par exemple, un système similaire de frais d'inscription différenciés a été mis en place dès les années 1980 sous le gouvernement conservateur de madame Thatcher (Williams, 1984). Même si les raisons les plus fréquentes dans le choix de la France sont d'ordre académique ou professionnel, le fait d'avoir un partenaire dans le pays, un proche ou de la famille joue aussi un rôle, d'après l'analyse de contenu de la question ouverte portant sur ces raisons. Ces aspects, comme la question du genre, du soutien de la part des proches, des orientations scolaires différenciées entre hommes et femmes, nous ont semblé des éléments cruciaux dans l'étude de l'impact de la crise sanitaire sur le vécu des doctorantes et doctorants internationaux, comme nous allons le développer dans la partie suivante, après avoir synthétisé rapidement quelques évolutions concernant la scolarisation des filles et les réussites scolaires et académiques des femmes.

2. Femmes en doctorat à l'étranger, orientations et socialisation différentielles selon le genre et l'origine sociale

Les filles réussissent mieux à l'école. Elles sont également plus nombreuses à accéder au baccalauréat (DEPP, 2019 ; 2023)⁸. Pour autant, elles sont moins nombreuses en proportion à s'orienter dans certaines filières scientifiques. Les étudiantes étrangères en France s'orientent vers des filières assez similaires à celles des étudiantes françaises, mais il apparaît que la proportion d'étudiantes varie fortement selon le pays d'origine, toutes disciplines confondues⁹. Celle provenant du continent africain est faible, contrairement aux pays d'Europe de l'Est. Les statistiques des ministères et de l'OCDE font apparaître aussi que les femmes sont à peu près aussi nombreuses que les hommes à s'inscrire en licence ou en master ou équivalent à l'étranger, mais elles sont moins nombreuses que les hommes à s'inscrire en doctorat ou équivalent à l'étranger dans les pays de l'OCDE.

Ainsi, même si elles accèdent donc aujourd'hui beaucoup plus qu'il y a plusieurs décennies au niveau du doctorat, les femmes, quelles que soient leurs origines géographiques, sont sous-représentées dans les disciplines fortement « financées » en sciences naturelles, mathématiques et ingénierie : dans notre échantillon, 43,6 % des personnes effectuant un doctorat en sciences sont ainsi des femmes, alors qu'elles sont 53,7 % toutes disciplines confondues. Le nombre de doctorants financés dans les disciplines des humanités et des sciences sociales en France est beaucoup plus faible que dans les autres disciplines : parmi tous les doctorants inscrits en première année de thèse en 2016-2017, 42 % de ceux inscrits en sciences sociales, par exemple, ont bénéficié d'un financement dédié, contre 98 % en physique et en mathématiques. Il en va de même dans notre échantillon de doctorants internationaux, 57 % des répondants ont demandé et obtenu un contrat doctoral ou une convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE)¹⁰, quelles que soient les disciplines, mais ils étaient 74,5 % en sciences et 32,1 % seulement en lettres et sciences humaines.

⁸ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019 ; 2023.

⁹ Rapport annuel 2010, l'UNESCO.

¹⁰ « [...] le dispositif CIFRE subventionne toute entreprise de droit français qui embauche un doctorant pour le placer au cœur d'une collaboration de recherche avec un laboratoire public » <https://www.anrt.asso.fr/fr/cifre-82>.

« L'impact du genre », saisi à travers le niveau d'études des mères des étudiants en provenance des différents pays, est aussi intéressant à explorer. En moyenne, les doctorants en France sont issus de milieux sociaux favorisés. C'est encore plus vrai pour les étrangers. Dans notre enquête (tableau 6), 61,5 % des doctorants internationaux ont un père cadre supérieur ou exerçant une profession libérale ou scientifique et 57,2 % ont une mère dans la même catégorie socioprofessionnelle. Cette moyenne cache cependant de fortes disparités selon les nationalités et pays d'origine. Dans la population enquêtée, les doctorants d'Afrique subsaharienne sont significativement sous-représentés parmi ceux dont la mère est cadre supérieur. De plus, les doctorants originaires d'Afrique du Nord ont un risque relatif 9,9 fois plus élevé¹¹ d'avoir une mère au foyer, comparés à ceux de l'Union européenne (29 sur 58, contre 6 sur 119). On observe un risque relatif de même ampleur pour les doctorants d'Afrique subsaharienne et du Proche et Moyen-Orient¹². Les doctorants originaires de l'Union européenne sont significativement plus susceptibles d'avoir une mère en emploi que toutes les autres nationalités.

Tableau 6 • Professions des parents des doctorants internationaux interrogés en France en 2021 (%).

Type de profession ¹³	Mère	Père
Métiers de l'agriculture	3,4	4
Cadres supérieurs, professions libérales, scientifiques	57,2	60,8
Contremaîtres, ouvriers qualifiés, employés de bureau	13,5	12,6
Métiers de la vente et des services	19,4	14,2
Ouvriers non qualifiés, semi-qualifiés	6,5	8,4
Total	100	100
Effectifs de répondants	N=355	N = 451
Non réponses ¹⁴	148	52

Lecture : 57,2 % des répondants ayant indiqué la profession la plus récente de leur mère mentionnait un emploi de type cadre supérieur, profession libérale, ou scientifique. 8,4 % des répondants ayant indiqué la profession la plus récente de leur père mentionnait un emploi de type ouvrier non qualifié ou semi-qualifié.

Champ : répondants à l'enquête.

Source : enquête 2021 sur les doctorants internationaux en France, Ballatore, Bertrand, 2021.

Par rapport au niveau moyen d'éducation en France et plus encore dans certains pays dits « en développement », la population des doctorants internationaux dispose de sérieux atouts éducatifs et sociaux ; le niveau d'éducation des parents est en moyenne élevé, même si le niveau de développement économique du pays d'origine des doctorants internationaux est fortement associé au niveau d'éducation de la mère. Le sexe des doctorants est aussi significativement associé au niveau d'étude de la mère : 57 % des mères des 253 répondantes sont diplômées de l'enseignement supérieur, contre 42,3 % des 194 doctorants hommes ayant répondu à cette question¹⁵. Ainsi le niveau d'éducation des femmes semble avoir un impact important sur la poursuite d'étude des filles, même si les caractéristiques des familles ne sont pas les seules à influencer la trajectoire scolaire et professionnelle des doctorantes et doctorants. En effet, notre enquête montre aussi que le fait d'avoir obtenu un financement dédié pour poursuivre en doctorat a eu un impact important sur le vécu des doctorantes et doctorants en temps de crise. Comme d'autres études le démontrent (Erlich, 2000 ; Vilter S, 2008 ; Vourc'h, 2010), il existe ainsi une forte association entre le fait de ne pas avoir été financé et les difficultés matérielles et financières rencontrées. 63,6 % des doctorants à ne pas avoir obtenu de contrat

¹¹ Intervalle de confiance à 95 % : [4,4 ; 22,5].

¹² Risques relatifs respectifs de 9,7 et 10,6. Intervalles de confiance à 95 % : [4,3 ; 22,2] et [4,6 ; 24,1].

¹³ Les questions portant sur la profession des parents utilisaient la classification « *International standard classification of occupations* » (ISCO), pour laquelle nous avons fait des regroupements a posteriori.

¹⁴ Le questionnaire posait des questions distinctes sur d'une part la profession occupée le plus récemment par les parents, et d'autre part sur leur situation d'emploi actuelle (au chômage, à la retraite, parent au foyer...). Une proportion importante de non-réponses sur la profession des parents provient de doctorants dont les parents étaient au foyer, retraités, ou au chômage : ces catégories correspondaient à 42 % des non-réponses pour la profession du père, et à 75 % des non-réponses pour la profession de la mère.

¹⁵ Soit un risque relatif pour les doctorantes de 1,35, avec un intervalle de confiance à 95 % entre 1,11 et 1,65.

doctoral ou de convention CIFRE après en avoir fait la demande ont déclaré avoir rencontré des difficultés matérielles pendant le premier confinement (21 sur 33), contre 13,7 % de ceux ayant un contrat (34 sur 248)¹⁶.

Dans les difficultés reportées dans les questions ouvertes, certains doctorants ont mentionné le fait de ne pas avoir eu accès aux soins de santé par exemple. Dans notre échantillon, parmi les 476 répondants à la question portant sur le soutien reçu de leur famille, très peu de personnes – 12 – ont indiqué que leurs proches étaient opposés à leur projet d'installation en France, mais 11 étaient des femmes¹⁷. À la question ouverte « *si vous le souhaitez, vous pouvez ci-dessous donner plus de détails sur la manière dont vous avez été ou non soutenu·e*¹⁸ », une Portugaise évoque la « vieille » mentalité du sud de l'Europe, une Italienne souligne que sa famille aurait préféré qu'elle reste en Italie, une Russe dit avoir été découragée à la fois par sa famille et son partenaire. Enfin, une doctorante chinoise évoque « une cause culturelle », selon ses propres termes, pour expliquer le manque de soutien dont elle a bénéficié dans son projet de mobilité : « *en Chine, les filles sont poussées à se marier tôt pour avoir un style de vie conforme aux attentes des parents et de la société* ». Les hommes eux évoquent davantage un manque de soutien institutionnel, comme ce doctorant togolais en SHS : « *Dans mes démarches j'ai reçu le soutien de toute ma famille. Par contre l'Etat togolais était aux abonnés absents* ».

De même, durant les périodes de confinement, dans notre enquête, les femmes ont déclaré plus de problèmes psychologiques que les hommes. Si lors du premier confinement, une personne sur deux environ déclarait ce type de difficulté, les femmes sont représentées avec 60 % des réponses « oui »¹⁹. L'analyse qualitative de la question ouverte « *Quels types de problèmes avez-vous rencontrés à cause de la crise sanitaire ?* », mise en regard des variables donnant la composition du foyer (91,8 % des doctorants internationaux interrogés n'avaient pas d'enfant au moment de l'enquête, 43,7 % étaient célibataires, 47,2 % vivaient seuls), nous a permis de constater que les difficultés signalées étaient en partie liées à leur situation familiale et locative. Les parents d'enfants et les mères en particulier disent avoir rencontré des difficultés à concilier vie familiale et vie professionnelle tandis que les personnes seules déclarent s'être senties isolées. Sur les 40 parents parmi nos répondants, seul un homme péruvien a déclaré que le confinement avec un enfant en bas âge avait été un problème, associé à la perte d'offres d'emploi. Comme le montrent les extraits de verbatims ci-dessous, les femmes évoquent des problèmes de gestion, de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, tandis que les hommes avec enfants, mais restés « au pays », évoquent la « solitude ».

« Les confinements et le télétravail font que l'on n'a pas vraiment de vacances. Je n'ai pas eu de vacances depuis que tout a commencé. Il est juste de dire que j'ai eu mes congés maternité en été, mais très honnêtement ce n'est pas ce qui correspond aux vacances, quand on peut se détacher de travail dans la tête et se ressourcer vraiment. » (Femme russe, mère d'un enfant.)

« During the first lockdown, it was impossible to organize childcare (crèche, assistante maternelle) for my baby who was 5 months old at the start of the first lockdown and not yet enrolled in regular childcare. I was not able to work effectively on my thesis write-up until we were able to enrol our baby with an 'assistante maternelle' in September 2020. » (Femme britannique, mère d'un enfant.)

Les périodes de « confinement » semblent aussi avoir eu un impact différent selon la nationalité d'origine. L'analyse des réponses aux questions ouvertes sur les difficultés rencontrées fait ressortir chez les doctorantes asiatiques qui se sont exprimées sur le sujet l'augmentation des actes racistes à leur rencontre et la peur liée à ce sentiment de rejet, décrite par plusieurs autres travaux récents (Luu & Zhou-Thalamy, 2022 ;

¹⁶ Risque relatif de 4,6, intervalle de confiance à 95 % [3,1 ; 7]. Les doctorants n'ayant pas fait de demande de contrat étaient quant à eux 41 % à avoir rencontré des difficultés matérielles (63 sur 151), soit un risque relatif de 3 comparé aux doctorants avec contrat, intervalle de confiance à 95 % [2,1 ; 4,4].

¹⁷ Parmi les répondants, environ 0,4 % des 219 répondants hommes déclarent une opposition de leur famille, contre environ 4,5 % des 257 répondantes. Le risque relatif observé pour les femmes est donc ici de 9,4, mais l'intervalle de confiance à 95 % se situe entre 1,2 et 72,35. La taille de cet intervalle de confiance indique une estimation extrêmement incertaine, et ne permet donc pas de tirer de conclusion fiable. À titre d'illustration, il aurait suffi de 2 hommes supplémentaires déclarant une opposition de leur famille pour que l'intervalle de confiance inclue la valeur 1, c'est-à-dire une absence de lien entre le genre et l'opposition de la famille. En outre, étant donné le faible nombre d'observations (12), ce risque relatif de 9,4 est probablement largement surestimé (Button *et al.*, 2013 ; Vasissth *et al.*, 2018).

¹⁸ Cette question suivait une série de questions sur le niveau de difficultés rencontrées dans les démarches administratives et sociales et le soutien apporté ou non par leur entourage (famille, amis vivant déjà en France, enseignants, professionnels du placement).

¹⁹ 152 sur 251 répondantes ont déclaré avoir rencontré des difficultés psychologiques pendant le premier confinement, contre 100 hommes sur 211 répondants. Cela correspond à un risque relatif de 1,28 pour les femmes, avec un intervalle de confiance à 95 % situé entre 1,07 et 1,52. 16 femmes et 15 hommes n'avaient pas répondu à cette question.

Attané *et al.*, 2021). Cela s'est accompagné pour l'une des femmes interrogées d'un retour dans son pays d'origine, la Thaïlande :

« J'ai vécu quelques épisodes, des insultes et des distanciations sociales volontaires pendant mes voyages dans les transports publics en mars. Dans ma communauté d'étudiants asiatiques à Paris [ils ont] constaté des morts et des attaques aux gens d'origine asiatique dans les 18, 19, 20^e arrondissements de Paris, mais la presse n'a prêté aucun intérêt à ces attaques. Il y avait aussi des appels/incitations à attaquer des Asiatiques en France sur Twitter lancés par des "néo-nazistes". Comme je ne me sentais pas en sécurité, je suis rentrée dans mon pays d'origine et j'hésite toujours de revenir en France avant la fin de la crise sanitaire ». (Femme thaïlandaise, célibataire.)

Pour une jeune Chinoise, cela s'est accompagné d'un isolement :

« Je me sens toujours seule, un peu peur de sortir à cause de discriminations contre les Asiatiques ». (Femme chinoise, célibataire.)

La plupart des Européens ou Nord-Américains, quant à eux, qui trouvaient facile de vivre dans un autre pays en raison de fréquents allers-retours qu'ils pouvaient faire entre leur pays d'origine et leur pays de destination avant la crise sanitaire, ont jugé le fait de vivre à l'étranger moins attrayant aussi et envisageaient de rentrer définitivement chez eux, comme ce doctorant du Danemark :

« Je compte tenir compte de la crise actuelle dans mes choix de carrière et, comme les déplacements sont limités, je considère que les relations à distance sont moins attrayantes, ce qui signifie que je vais très probablement déménager de France ». (Homme danois, 29 ans, domaine de la santé.)

En dehors des conséquences non négligeables de la crise sanitaire sur les aspirations des doctorantes et doctorants internationaux, comme pour l'ensemble des étudiants (Belghith *et al.*, 2020), la crise du Covid-19 a aussi généré de l'anxiété, du fait chez les doctorants, des retards pris dans le travail empirique, dû à un accès limité, parfois impossible, aux laboratoires de recherche, principalement dans les disciplines scientifiques. En sciences humaines et sociales, les doctorantes et doctorants ont souligné l'impossibilité d'avoir accès aux bibliothèques, aux archives et à leur champ d'investigation. L'enquête quantitative montre aussi une forte association entre la discipline et l'exigence de longues périodes hors du laboratoire. Environ 45 % des doctorants en sciences politiques, droit, sciences humaines et sociales ont indiqué que leur travail nécessitait de longues périodes de déplacement hors de leur laboratoire, alors que c'est le cas de moins de 20 % des inscrits en sciences économiques, gestion, administration et médecine par exemple. La discipline d'étude et les injonctions à la mobilité ou à l'internationalisation des formations qui lui sont associées sont donc des variables à prendre au sérieux, au côté du genre et de l'origine sociale et géographique, dans l'étude des conditions de travail et de vie à l'étranger des doctorants, notamment lors de phases de restrictions de la mobilité liées à des événements sanitaires ou géopolitiques mondiaux.

Conclusion

Nous nous sommes attachés dans cet article à décrire qui sont les doctorants internationaux aujourd'hui en France et à analyser leurs expériences durant la pandémie de COVID-19. Il est possible ici de conclure que s'intéresser à l'impact de la crise sanitaire ne peut se faire sans s'intéresser à la question sociale et au genre. Nous avons aussi souhaité rappeler que cette population des doctorantes et doctorants bien que bénéficiant, en moyenne, de forts capitaux culturels et sociaux ne jouit pas toujours des mêmes avantages. De même, toute modification qui touche à l'accueil, ainsi que les restrictions à la mobilité affectent les expériences, les conditions de travail et la santé mentale de cette population, pour qui la mobilité est devenue cruciale dans le maintien de liens professionnels, familiaux et sociaux. En d'autres termes et comme la récente recherche de Huang *et al.* (2022) le souligne sur d'autres pays, les doctorants ont des conditions de travail et de vie variables, contrastées, en fonction des origines sociales, géographiques et du genre. Les inégalités soulignées dans cet article ne sont donc pas des « conséquences de la crise », elles la précèdent, même si les mesures de « confinement » ont aggravé certaines inégalités.

La première inégalité tient au fait que toutes les thèses (quelles que soient les origines géographiques) ne sont pas financées par des contrats doctoraux ou autres contrats de travail permettant à ceux qui les signent de recevoir une protection sociale et un salaire à la hauteur de ses qualifications. Une seconde inégalité tient au fait que l'injonction à la mobilité en doctorat est un élément aujourd'hui central de la formation par la recherche, mais de manière variable selon les origines géographiques et disciplinaires, comme le fait d'être visible sur des terrains ou dans des réseaux internationaux de chercheurs. Enfin, une dernière inégalité, plus proprement genrée, tient au fait de ne pas toujours être soutenu dans ses projets de mobilité en raison d'une socialisation et d'une éducation différentielle encore fortement répandue dans de nombreux pays du monde. Les restrictions de mobilité qui aggravent certaines inégalités, peuvent-elles ainsi conduire à reconsidérer la valeur même de la mobilité pour des doctorants aux parcours précarisés ? Une autre question mérite aussi d'être posée en conclusion : ces événements et les récentes réformes d'inspiration néo-libérales, en faveur notamment d'une « immigration choisie » en France, ainsi que l'engouement accordé à la mobilité « virtuelle », vont-ils contribuer à ralentir durablement la mobilité doctorale et à la rendre en France encore moins accessible, même si toujours désirable, que par le passé, pour certains publics ?

Bibliographie

- Agence Campus France (2016). Le genre et la mobilité étudiante internationale. *Les notes de Campus France*, 52. https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_52_fr.pdf
- Agence Campus France (2019). Les doctorants à l'international. Tendances de la mobilité doctorale en France et dans le monde. *Les notes de Campus France*, 60.
- Agence Campus France (2020). *Chiffres clés 2020*. Paris : Campus France. <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2020>
- Attané, I., Chuang, Y.-H., Santos, A. & Wang, S. (2021). Immigrés et descendants d'immigrés chinois face à l'épidémie de Covid-19 en France : Des appartenances malmenées. *Critique internationale*, 91(2), 137-159. <https://doi.org/10.3917/crii.091.0140>
- Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.remic.2010.01>
- Ballatore, M. (2012). Honouring higher education? *European Educational Research Journal*, 11(2), 314-319. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.2.314>
- Ballatore, M. (2017). La mobilité dans l'enseignement. Bilan et perspective dans un contexte de marchandisation de l'éducation en Europe. *Esprit Critique*, 27(1), 49-68.
- Belghith, F., Ferry, O., Patros, T. & Tenret, E. (2020). La vie étudiante au temps de la pandémie de Covid-19. *OVE Infos*, 42. <http://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n42-la-vie-etudiante-au-temps-de-la-pandemie-de-covid-19/>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Button, K.S., Ioannidis, J.P.A., Mokrysz, C., Nosek, B.A., Flint, J., Robinson, E.S.J. & Munafò, M.R. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 365-376. <https://doi.org/10.1038/nrn3475>
- Calmand, J. & Robert, A. (2019). Séjours des jeunes à l'étranger : des objectifs européens partiellement atteints, mais un accès encore inégal à la mobilité. *Céreq Bref*, 371. <https://www.cereq.fr/node/9042/printable/print>
- Charle, C. & Verger, J. (2012). *Histoire des universités*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2012.01>

- Combes, A.B. (2022). *Comment l'université broie les jeunes chercheurs : précarité, harcèlement, loi du silence*. Paris : Autrement.
- Courty, G. (dir.) (2015). *La mobilité dans le système scolaire. Une solution pour la réussite et la démocratisation ?* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/18473>
- Croché, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- de Wit, H. (2021). It's getting harder to predict the future of HE. *University World News*, 16 janvier. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210115105133419>
- de Wit, H. & Altbach, P.G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- DEPP (2023). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur – Édition 2023*. Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2023-357695>
- Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, 115-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>
- Dubois, M., Gingras, Y. & Rosental, C. (dir.) (2016). Internationalisation de la recherche scientifique. *Revue française de sociologie*, 57(3).
- Dubucs, H., Pfirsch, T., Recchi, E., & Schmolli, C. (2017). Les migrations italiennes dans la France contemporaine. Les nouveaux visages d'une mobilité européenne historique. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1317-1318, 59-67. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3871>
- Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française.
- Erlich, V. (2000). *Étudiants doctorants. Conditions d'études et de vie*. Nice : Université de Nice – Sophia Antipolis ; OVE, coll. « Études et documents » (n° 16).
- Eurostat (2022). *Étudiants de l'enseignement supérieur par niveau d'étude, orientation du programme, sexe, type d'institution et intensité de participation*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRT01_custom_2275000/bookmark/able?lang=fr&bookmarkId=ae8d9ea8-64d2-4632-a870-06f27735d30d
- Eurostat (2023). *Étudiants provenant d'un pays étranger par niveau d'étude, sexe et pays d'origine*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/8df8c41e-ca06-428f-acd9-72c8f9298498?lang=fr>
- Garneau, S. & Mazzella, S. (dir.) (2013). Transformations des mobilités étudiantes Sud-Nord : Approches démographiques et sociologiques. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 183-200. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01220870>
- Huang, F. (2007). L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19(1), 49-64.
- Huang, F., Crăciun, D. & de Wit, H. (2022). Internationalization of higher education in a post-pandemic world: Challenges and responses. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 203-212.
- Jallade, J.-P., Gordon, J. & Lebeau, N. (1996). *Student mobility within the European Union: A statistical analysis*. Rapport publié par la commission européenne (European Institute of Education and Social Policy).

- Luu, C. & Zhou-Thalamy, A. (2022). Un nouvel antiracisme asiatique ? Émergence et structuration de nouvelles pratiques de luttes des personnes perçues comme asiatiques en France. *Les cahiers de la LCD*, 15(1), 65-83.
- Maiworm, F. & Teichler, U. (1997). *The ERASMUS experience : Major findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Meyer, J.-B., Kaplan, D. & Charum, J. (2001). Nomadisme des scientifiques et nouvelle géopolitique du savoir. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 168, 341-354.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2021). *Effectifs d'étudiants inscrits dans les établissements publics sous tutelle du ministère en charge de l'Enseignement supérieur*. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr-esr-sise-effectifs-d-etudiants-inscrits-esr-public/export/?sort=-rentree&refine.annee_universitaire=2020-21&refine.cursus_lmd_lib=3%C3%A8me+cycle&refine.diplome_lib=Doctorat&refine.attrac_intern_lib=Etudiants+de+nationalit%C3%A9+%C3%A9trang%C3%A8re+issus+de+syst%C3%A8mes+%C3%A9ducatifs+%C3%A9trangers
- Nature Research (2019). *2019 Nature PhD Students Survey Data*. figshare. Dataset. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.10266299.v1>
- OCDE (2019). What are the characteristics and outcomes of doctoral graduates? Dans *Education at a Glance 2019 : OECD Indicators*. Paris : Éditions OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
- OCDE (2022). *Enrolment by field : Doctoral students*. <https://stats.oecd.org//Index.aspx?QueryId=118857>
- Picard, E. (2020). *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-02498327>
- Pommier, S., Talby, M., Auffray-Seguet, M., Dalaut, M., Eijsberg, H., Elshawish, P. & Muller, H. (2022). *Le doctorat en France. Regards croisés sur la formation doctorale*. Rapport de recherche. Réseau national de collèges doctoraux. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03494721>
- Porter, S.R., Whitcomb, M.E. & Weitzer, W.H. (2004). Multiple surveys of students and survey fatigue. *New Directions for Institutional Research*, 121, 63-73. <https://doi.org/10.1002/ir.101>
- UNESCO (2019). *UNESCO UIS*. <http://uis.unesco.org/fr>
- Van Mol, C. (2014). *Intra-european student mobility in international higher education circuits : Europe on the move*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Van Mol, C. & Timmerman, C. (2014). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility. *Population, Space and Place*, 20(5), 465-479. <https://doi.org/10.1002/psp.1833>
- Vasishth, S., Mertzen, D., Jäger, L.A. & Gelman, A. (2018). The statistical significance filter leads to overoptimistic expectations of replicability. *Journal of Memory and Language*, 103, 151-175. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.07.004>
- Vilter, S. (2008). *Doctorants et docteurs de l'UVSQ : les conditions de réalisation de la thèse*. Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines : Observatoire de la vie étudiante.

- Vourc'h, R. (2010). Les doctorants : Profils et conditions d'études. *OVE Infos*, 24. https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/OVE_infos_24.pdf
- Williams, P. (1984). Britain's full-cost policy for overseas students. *Comparative Education Review*, 28(2), 258-278.
- Woolston, C. (2019). PhDs: The tortuous truth. *Nature*, 575(7782), 403-406. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03459-7>

Parcours de doctorants : expériences de femmes en mobilité internationale

*Nathalie Beaupère**, *Pascale Mériot***, *Céline Schmidt****

Introduction

Alors que la mobilité internationale des étudiants¹ est valorisée, elle reste particulièrement dépendante des politiques migratoires qui la conditionnent et la contrôlent (Kabbanji & Toma, 2020 ; Bréant, 2018). Dans le même temps, toute mobilité internationale nécessite des ressources financières, sociales et culturelles (Bidet, 2018), dont les candidats au départ ne peuvent pas tous se prévaloir. Par exemple, Belhocine (2018) souligne : « en Algérie, les étudiants issus des couches sociales populaires ne peuvent même pas envisager un départ à l'étranger. Ils sont éliminés à l'avance par des obstacles sociaux liés aux différents capitaux et ressources qu'exigent les études à l'étranger [...] Ces ressources dont doit disposer l'étudiant qui désire émigrer, comme la maîtrise de la langue française et l'accès aux filières scientifiques et technologiques sont déjà utilisées par le système scolaire comme des mécanismes de sélection dès le palier secondaire » (p. 90-91). Ainsi, au regard de ces contextes et contraintes, les étudiants internationaux en France sont particulièrement sélectionnés comme le montrent Kabbanji et Toma (2020) : « la part des étudiants provenant des classes sociales défavorisées (parents peu diplômés ou occupant des emplois peu qualifiés) est relativement faible : plus de 60 % des parents ont un diplôme universitaire et plus de la moitié occupent des métiers qualifiés » (p. 60).

Parmi les étudiants en mobilité internationale, les doctorants se distinguent, car ils sont les plus mobiles – en 2016, 14 % des doctorants dans le monde étaient en mobilité internationale (Campus France, 2019, p.3) – mais aussi parmi les plus sélectionnés. En France, les travaux consacrés aux étudiants en mobilité internationale (Coulon & Paivandi, 2003 ; Agulhon, & Ennafaa, 2016 ; Ballatore, 2017 ; Agulhon, 2021) s'attardent peu sur les spécificités des parcours des doctorants. De même, peu de travaux distinguent les parcours des femmes et des hommes en mobilité internationale, alors même que les femmes représentent 47 % des doctorants en mobilité internationale (Campus France, 2022). Moins présentes que les hommes dans les disciplines les plus recherchées ou financées, telles que les sciences et technologies, leur mobilité semblerait plus contrainte, comme le souligne une étude de Campus France en 2016 : « les étudiantes demeurent encore aujourd'hui moins mobiles que leurs homologues masculins. Tout aussi attirées par l'international, elles rencontrent davantage de freins à leur projet... » (p. 1).

Cet article est donc consacré à cette population peu visible des doctorants internationaux, en particulier les femmes. Notre contribution a pour objectif de mettre en lumière la singularité des expériences, les conditions qui ont rendu possible la mobilité et les obstacles franchis. Notre proposition s'appuie sur une double enquête de terrain. Une première enquête quantitative par questionnaire a été menée auprès de 1 247 étudiants, inscrits en doctorat en 2019, à Rennes. Une seconde, qualitative, a permis d'analyser 16 récits de vie auprès de femmes en mobilité internationale à Rennes, et de mieux comprendre leurs parcours. Ainsi, à partir de cette méthode mixte, nous présentons tout d'abord, la population globale de l'enquête des étudiants en doctorat au sein des deux universités rennaises, ainsi que la population des femmes en mobilité

* CAR Céreq Rennes, CREM, Université de Rennes.

** LiRIS, Université de Rennes.

*** CREM, Université de Rennes.

¹ Campus France (2019, p. 43) définit les étudiants en mobilité internationale diplômante comme suit : « l'étudiant en mobilité diplômante internationale a obtenu son baccalauréat ou effectué ses études (selon les pays) à l'étranger. Il ou elle est arrivé-e en France pour poursuivre en doctorat. Il ou elle est inscrit-e administrativement dans une formation doctorale délivrant un diplôme ; les doctorants en échange sont donc exclus de cette définition. À l'inverse, les doctorants en cotutelle sont bien comptabilisés. »

internationale (1). Puis, nous détaillons les résultats de l'enquête qualitative menée auprès de doctorantes et nous précisons les conditions de leur réussite et les freins à leur mobilité racontée au cours des entretiens (2).

1. Les profils des doctorants à Rennes

Alors que le doctorat voit ses effectifs d'inscrits diminuer ces dernières années (Kallenbach *et al.*, 2020 ; MESRI, 2021), la France accueille encore de nombreux doctorants en mobilité internationale. Ainsi, selon le rapport Campus France (2022), 10 % des étudiants étrangers en France préparent une thèse. Ces étudiants représentent 40 % des doctorants en 2020, contre 27 % en 2000, dont près de la moitié sont des femmes. La France est ainsi le « troisième pays d'accueil des doctorants² en mobilité dans le monde, derrière les États-Unis et le Royaume-Uni, devant l'Allemagne, l'Australie et le Canada. » (*op. cit.*, 2022, p. 8). Cette attractivité cache des disparités régionales et de filières (DEPP, 2021). En effet, plus de la moitié des doctorants étrangers des universités françaises se concentrent dans trois régions : Île-de-France (35 %), Auvergne-Rhône-Alpes (12 %) et Occitanie (9 %) (Campus France, 2019, p. 28) et « comme dans les autres pays de l'UE, ce sont les sciences dites "exactes" qui reçoivent le plus de doctorants en mobilité » (Campus France 2019, p. 21).

Concernant plus précisément la ville de Rennes, dix écoles doctorales – couvrant les principales disciplines universitaires³ – accueillent plus de 1 200 étudiant-es en 2019-2020, dont 440 doctorant-es en mobilité internationale. L'exploitation des fichiers Apogée et de l'enquête par questionnaire en ligne permet de présenter les spécificités de l'ensemble des étudiants inscrits en thèse (1.1), et de préciser pour les doctorant-es mobiles, les raisons et conditions de leur mobilité internationale (1.2).

1.1. Les doctorant-es à Rennes : une majorité en sciences et technologies

Majoritaires aux niveaux L (licence) et M (master), les femmes cèdent la place aux hommes au niveau doctorat et à Rennes, elles représentent 44 % des doctorants, soit une part légèrement plus faible qu'au niveau national (47 %, DEPP, 2021). Les jeunes en mobilité internationale constituent 35 % des doctorants à Rennes⁴, les hommes représentent 34 % des inscrits et les femmes 38 % des inscrites.

Plus de la moitié des jeunes sont inscrit-es dans les spécialités S&T⁵, une spécificité rennaise, ce chiffre étant plus élevé qu'au niveau national (54 % *versus* 47 %). Ce constat est accentué pour les étrangers puisque parmi eux 71 % des hommes et 55 % des femmes étudient dans ces spécialités. Les doctorantes étrangères se distinguent ainsi de leurs homologues françaises moins souvent inscrites dans ce domaine de formation (35 %), et dont les choix de spécialités sont plus diversifiés (cf. tableau 1) : ainsi les jeunes étrangères contribuent de façon non négligeable à la présence des femmes en S&T.

Les disparités de représentation des femmes et des hommes dans les spécialités croisent les différences de financement des doctorats. En France en 2019, si 74 % des jeunes inscrits en première année, dont la situation financière est connue, bénéficient d'un financement pour leur doctorat, cette proportion s'élève à 97 % en sciences alors qu'à l'opposé elle est de 43 % en sciences humaines et sociales⁶. Outre le fait que la mobilité internationale soit fortement valorisée dans les spécialités de S&T, les conditions de réalisation des thèses, et donc les conditions de vie des doctorants y sont donc plus favorables, ce qui, sans doute, contribue à faciliter l'engagement dans une mobilité internationale pour les doctorants. Sous-représentées dans les disciplines scientifiques où les financements et la mobilité sont les plus fréquents, les conditions de réalisation des thèses peuvent être relativement plus contraintes pour les femmes et pour partie expliquer leur plus faible part en doctorat comparativement à leur présence dans l'ensemble des cursus universitaires.

² Hommes et femmes inclus-es.

³ Ces écoles doctorales sont regroupées en cinq spécialités : arts, lettres, langues, communication (ALLC) ; droit, économie, gestion (DEG) ; santé ; sciences et technologies (S&T) ; Sciences humaines et sociales (SHS).

⁴ Pourcentage légèrement plus faible qu'au plan national (40 %) (Campus France, 2022).

⁵ Arts, lettres, langues, communication (ALLC) ; droit, économie, gestion (DEG) ; santé ; sciences et technologies (S&T) ; sciences humaines et sociales (SHS).

⁶ Source : repères et références statistiques 2020 – MESRI-SIES, enquête sur les effectifs de doctorants et de docteurs des écoles doctorales (p. 152).

Tableau 1 • Répartition des doctorants français et étrangers par spécialité (en %)

Spécialités	Français			Etrangers			Ensemble des doctorants		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
ALLC	17	7	11	14	7	10	16	7	11
DEG	16	12	14	14	9	11	15	11	13
Santé	11	6	9	6	3	4	10	5	7
S&T	35	59	49	55	71	63	43	63	54
SHS	19	15	17	11	10	11	16	13	15
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Champ : universités de Rennes.

Source : fichiers Apogée.

Lecture : 14 % des femmes étrangères sont inscrites en arts, lettres, langues et communication.

La mobilité des doctorants varie sensiblement selon le sexe, mais aussi selon le pays d'origine et la spécialité. Si « pour des raisons historiques et linguistiques, les doctorants en mobilité originaires des pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord sont majoritaires en France où ils représentent 31 % des doctorants étrangers » (Campus France, 2019, p. 19), ce constat se vérifie particulièrement dans les universités rennaises, *a fortiori* pour les femmes qui semblent privilégier une mobilité de « proximité », géographique ou culturelle, et sont majoritairement originaires des pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (ANMO) ou d'Europe (cf. tableau 2).

Tableau 2 • Répartition des doctorants étrangers selon leur région d'origine⁷

Région d'origine	Femmes	Hommes	Total
ANMO	81	65	146
AO	35	68	103
Europe	46	48	94
ASS	21	29	50
Amérique	24	23	47
Ensemble	207	233	440

Champ : universités de Rennes.

Source : fichiers Apogée.

Lecture : parmi les 146 doctorants étrangers originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, 81 sont des femmes.

Parmi la mosaïque des nationalités présentes à Rennes, huit comptent plus de la moitié des inscriptions en thèse et diffèrent quelque peu de celles observées sur le plan national (Campus France, 2019). Ainsi, parmi les cinq nationalités les plus représentées au niveau national (Chine, Italie, Tunisie, Liban, Algérie), quatre sont communes avec celles les plus fréquentes à Rennes (Liban, Chine, Algérie, Maroc, Tunisie). Alors que l'Italie est absente du classement à Rennes, le Liban arrive en tête. De fait, il importe de rappeler que la France est le premier pays d'accueil des étudiants libanais⁸ qui présentent la caractéristique d'être les plus nombreux en doctorat, comparativement aux doctorants d'autres nationalités⁹.

⁷ Nomenclature des régions issue des données du programme Erasmus + (Amérique : pays de l'ensemble du continent américain ; ANMO : Afrique du Nord et du Moyen-Orient ; AO : Asie Océanie ; ASS : Afrique subsaharienne ; Europe : pays du continent européen). Pour la région Asie Océanie, les pays d'origine les plus fréquents sont la Chine, le Vietnam et l'Inde.

⁸ Source : étudier en France, la France au Liban, site de l'ambassade de France au Liban, consulté le 22/05/2023 <https://lb.ambafrance.org/Etudier-en-France-3150>.

⁹ Parmi les étudiants libanais en mobilité internationale 38 % sont inscrits en doctorat, c'est le cas de seulement 11 % des étudiants en mobilité internationale toutes nationalités confondues (Lefevre & Ndao, 2020, p. 7).

Tableau 3 • Répartition des doctorants selon la spécialité et leur région d'origine (en %)

Spécialités	Amérique	ANMO	AO	ASS	Europe	% doct. étrangers	% doct. français
ALLC	32	5	2	10	18	10 (46)	12 (93)
DEG	6,5	11	8	30	8	11 (50)	14 (111)
Santé	2	5	4	2	5	4 (19)	9 (71)
S&T	36	74	80	30	59	63 (278)	49 (396)
SHS	23,5	5	6	28	10	11 (47)	17 (136)
<i>Effectifs</i>	<i>47</i>	<i>146</i>	<i>103</i>	<i>50</i>	<i>94</i>	<i>440</i>	<i>807</i>

Champ : universités de Rennes.

Source : fichiers Apogée.

Lecture : 5 % des doctorants originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient sont en arts, lettres et langues, au total ils sont 146 à être inscrits en doctorat. Effectifs entre parenthèses et en italique.

Plus des trois quarts des jeunes venant d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et d'Asie Océanie et la moitié des jeunes originaires d'Europe étudient en S&T alors que les jeunes originaires d'autres pays se répartissent davantage dans d'autres spécialités et peu en santé. Les doctorants originaires d'Amérique, bien que fortement présents en S&T, sont plus souvent inscrits en ALLC et SHS, quand ceux d'Afrique Subsaharienne s'inscrivent à parts égales en DEG, S&T et SHS.

La répartition des hommes et des femmes selon la spécialité et la région d'origine révèle une spécificité d'orientation sexuée : les femmes d'origines américaine et européenne sont davantage en ALLC et moins souvent en S&T. Pour les doctorants des autres régions, la répartition des hommes et des femmes dans les spécialités est relativement similaire.

Note méthodologique

Dans un premier temps, les informations mobilisées sont issues des données administratives (Apogée) permettant ainsi de connaître les caractéristiques de la population des doctorants retenue pour cette étude, à savoir : les doctorant-es inscrit-es en 2019-2020, à Rennes, et né-es après 1984, soit 1 247 étudiant-es. Ces étudiant-es en mobilité internationale ont été identifié-es par leur nationalité et le département d'obtention de leur baccalauréat (ou équivalent).

Ces données ont été enrichies par une enquête par questionnaire administrée en ligne, envoyée en juin 2021, et à laquelle 498 doctorant-es ont répondu (soit un taux de retour de 40 %). La population est composée de 300 étudiant-es français-es et 198 étudiant-es en mobilité internationale – les deux groupes de répondants comptent 50 % de femmes. Le décalage entre la population de référence et la date d'interrogation peut expliquer le taux de réponse, puisque des doctorant-es avaient déjà soutenu et quitté l'université lors de l'envoi du questionnaire.

La répartition des répondants selon la spécialité est proche de celle des inscrits. En revanche, l'échantillon présente une part plus importante de femmes (constat assez souvent observé dans les enquêtes), avec une part plus importante d'étrangers. Pour ces derniers, il a pu paraître important de répondre à une demande pouvant être perçue comme institutionnelle. De plus, cette enquête a été menée durant le contexte de la pandémie, les différentes périodes de confinement ont peut-être favorisé la participation à l'enquête.

Dans un second temps, parmi les répondantes, mais aussi après sollicitation des écoles doctorales, 16 doctorantes ont accepté de relater leur parcours de formation et de mobilité. Les entretiens réalisés, abordés sous l'angle d'un récit de vie, ont permis de mettre en lumière les contextes et conditions qui ont rendu possible la mobilité internationale dans le cadre d'un doctorat.

Pour affiner les caractéristiques de ces doctorants, notamment en termes d'orientation et de projet, un questionnaire en ligne leur a été proposé. Il visait à décrire leurs parcours antérieurs au doctorat, les mobilités réalisées au cours de leur cursus et leurs conditions de vie et d'études (ressources financières, logement, santé...).

Titulaires d'un diplôme de niveau bac+5 et après avoir surmonté les différentes étapes de sélection scolaire et universitaire, les profils des répondant-es français et en mobilité sont relativement proches. Les écarts les plus significatifs relèvent de l'âge en début de thèse, les étudiants mobiles sont un peu plus âgés que les français et les hommes un peu plus âgés que les femmes. Les doctorants en mobilité étaient plus particulièrement interrogés sur les raisons et conditions de réalisation de leurs études en France. Si une majorité d'entre eux déclarent faire une mobilité d'études dans le but d'avoir des opportunités professionnelles, les parcours des femmes et des hommes se distinguent quelque peu.

1.2 Des profils similaires entre les doctorants hommes et femmes en mobilité internationale ?

Tout d'abord, à la différence des séjours réalisés en licence et master, plus souvent encadrés, le doctorat se démarque par la durée de mobilité qu'il implique (au moins trois ans), la recherche d'un financement, la définition d'un projet de recherche et l'inscription dans un laboratoire.

À la différence des hommes, les doctorantes en mobilité internationale ont plus souvent obtenu leur baccalauréat « à l'heure » ou en avance et, interrogées sur la perception de leur niveau scolaire, 43 % estiment avoir un « très bon niveau en master » (*versus* 39 % pour l'ensemble des doctorantes et 38 % des hommes étrangers). Ces femmes, comparativement aux doctorantes françaises, déclarent avoir davantage eu le projet de faire une thèse dès le début de leurs études. Dans le même temps, aucune différence significative ne distingue les modalités de mobilités et la temporalité de l'arrivée en France des hommes et des femmes.

Concernant leur cursus antérieur, près de 44 % des doctorant·es en mobilité déclarent avoir réalisé l'ensemble de leurs études supérieures dans leur pays d'origine et être arrivé·es en France pour leur thèse. La majorité a donc réalisé une partie de son cursus en France ou dans d'autres pays, avec parfois une ou plusieurs mobilités au cours de leurs études. L'analyse des cursus révèle des mobilités entre le pays d'origine, la France, et d'autres pays ; elles et ils peuvent, par exemple, passer le M1 en France et le M2 à l'étranger. Les doctorant·es arrivé·es en mobilité avant leur thèse étaient à 80 % dans un établissement d'enseignement supérieur en France et 20 % à l'étranger.

Les doctorant·es en S&T arrivent plus souvent en France pour leur thèse (48 %), ce qui est moins fréquent pour les jeunes des autres disciplines (27 %), la thèse s'inscrivant plus souvent dans la continuité du master obtenu dans une université française. Le mode de financement des thèses en S&T peut expliquer cette situation puisque les sujets sont plus fréquemment proposés avec les financements associés. En SHS, les jeunes sont plus souvent en recherche d'une direction de thèse et d'un financement, d'où la nécessité sans doute d'être sur place et déjà intégré·es dans le laboratoire et ses réseaux.

Parmi les douze motifs de départ proposés dans le questionnaire, regroupant des raisons d'ordre académique, professionnelle, culturelle, privée (mesurées à partir d'une échelle allant de 1 à 5), les doctorant·es placent majoritairement en tête de ces raisons de départ le fait d'« avoir ultérieurement plus d'opportunités professionnelles », s'inscrivant pleinement dans une perspective d'insertion professionnelle. Pour ce qui concerne le choix d'étudier en France, le motif principal est la réputation des universités pour les femmes comme pour les hommes. En cela, au travers de ces motifs, les opportunités professionnelles et la « réputation », ces étudiantes se montrent à l'image de leurs homologues masculins, et semblent se situer dans cette même logique de recherche d'opportunité et de réputation.

Enfin, si le doctorat et la mobilité internationale s'inscrivent dans la continuité d'un cursus et d'une perspective d'insertion professionnelle, ils impliquent bien souvent le soutien des familles et des proches. Ainsi, 58 % des répondant·es soulignent que leur famille les ont soutenu·es et était « très favorable » à leur départ, notamment pour les femmes (62 % *versus* 54 % des hommes). Toutes et tous déclarent avoir des contacts très réguliers avec leur famille, notamment les femmes (64 % *versus* 50 % des hommes), les outils de communication numériques étant largement mobilisés. Au regard de ces résultats qui révèlent l'importance des soutiens et des contacts, c'est encore plus le cas pour les femmes, ce qui va dans le sens de la littérature.

En résumé, ces femmes doctorantes en mobilité internationale à Rennes se différencient relativement peu des hommes en termes de caractéristiques liées à la mobilité, notamment dans leurs recherches d'opportunités professionnelles et de réputation des établissements. Pour autant, elles ont un meilleur niveau académique à l'entrée du doctorat et déclarent bénéficier d'un soutien familial important. Les récits de vie réalisés auprès de doctorantes en mobilité, et présentés ci-dessous, permettent d'affiner les observations relatives à leurs conditions de mobilité et d'études.

2. Récits de doctorantes : les conditions de la mobilité internationale

Seize doctorantes (cf. tableau en annexe) ont accepté de relater leur parcours de formation et leur décision de réaliser tout ou une partie de leurs études en France. Parmi elles, six sont arrivées pour leur doctorat et les dix autres avaient déjà commencé leurs études en France avant (cf. tableau en annexe). Elles mentionnent souvent un lien antérieur ou familial (séjour Erasmus, ou des proches vivant en France), une proximité géographique (voire culturelle), ou des collaborations entre leur université et le laboratoire d'accueil. Au final, la France semble être un choix de compromis alliant opportunités professionnelles, contexte favorable d'études et proximité géographique et/ou socioculturelle.

Ces femmes sont les premières de leur famille proche et élargie à faire un doctorat, et pour certaines, les premières à réaliser une mobilité internationale. Narratrices d'une expérience réussie, elles n'évitent pas les obstacles surmontés.

2.1. La mobilité internationale : une étape supplémentaire d'un parcours remarquable et des ressources individuelles et collectives...

Le parcours scolaire, puis universitaire avec de « très bons » résultats est le point commun des jeunes femmes rencontrées : elles ont réussi les différentes étapes de la sélection universitaire et le fait d'étudier à l'étranger représente une étape supplémentaire de sélection. Celles qui arrivent en France pour la thèse révèlent que leur cursus de master a retenu l'attention de leurs enseignants et, qu'elles ont été encouragées à réaliser une thèse en France. Ainsi, leur choix de réaliser un doctorat dans un contexte de mobilité parachève un cursus d'études où elles se sont particulièrement distinguées. Ainsi Maëva¹⁰ (23 ans, ASS, S&T¹¹) précise que dans son université les opportunités de mobilité arrivent « *au compte-gouttes* » et une autre doctorante, Meï (28 ans, AO, S&T), évoque une véritable « *chance à saisir* ».

Souvent première ou deuxième de la classe dès l'enseignement primaire, ces femmes ont parfois une ou deux années d'avance. Certaines soulignent l'investissement de leur famille dans leur scolarité et ont fréquenté des lycées internationaux, ou les plus réputés, ce qui impliquait des arbitrages comme le soulignent Marie et Myia :

« *Donc le lycée... c'était le lycée le plus cher à l'époque, donc on a préféré en fait "plutôt que de changer de voiture", de maintenir les enfants dans ce lycée-là.* » (Marie, 30 ans, ANMO, S&T.)

« *À un moment donné je pense que mon père trouvait que par exemple notre école était trop chère, il voulait nous mettre dans une école qui n'était pas trop bonne pour ne pas payer, ma mère disait non. Des choses comme ça, la qualité de notre éducation... Il y avait des choses qui, pour ma mère, n'étaient pas négociables.* » (Myia, 33 ans, ASS, SHS.)

D'autres doctorantes expliquent que leur famille est plus éloignée de l'enseignement supérieur, mais considèrent leurs bons résultats scolaires comme autant d'encouragements à soutenir les études de leur fille, ce qu'illustrent par exemple les propos d'Anastasia :

« *Mes parents ont grandi là-bas, ils n'ont jamais quitté la ville, et ils n'ont pas fait des études supérieures. Et c'est pour ça qu'ils m'ont conseillée, et ils ont donné leurs propres exemples, d'aller plus loin, de frapper à la porte, de prendre la chance que la vie te donne.* » (Anastasia, 25 ans, Europe, S&T.)

Au fil du temps, les rencontres avec des étudiant·es et des enseignants ont contribué à façonner les aspirations de ces jeunes femmes.

Dans tous les récits, la réussite académique ouvre les portes d'un cursus d'études longues que les familles encouragent, mais le doctorat et la mobilité internationale marquent une étape. Alors que ce sont les probabilités de réussite et les perspectives professionnelles qui sont en jeu dans la décision de s'engager dans un doctorat, le projet de mobilité est évalué à l'aune du budget qu'il implique. Les ressources financières sont la condition *sine qua non* au départ et quand les parents seuls ne peuvent garantir les ressources suffisantes, les réseaux sociaux de la famille – oncles, amis de la famille, la communauté (tontine) – sont sollicités pour financer le billet d'avion et/ou apporter les garanties financières exigées¹². Alors qu'une doctorante explique que sans bourse d'études, elle « *serait restée* », Mayssa souligne la solidarité familiale qui a contribué à son projet :

« *Quand j'ai travaillé, j'avais de l'argent épargné à part, et puis mes parents m'ont aidée, mes parents et même mes oncles, ils m'ont tous aidée.* » (Mayssa, 26 ans, ANMO, S&T.)

¹⁰ Pour préserver leur anonymat, des prénoms fictifs ont été donnés et leurs propos sont retranscrits « *en italique* ».

¹¹ Sont précisés entre parenthèses, le prénom attribué, l'âge, la région d'origine et la spécialité de doctorat.

¹² Le site Campus France rappelle les règles en vigueur et les travaux des chercheurs mettent en exergue les inégalités qui contraignent plus ou moins les étudiants selon leur pays d'origine et l'existence ou non de convention entre les pays.

Le financement des thèses en S&T facilite la mobilité, alors que pour les autres spécialités, la recherche d'un financement est essentielle et souvent difficile. Sept jeunes femmes ont autofinancé leurs études ou travaillé en parallèle. Dans ce cas, la durée de la thèse se trouve significativement augmentée et nécessite de renouveler le visa d'études. Pour Yasmine :

« Ceux qui n'ont pas de financement, qui n'ont pas de bourses, qui n'ont pas de parents qui soutiennent financièrement, je crois que c'est très difficile de s'en sortir. Même si on a une grande volonté, etc. [...] c'est très difficile de se concentrer sur ses études et de réussir. » (Yasmine, 35 ans, ANMO, DEG.)

La famille ou les contacts sur place sont un atout qui justifie déjà le choix du pays ; ils sont peu ou prou associés au projet de mobilité qu'ils contribuent à concrétiser ou garantir.

« Pour moi c'était un choix évident, ou peut être confortable aussi, surtout pour les parents c'était confortable dans la mesure où ils se disaient "si jamais il y a un souci, il y a les tontons et les tatas là", quoi. » (Tsipora, 29 ans, ASS, SHS.)

Quand il s'agit de s'installer pour plusieurs années, ces relations interpersonnelles sont d'autant plus précieuses qu'elles deviennent les garantes des doctorantes. Pour Marie, les démarches administratives et de logement sont le premier obstacle à la mobilité :

« J'ai été très chanceuse d'avoir le meilleur ami de mon frère qui était encore là, et c'est lui qui a fait beaucoup des démarches, parce que de toute façon je ne pouvais pas avoir de visa tant que je n'avais pas de logement en France – ou de logement réservé en France. [...] beaucoup de gens qui n'avaient pas cette chance ne sont pas venus. » (Marie, 30 ans, ANMO, S&T.)

Considérant les déterminants de la mobilité internationale des étudiants, Kabbandji *et al.* (2020, p. 4) notent qu'outre les frais inhérents à la mobilité, « la distance avec le pays d'origine, la facilité d'obtenir le visa nécessaire, la connaissance de la langue, l'absence ou la présence de réseaux dans le pays de destination » sont des facteurs pris en compte, d'autant que « le choix est rarement une décision individuelle, les attentes et conseils des parents jouant un rôle fondamental. ». Ainsi, au-delà des ressources familiales et financières, certaines décrivent l'importance de l'accueil et de l'aide de leur(s) encadrant(s) et de leurs collègues, à leur arrivée en France. Cet accompagnement semble plus présent en sciences et technologies, sans doute en raison d'une plus grande intégration dans les laboratoires et de la prégnance des projets collectifs de recherche. Quand certaines sont accueillies à la gare ou bénéficient de visite personnalisée de la ville, d'autres comme Maëva sont aidées par leur encadrante pour leur recherche de logement.

De fait, si ces soutiens sont essentiels, leur défaut devient problématique, tant ils contribuent à faciliter l'intégration de ces femmes et leur réussite.

2.2. ... pour surmonter les difficultés et les freins à la mobilité

En dépit ou en raison des difficultés rencontrées, « réussir » la thèse devient un impératif qui contribue à valoriser autant qu'à justifier la mobilité. C'est ce qu'exprime Tsipora qui souhaite se distinguer de celles et ceux qui sont restés :

« J'ai discuté avec mes parents sur la suite de mon aventure ici en France, en disant "ça y est j'ai le master, mais pour moi il serait opportun soit que je continue en thèse, soit que j'ai une expérience en tout cas significative ici, sinon je vais revenir sur le marché là-bas comme tout le monde, en fait, c'est juste que j'aurai un diplôme français, ce sera tout". Pour moi ce n'était pas assez. » (Tsipora, 29 ans, ASS, SHS.)

Mais si la réussite de la mobilité s'apprécie à l'aune de l'obtention des diplômes, les doctorantes rappellent que les attentes sociales formulées à leurs égards ne comprennent pas nécessairement un cursus d'études longues au risque d'être « trop diplômées », ni de devenir « trop autonomes », au risque de ne pouvoir se marier.

Pour Yasmine, la réussite est « *le combat* » de tous les étudiants en mobilité, homme et femme – « *une fois en France, on a le même combat, le même défi d'intégration, de réussir les études, etc.* » – mais elle explique que particulièrement soutenue par son père, celui-ci a essuyé les critiques de sa famille :

« *Quand mon père m'a accordé ce privilège de financer mes études en France, c'était une décision qui n'était pas respectée par la plupart des membres de la grande famille, notamment les cousins qui ont fait leurs études à l'étranger. Parce que pour eux je suis une fille, je suis une femme, je suis déjà ingénieure, c'est déjà pas mal, que je me marie et basta.* »

À la fin de l'entretien, elle précise :

« *En fait, le premier défi c'était vis-à-vis de la tribu, de prouver que mon père ne s'est pas trompé en m'envoyant en France, et que je pouvais compter sur moi et m'en sortir. Mais la thèse c'était plutôt un défi personnel, vis-à-vis de ma personne.* » (Yasmine, 35 ans, ANMO, DEG.)

De même, Myia rapporte des relations tendues avec son père alors que ses oncles tentent de lui démontrer que sa fille fait les mauvais choix – « *Elle aurait pu faire comptabilité finance, elle fait RH ce n'est pas pour elle, qui va la recruter ?* » ; elle ajoute :

« *On estime qu'une femme qui a une thèse et un doctorat, ce n'est pas une femme qu'on peut marier [...] Moi j'ai eu la chance de ne pas avoir ce discours de la part de mes parents, mais la société me le renvoie assez régulièrement, et jusqu'à aujourd'hui, on me le renvoie toujours.* » (Myia, 33 ans, ASS, SHS.)

Meï (28 ans, AO, S&T) rapporte aussi que sa mère lui rappelle l'importance d'avoir des enfants ; Maëva (23 ans, ASS, S&T) relate que les enseignants comme ses amis répètent aux jeunes femmes : « *c'est bien de faire des études, mais pensez aussi au mariage...* » ; Izza (32 ans, ANMO, S&T) pointe l'inégalité d'obtention des financements des thèses dans son pays : « *les directeurs de thèse disent que "si je prends une doctorante, elle va se marier, elle va avoir un enfant, elle va prendre un congé maternité et elle va abandonner"* ». Pour ces femmes, la décision de partir et de s'engager dans un cursus long révèle des arbitrages qui mettent en jeu leurs aspirations personnelles et professionnelles, les ressources qu'elles peuvent mobiliser, les attentes de leurs proches, mais aussi les possibilités qu'elles auront ou pas d'être autonomes pour assumer leurs choix, voire pour certaines de se détacher des normes sociales de leur entourage et de leur pays.

« *On voyage parce qu'on veut avoir tel diplôme et aller au-delà. Et donc forcément, le projet on le construit, qu'on le veuille ou pas, avec son entourage. Et à partir du moment où c'est affirmé, l'intention d'aller faire de longues études, ça constitue un frein, parce que forcément on vous dira autour de vous : "ce n'est pas nécessaire, le diplôme que tu as est déjà largement suffisant". Et pour ceux qui arrivent à sortir du cadre sans pour autant avoir ce projet, alors ça devient une opportunité, parce qu'au-delà de la cellule familiale, elles ont plus l'opportunité de s'exprimer et de faire de longues études. Mais à ce moment-là aussi la question c'est de savoir si elles ont les ressources nécessaires, parce que s'il faut compter sur la famille à ce moment, ce n'est pas toujours évident.* » (Myia, 33 ans, ASS, SHS.)

Toutes évoquent le coût de leur mobilité, entre les espoirs qu'elles nourrissent et les renoncements qu'elles concèdent, comme celui d'être loin de leur famille – « *J'ai un neveu que j'ai rencontré la première fois quand il avait trois ans, donc oui, j'étais un peu le père Noël ou la petite souris pour lui* ». Sophie (29 ans, Europe, S&T) compare son arrivée en thèse avec son expérience Erasmus et souligne : « *il y avait quand même une complexité supplémentaire à faire sa vie ici, pas que pour six mois, mais vraiment pour trois ans* ». Ainsi, les différences culturelles mentionnées par les doctorantes nécessitent une adaptation certaine. Elles évoquent leur difficulté d'adaptation et leur quête d'environnements familiers : « *je ne sais pas forcément comment cuisiner quelque chose qui n'est pas de mon pays.* » (Maëva, 23 ans, ASS, S&T) ; « *je passais mon temps sur le port, parce que ça sent la mer, et du coup ça me rappelait chez moi.* » Izza (32 ans, ANMO, S&T.)

Les échanges avec leur famille les aident, mais elles taisent leurs difficultés. Julie (28 ans, ANMO, S&T) explique qu'elle a pris des antidépresseurs pendant près d'un an « *à l'époque, je n'osais pas dire à mon père que voilà que je voulais rentrer après deux ans [...] Je me sentais comme redevable aussi de tout ce que mes parents ont fait pour moi, les sacrifices...* » ; Mayssa (26 ans, ANMO, S&T) évoque des problèmes de santé ;

Marie (30 ans, ANMO, S&T) déclare : « *s'il y avait des moments difficiles, je me disais "tu n'as quand même pas fait toute cette route pour arrêter là"* ». Également confrontées à des difficultés financières, elles relatent les restrictions qu'elles s'imposent, comme Izza qui raconte ses angoisses quand elle a converti le prix de ses achats : « *c'est juste astronomique. Les premières fois que j'ai fait les courses, j'avais des crises d'angoisse et tout, je me disais "ce n'est pas possible je ne vais jamais m'en sortir"* ».

De leurs premiers mois de thèse, les doctorantes soulignent la complexité des démarches dont celles liées au logement – « *c'est très compliqué de déménager en France, pour un étranger* » – mais aussi les compétences et qualités qu'elles ont développées ou acquises. À l'opposé de leurs doutes, elles soulignent l'adaptabilité, la ténacité, la maturité, l'autonomie qui aujourd'hui font leur fierté et celle de leurs parents – a fortiori de leur mère, dont toutes rappellent le soutien essentiel. Leurs récits mettent en effet en exergue le rôle singulier des mères, « inspirant » pour celles qui inscrivent leur parcours dans les pas de leurs ascendants, « encourageant » pour celles qui sont soutenues dans leur mobilité géographique, mais aussi sociale.

Conclusion

Tout en rappelant l'homogénéité des profils des doctorant·es des deux universités de Rennes, notamment celles et ceux en mobilité internationale, cette étude met en lumière la singularité des expériences de mobilité de seize doctorantes. Au-delà des difficultés matérielles qu'elles rencontrent lors de leur venue en France, elles soulignent les ressources et qualités qui contribuent à leur parcours et à la réussite de leur mobilité. De plus, elles concrétisent, pour certaines, « le mandat familial d'ascension sociale » (Jedlicki, 2021) qui justifie « les sacrifices » de leurs proches, mais aussi les arbitrages qui les ont précédés. La réussite individuelle est alors vécue comme une réussite familiale et donne raison à leur soutien.

Souvent difficile à concrétiser dans leur pays, pour ces doctorantes, la thèse est envisagée comme motif initial de la mobilité ou devient une opportunité au cours des études alors qu'elles sont déjà en France. Se distinguent alors deux types de parcours : l'un révélant des projets construits de longue date, dans le cadre de socialisation familiale et scolaire et parfois inscrits dans l'histoire familiale, l'autre révélant les opportunités saisies par les étudiantes. Une analyse plus fine de ces parcours permettra d'identifier les déterminants de leur mobilité, plus ou moins inscrite dans un parcours d'héritière ou de pionnière.

Bibliographie

- Agulhon, C. (2021). Étudiants en mobilité internationale en France. *Agora débats/jeunesses*, 88(2), 71-85.
- Agulhon, C. & Ennafaa, R. (2016). Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques ? Dans J.-F. Giret et al.(dir.). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherche ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01455128/document>
- Ballatore, M. (2017). La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation. *Hommes & migrations* 1317-1318(2-3), 79-86
- Belhocine, H. (2018). Représentations, stratégies et ressources des migrations étudiantes Sud-Nord. Cas des étudiants algériens qui migrent en France. *Journal of international Mobility*, 6(1), 77-118. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0077>
- Bidet, J. (2018). Déplacements : Migrations et mobilités sociales en contexte transnational. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225(5), 67-82. <https://doi.org/10.3917/arss.225.0067>
- Bréant, H. (2018). Étudiants africains : des émigrés comme les autres. Sélectivité sociale du visa et (im)mobilités spatiales des étudiants internationaux comoriens et togolais. *Politix*, 123(3), 195-218. <https://doi.org/10.3917/pox.123.0195>

- Campus France (2016). Le genre et la mobilité étudiante internationale. *Les notes*, n° 52. https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_52_fr.pdf
- Campus France (2019). Les doctorants à l'international. Tendances de la mobilité doctorale en France et dans le monde. *Les notes* n° 60.
- Campus France (2022). La mobilité étudiante dans le monde. *Les chiffres clés 2022*.
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Rapport pour l'OVE. Saint Denis : Université de Paris 8.
- DEPP (2021). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Jedlicki, F. (2021). Aller plus loin : la fabrique familiale de la mobilité socio-spatiale. *Formation emploi*, 155(3), 53-73. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.9539>
- Kabbanji, L. & Toma, S. (2020). Politiques migratoires et sélectivité des migrations étudiantes en France : une approche sociodémographique. *Migrations Société*, 180(2), 37-64. <https://doi.org/10.3917/migra.180.0037>
- Kallenbach, S., Dubourg-Lavroff, S., Gillard, C. et Rolland, D. (2020). Le doctorat en France : du choix à la poursuite de carrière. *Rapport de l'IGÉSR*, 114.
- Lefeuvre, I. et Ndao, G. (2020). Parcours et réussite des étudiants étrangers en mobilité internationale. MESRI. *Note d'information du SIES – MESRI*, 20.10.
- MESRI (2021). *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, 14. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/l-etat-de-l-enseignement-superieur-de-la-recherche-et-de-l-innovation-en-france-47821>

Annexe

Tableau de présentation des enquêtées

Prénom ¹³	Âge	Région d'origine ¹⁴	Spécialité	Arrivée en France en...	Temporalité thèse lors de l'entretien
Sophie	29 ans	Europe	S&T	Doctorat	Fin de thèse
Tsipora	29 ans	ASS	SHS	Doctorat	Fin de thèse
Sun-Hi	29 ans	AO	DEG	Doctorat	Mi-parcours
Julie	28 ans	ANMO	S&T	Post-bac	Fin de thèse
Myia	33 ans	ASS	SHS	Master	Post-thèse
Yasmine	35 ans	ANMO	DEG	Master	Post-thèse
Marissa	31 ans	Amérique	SHS	Master	Fin de thèse
Awa	37 ans	ASS	SHS	Post-bac	Fin de thèse
Elena	29 ans	Europe	S&T	Master	Fin de thèse
Marie	30 ans	ANMO	S&T	Post-bac	Fin de thèse
Mayssa	26 ans	ANMO	S&T	Master	Mi-parcours
Bambi	24 ans	ASS	S&T	Master	Mi-parcours
Izza	32 ans	ANMO	S&T	Master	Fin thèse
Meï	28 ans	AO	S&T	Doctorat	Début thèse
Anastasia	25 ans	Europe	S&T	Doctorat	Mi-parcours
Maëva	23 ans	ASS	S&T	Doctorat	Début thèse

¹³ Pour préserver leur anonymat, des prénoms fictifs ont été donnés.

¹⁴ Nomenclature des régions issue des données du programme Erasmus + (Amérique : pays de l'ensemble du continent américain ; ANMO : Afrique du Nord et du Moyen-Orient ; AO : Asie Océanie ; ASS : Afrique subsaharienne ; Europe : pays du continent européen).

Parcours de femmes en reprise d'études à l'université : quand les sphères privée et professionnelle se mêlent à la formation

Isabelle Borrás, Nathalie Bosse*

Introduction

Aujourd'hui, les femmes sont plus diplômées que les hommes (Couppié & Épiphane, 2019) et on constate un rapprochement des carrières masculines et féminines chez les plus jeunes (di Paola *et al.*, 2017 ; Dupray & Épiphane, 2020). Celles des femmes demeurent néanmoins globalement moins favorables, que ce soit en termes salariaux ou d'accès aux positions professionnelles les plus élevées (Guergoat-Larivière & Lemièrre, 2018). Cette situation est liée en partie aux problématiques de conciliation entre vies familiale et professionnelle, notamment au moment des maternités qui entraînent des interruptions de carrière et des passages à temps partiel. La participation massive des femmes au marché du travail ne s'accompagne pas d'une redéfinition des rôles au sein de la famille et l'inégale prise en charge des tâches familiales et domestiques au sein du couple renforce les inégalités de carrières, même à de hauts niveaux d'emploi et de qualification (Jacquemart, 2014). Si l'écart hommes-femmes dans le partage des tâches s'est réduit au fil des années (Sofer & Thibout, 2015 ; Pailhé & Rémillon, 2022), il concerne surtout les couples sans enfant (Couppié & Épiphane, 2022). Les femmes continuent ainsi d'assumer la plus grande part du travail domestique, et ce même si elles s'investissent davantage dans le travail marchand (Sofer & Thibout, *op.cit.*). Des études récentes (Pailhé, Solaz & Wilner, 2022 ; Champeaux & Marchetta, 2022) ont par ailleurs montré que la répartition du travail domestique a très peu varié sous l'effet de la crise du Covid-19.

Pratique susceptible d'impacter les carrières, l'accès à la formation professionnelle continue présente des taux proches entre les femmes et les hommes, s'expliquant surtout par le fait que les femmes sont surreprésentées dans les secteurs où le recours à la formation est élevé (Briard, 2020a). On observe un effet négatif des naissances sur l'accès à leur formation (Briard, 2020b ; De Larquier & Rémillon, 2022), les contraintes familiales s'avérant un frein en particulier lorsque les enfants sont petits (Bosse, Checcaglini & Guégnard, 2006 ; Fournier & Sigot, 2009). Les conditions de formation se révèlent par ailleurs différentes entre les sexes. Pour se former, les femmes réorganisent leur vie personnelle deux fois plus souvent que les hommes (Fournier & Sigot, *op. cit.*) et elles se forment plus fréquemment en dehors de leur temps de travail habituel et financent plus souvent elles-mêmes leur formation (Briard, *op.cit.*, b, De Larquier & Rémillon, *op. cit.*).

Au sein de la formation continue, les formations formelles diplômantes sont relativement rares. Seuls 2 % des adultes en ont suivi une sur les douze derniers mois, essentiellement des jeunes reprenant des études après une interruption de plus d'un an (Gaini, 2018). Ainsi 62,4 % des femmes en emploi en 2010 et 2015 ont suivi une formation sur la période ; 7,3 % une formation diplômante (Briard, *op. cit.*, a). Reprendre de telles études s'avère donc une démarche peu courante et demande un investissement temporel conséquent.

Partant de ces constats, nous proposons d'étudier des parcours de femmes ayant repris des études diplômantes au cours de leur carrière et d'analyser leurs conditions de formation, sous l'angle spécifique de la conciliation des temps sociaux. Les résultats présentés s'appuient sur 23 entretiens biographiques semi-directifs, réalisés en 2021 et 2023 auprès de femmes âgées entre 29 et 50 ans (42 ans de moyenne d'âge). Elles se sont engagées, dans la plupart des cas, dans une année de master 2, précédée, pour quelques-unes d'une année de licence et/ou d'un master 1 (*cf.* annexe), dans un IAE et un IEP¹ entre 2019 et 2022. Toutes vivent ou ont vécu en couple, 20 ont des enfants. Les enquêtées étaient invitées à évoquer leur parcours

* CAR Céreq Grenoble, Laboratoire Pacte, Université Grenoble Alpes.

¹ Elles étaient inscrites dans 11 spécialités de master, dans les domaines du management des entreprises privées et des politiques publiques.

scolaire et d'études, ainsi que leur parcours personnel et professionnel depuis leur insertion sur le marché du travail, à la fois d'un point de vue objectif et subjectif.

L'analyse thématique des entretiens a permis d'identifier trois grandes dynamiques de reprise d'études (concernant chacune environ un tiers des femmes interviewées). Dans un premier cas, l'objectif est d'engager une réorientation professionnelle. Les processus de reconversion observés présentent des similitudes avec ceux identifiés dans d'autres études (Dupray *et al.* 2022, Fournier *et al.*, 2017). Des projets sont ainsi associés au souhait d'exercer une activité davantage porteuse de sens, avec des attentes orientées vers l'expression de soi et/ou de ses valeurs au travail. Parfois, ce sont des considérations extra-professionnelles qui entrent d'abord en jeu, comme la recherche d'une meilleure qualité de vie. La réorientation vise aussi l'accès à une place plus valorisée sur le marché du travail et le développement d'une nouvelle image de soi plus positive en tant que travailleuse. Enfin, elle s'impose parfois comme nécessaire par rapport à des difficultés rencontrées dans son emploi et vécues comme hors de contrôle.

Dans un deuxième cas, la reprise d'études vient accompagner une évolution de carrière dans son métier. Elle se réalise alors dans une continuité de parcours « sans histoire », avec un objectif de développement de compétences nouvelles et/ou l'accès à davantage de responsabilités. Mais elle est aussi envisagée comme un moyen de sortir d'une situation professionnelle considérée comme bloquée en termes d'évolution et d'atteindre une position plus satisfaisante.

Enfin, dans un troisième cas, la finalité est d'obtenir le diplôme associé aux fonctions déjà occupées, de faire reconnaître les compétences acquises au fil du parcours par un niveau de formation correspondant. Développer ou maintenir son employabilité est ici au cœur de la démarche, dans une logique de mobilité externe, de déploiement d'un nouveau projet, ou dans une optique de « protection », lorsque des personnes se trouvent dans des entreprises en réorganisation. Parfois aussi, la reprise d'études n'a pas de visée professionnelle précise, mais porte davantage une dimension symbolique de reconnaissance sociale à travers le niveau de diplôme.

Les problématiques liées à la conciliation des sphères privée et professionnelle ont-elles joué un rôle dans ces trajectoires de reprise d'études ?

Nous proposons dans un premier temps d'éclairer de manière transverse les parcours à l'aune de la manière dont les femmes ont vécu et géré la conciliation entre travail et famille. Nous verrons que leur rapport à l'emploi et à la vie personnelle est plutôt conforme aux rôles sociaux de genre et que la recherche de l'équilibre entre les différentes sphères est très présente dans les discours. Prises entre des injonctions normatives difficiles à allier que sont « la réalisation de soi », la « disponibilité maternelle », « l'harmonie familiale » et « l'implication dans la sphère professionnelle » (Kertudo, 2013), certaines arrivent à maintenir un équilibre qui leur apporte satisfaction. D'autres, en revanche, sont prises dans des tensions entre leurs différents rôles sociaux, impactant les situations personnelles et les trajectoires professionnelles, dévoilant alors le rôle des reprises d'études au cœur de ces problématiques. Pour toutes, reprendre des études est une décision murement réfléchie qui représente une étape importante de leur trajectoire, un temps pour elles et leur carrière, mais un temps supplémentaire, celui de la formation, qui vient perturber les organisations et équilibres en place.

Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons ainsi à la manière dont les femmes s'engagent dans la formation et dans quelles conditions cette dernière se réalise. Nous verrons que les frontières entre études, emploi, temps libre, temps consacré aux activités parentales et domestiques, deviennent poreuses. Si les conditions s'avèrent différentes en fonction des situations individuelles (situation sur le marché du travail, âges des enfants, soutien de l'entourage, arrangements conjugaux...), le retour en formation demande un fort investissement, impliquant contraintes et sacrifices, générant parfois des difficultés, mais révélant aussi des femmes engagées et battantes.

1. Des trajectoires professionnelles mises en lumière sous l'angle de la conciliation

Les femmes rencontrées² sont diplômées du supérieur³, ont toujours été en activité⁴, avec des interruptions essentiellement dues aux maternités et/ou à la prise d'un congé parental d'une à trois années. La plupart sont mères de famille, vivent en couple et leur parcours est ainsi jalonné d'étapes liées à leur vie personnelle (suivi du conjoint, naissances, etc.). Si certaines expriment le sentiment de parvenir à maintenir un équilibre qui leur convient entre vie privée et travail, cela s'avère pour d'autres sources de tensions : au-delà de la conciliation des temps, se trouve alors interrogée la conciliation de leurs différents rôles sociaux, de travailleuse, de mère et de conjointe. Ces éléments permettent alors d'apporter un éclairage sur le déroulé des parcours et sur les facteurs conduisant à la reprise d'études.

1.1. Un équilibre trouvé entre vie personnelle et professionnelle

Parmi les femmes rencontrées, une majorité présente des trajectoires marquées par la volonté de concilier leur vie de famille avec une vie professionnelle, sans que l'une prenne le pas sur l'autre. Point commun dans les discours, les enfants demeurent une « priorité »⁵ et, sans surprise, la disponibilité parentale relève avant tout de la disponibilité maternelle, même si elles ne sont « pas seule[s] à les [élever] » (Aurélie, 44 ans, 1 enfant). « À la naissance de ma fille j'ai pris un an [...] je me suis dit un enfant c'est un privilège dans la vie » (Coralie, 32 ans, 1 enfant). Pour certaines, elle est même « naturellement » de leur ressort :

« Pour moi c'était hyper important d'être au centre de l'éducation de mes enfants. J'ai toujours travaillé à côté, mais en revanche j'ai pris ce sujet comme étant le mien » (Solène, 43 ans, 3 enfants).

Pour autant, ces femmes ne renoncent pas à s'investir dans la sphère professionnelle, évoquant « cette éternelle recherche de ce fameux équilibre entre vie perso, vie de famille et vie pro » (Nadège, 49 ans, 3 enfants). C'est ce qu'exprime Aurélie, qui travaille dans le secteur de l'éducation populaire, domaine dans lequel elle trouve du sens et s'épanouit. Elle s'est formée au fil des ans, pour « nourrir » son expérience professionnelle et « faire en sorte que [s]a carrière [...] puisse aussi prendre un certain envol », tout en veillant à préserver sa vie personnelle :

« Ça pour moi c'est primordial, en fait la qualité de vie... ma qualité de vie de famille... ça fait partie de mes priorités [...] moi j'ai toujours besoin de regarder... comment va ma vie perso... et comment le travail vient... 'fin compléter ou en tout cas quelle assise il peut avoir dessus » (Aurélie, 44 ans, 1 enfant).

Le temps partiel ou encore le refus de certains postes sont des leviers évoqués dans la recherche de cet équilibre. Nadège, ingénieure, n'a jamais souhaité prendre des responsabilités en management, refusant les contraintes et impératifs liés à ces positions :

« Je ne veux pas rentrer dans un système qui est un système construit par les hommes pour les hommes et je ne veux pas moi m'adapter à ce système, je ne veux pas renier certaines choses » (Nadège, 49 ans, 3 enfants).

Travaillant à 80 %, d'abord pour ses enfants petits puis « pour [elle] », elle exprime « le sentiment d'avoir toujours pu prendre les décisions [qu'elle] voulait[t] prendre, d'avoir gardé une certaine liberté mais en étant peut-être aussi très consciente des limites », ce souhait de conciliation ayant de fait un impact sur le déroulement de la carrière.

² Cf. tableau en annexe.

³ Cinq d'entre elles ont un bac+5 obtenu en formation initiale.

⁴ Au moment de la reprise d'études, la moitié d'entre d'elles ont un statut de cadre, depuis leur premier emploi ou obtenu par la promotion interne.

⁵ Les propos des personnes interviewées sont reproduits *en italique*.

D'autres encore occupent des postes dont les conditions de travail offrent assez de latitude, comme Maya, cadre, qui a travaillé 17 ans dans la même association, avec son conjoint, facilitant ainsi l'organisation familiale :

« *J'avais cette liberté quand même d'organisation [...] donc ça s'est plutôt bien concilié* » (Maya, 42 ans, 2 enfants).

Articuler sa carrière et celle de son conjoint, en fonction de temporalités familiales, est aussi un élément mis en avant par Joline, qui s'est arrêtée durant un an lorsque son conjoint a pris un poste à responsabilités dans une autre région. L'objectif était d'être présente pour ses enfants alors en bas âge, mais aussi de mettre ce temps à profit pour préparer le concours d'entrée à l'école des cadres de santé, avec un projet familial de mobilité géographique, en fonction de l'école où elle serait retenue. C'est ainsi que son mari quitte son emploi et que toute la famille déménage l'année suivante : « *soit c'était l'un, soit c'était l'autre* » (Joline, 47 ans, 3 enfants).

1.2 Des choix privilégiant la vie familiale devenus insatisfaisants ou bloquants pour la carrière

D'autres femmes, en revanche, font part de choix privilégiant la sphère familiale qui les ont placées dans des situations qui ne leur conviennent pas ou plus et les ont conduites à repenser leur rapport au travail et à l'emploi. Différents contextes et périodes de vie sont associés à ces orientations données au parcours.

Pour Eva, il s'agit d'une erreur d'« *aiguillage dans le début de choix* », qu'elle explique par le modèle familial dominant dans son pays d'origine (situé en Europe), où les femmes quittent souvent le marché du travail lorsqu'elles fondent une famille. Elle poursuit des études, sans se projeter au-delà : « *ma carrière ça n'a jamais été ce qui m'a attirée* ». Mais être mère au foyer, qui correspondait « *un petit peu [à] un idéal au début* », ne s'avère au final « *pas [s]on truc* » :

« *Ce qui est mon truc finalement, c'est plutôt construire des choses [...] viser plus loin que ce que je pensais finalement* ».

Agrégée, elle expérimente le métier d'enseignante qui ne lui convient pas, son cursus l'ayant, à ses yeux, conduite « *nulle part finalement* » :

« *Le point de départ dans mes choix aurait peut-être été un autre si je m'étais projetée dans "il faut que j'assume le foyer"* » (Eva, 36 ans, 1 enfant).

Parfois, c'est l'expérience du congé parental qui renvoie les femmes à une identité qui ne leur correspond pas, l'image de « *mère au foyer* » étant vécue comme socialement peu valorisante. Véra évoque ainsi « *la pression sociale* » éprouvée :

« *Le fait de dire "je ne travaille pas", on est très vite mis un peu dans une "case" et ça c'est un regard que j'avais beaucoup de mal à accepter [...] j'ai très mal vécu ça [...] la pression peut-être aussi un tout petit peu de ma famille au final, qui m'a quand même dit, tu n'as pas fait des études pour rien* » (Véra, 42 ans, 3 enfants).

Le congé parental a aussi changé la relation avec son compagnon, instaurant un certain rapport de « *domination* » et le sentiment de ne pas être reconnue :

« *Mon mari avait un bon poste, lui il était en explosion de carrière [...] Et aucune reconnaissance au final de mon statut de mère au foyer, de femme [...] On était sur un rapport un peu de puissance en fait* » (Vera, 42 ans, 3 enfants).

Par ailleurs, certains choix d'emplois qualifiés de « *stratégiques* » (Véra, 42 ans, 3 enfants) et « *correspond[ant] surtout à [l]a vie familiale* » (Naïma, 49 ans, 2 enfants) relèguent au second plan l'intérêt pour l'activité elle-même, pouvant susciter avec le recul des regrets :

« Je pense que j'aurais dû plus insister dans ma branche [de formation initiale], pas forcément être obtus comme ça à vouloir faire la fonction publique » (Véra, 42 ans, 3 enfants).

Pour ces femmes, le retour aux études participe alors de leur volonté de réinvestir leur vie professionnelle, en accédant à une place plus en accord avec leurs aspirations :

« Très rapidement j'ai capté aussi que [...] je n'allais pas me faire recruter ailleurs, je n'allais pas faire une carrière qui me va sans reprendre mes études » (Eva, 36 ans, 1 enfant).

« J'avais aussi mon désir de maternité, d'être maman, mes enfants allaient bien, j'étais accomplie [...] et je me suis dit, c'est le moment aussi de réfléchir une vraie fois dans ta vie, qu'est-ce que j'ai envie de faire » (Véra, 42 ans, 3 enfants).

1.3 Implication professionnelle, réalisation de soi et responsabilités familiales : entre obstacles et réussites, des tensions identitaires

D'autres récits mettent en avant des parcours où l'implication professionnelle est fortement valorisée, tout en révélant les tensions engendrées par l'injonction au cumul des normes (Kertudo, *op. cit.*), avec parfois des conséquences sur la santé ou la vie de couple. Les histoires d'Agathe et Bénédicte, mariées et mères respectivement de trois et deux enfants, illustrent ces trajectoires, où des reprises d'études successives accompagnent leur « volonté d'évoluer ».

Dès la fin du lycée, l'objectif d'Agathe (39 ans) est de prendre son indépendance, ce qui se traduit par le souhait de rentrer au plus vite sur le marché du travail et de fonder une famille. Devant l'insistance de ses parents, elle s'inscrit néanmoins, un peu par hasard, en DUT, en alternance dans une banque. Elle entre alors dans ce qu'elle qualifie de « tunnel », ce choix d'entreprise ayant guidé la suite de son parcours. Très rapidement, Agathe se rend compte qu'elle a aussi envie de se réaliser dans la vie professionnelle et ressent « un sentiment de gâchis » de ne pas s'être davantage engagée dans les études. Elle se concentre alors sur le développement de sa carrière dans le secteur bancaire et va suivre, en interne, une formation de management bancaire (équivalent master 1) puis un master 2 en finances, à distance, sur son temps personnel. Elle se conforme à la norme de disponibilité nécessaire pour être promue dans ce secteur et s'arrête le moins possible lors de ses maternités.

À cette forte implication professionnelle s'ajoute son investissement dans la sphère familiale :

« Je suis une femme et même si peut-être [...] je ne suis pas la plus mal lotie, il y a un gros décalage quand même entre ce que j'avais à gérer sur la vie de famille par rapport à mon conjoint ».

Pour elle, avoir réussi à accéder en tant que femme et mère à un poste de direction est source de fierté et revêt même une valeur d'exemplarité :

« Déjà, en tant que femme, d'être directrice c'était important pour moi [...] de dépasser un peu toutes ces histoires de plafond de verre [...]. Il y en a de plus en plus [de femmes] quand même, parce que c'est un milieu qui est assez féminin [...] après des femmes qui avaient trois enfants, dont un en bas âge, qui avaient repris des études en même temps, qui ont toujours bossé à plein temps et tout, il n'y en a quand même pas beaucoup » (Agathe, 39 ans, 3 enfants).

Mais parallèlement à cette réussite, elle manifeste le sentiment de ne s'être « jamais sentie à [s]a place pleinement » dans un secteur qui ne correspond pas vraiment à ses valeurs, parlant de « dissonance cognitive ». Elle rapporte ainsi avoir réalisé plusieurs bilans de compétences et exprime une tension entre la réalisation de soi et les responsabilités familiales, évoquant la prise de risque liée à une éventuelle reconversion :

« Je n'arrive pas à partir parce que je ne trouvais pas d'issue et que je ne pouvais pas démissionner comme ça, alors que j'avais trois enfants et que c'est moi qui avais le plus gros salaire ».

Finalement, c'est un arrêt maladie lié à un épuisement professionnel qui marque un tournant dans son parcours et débouche sur la décision d'une nouvelle reprise d'études en master avec un objectif de reconversion dans un domaine plus en lien avec ses aspirations :

« J'ai vraiment craqué complet, du coup j'ai été arrêtée [...] Il y avait un cumul à la fois de la surcharge de travail et en plus [...] la perte totale de sens. Et là, c'était terminé » (Agathe, 39 ans, 3 enfants).

Bénédicte (50 ans) vise, quant à elle, dès le départ, un poste à responsabilités. Après des études d'infirmière, elle poursuit sur une formation de puéricultrice dans l'objectif d'occuper un poste de directrice de crèche. Elle reprend une première fois des études – après environ 15 années de carrière – pour obtenir le diplôme de cadre de santé (équivalent master 1). Ce diplôme lui permet, dit-elle, « de [s]e reconstruire autrement et en étant valorisée ». Ce sentiment de dévalorisation est lié au regret de ne pas avoir fait d'études plus prestigieuses (pour des raisons financières, elle a dû renoncer à des études de droit et à son projet de devenir juge pour enfants), mais aussi au regard de la carrière de son conjoint, profession libérale et multidiplômé :

« Avec ce diplôme, quand même, j'avais un meilleur salaire [...] donc c'était quand même plus intéressant pour moi aussi et puis même aux yeux de mon conjoint aussi. Parce que lui il était quand même [profession libérale], il a fait [aussi] pharmacie, il a fait plein de DU » (Bénédicte, 50 ans, 2 enfants).

Elle évoque ainsi un conjoint qui la « pousse » à se former, tout en lui déléguant entièrement les activités domestiques et parentales, engendrant à plusieurs reprises des tensions au sein du couple : « il était sans arrêt en train de me dire faire des études, faire des études, faire des études. Ok, je vais à l'école des cadres et après, à chaque fois, il me fait, il ne faut pas arrêter là [...] il faut continuer. Oui, il faut quand même s'occuper des enfants donc... ». Elle souligne par ailleurs les injonctions contradictoires qui lui sont renvoyées :

« À un moment, mon conjoint voulait que je travaille avec lui [...] il voulait une assistante [...] et moi j'étais déjà directrice de crèche. J'avais un poste à responsabilités et là ça a été difficile parce que ça, il avait du mal à l'entendre. Je voulais garder mon indépendance [...] et en plus c'est vraiment un travail qui me plaît » (Bénédicte, 50 ans, 2 enfants).

En lien avec cette absence de partage des tâches, qualifiée de « destruct[rice] pour le couple », son discours révèle le conflit identitaire engendré par la difficile articulation entre ses rôles de mère et de femme qui aspire à se réaliser professionnellement :

« Je me suis arrêtée trois ans et tant mieux, j'ai partagé trois ans pour [mes fils] mais c'était très bien, ça m'a permis de m'occuper d'eux, mais en fait on est tout le temps pieds et mains liés en tant que femme [...]. Vous voyez, moi je suis restée infirmière alors que j'aurais aimé aussi peut-être faire plus d'études ou reprendre juge pour enfants ou reprendre autre chose. En tant que femme, on est pieds et mains liés parce qu'il y a les enfants ».

Malgré une première reprise d'études éprouvante, Bénédicte suivra deux nouvelles formations, dont un master 2, « pour apprendre » mais aussi « avoir le diplôme » de niveau bac+5.

Au-delà de ces deux récits, les entretiens révèlent plus largement la complexité à trouver, en tant que femme, sa « juste » place dans le monde du travail. En plus des contraintes familiales, certaines font part d'obstacles rencontrés sur le marché du travail, comme le maintien à des postes précaires ou peu intéressants, les opportunités manquées pendant les congés maternité, celles que l'on ne propose pas à des mères d'enfants en bas âge... Tenter de se conformer aux attentes en s'arrêtant le moins possible, s'interroger sur l'opportunité d'avoir un enfant lorsqu'on est recrutée sur un poste à responsabilités... sont autant d'attitudes faisant échos dans les discours aux sentiments ne pas être assez « légitime » pour se positionner sur certains postes. Au final, transparaît l'impression de devoir « redoubler d'énergie pour avoir un semblant de statut identique à celui de l'homme » (Nina, 36 ans, 3 enfants), le retour en études s'inscrivant alors dans cette logique :

« Moi je me suis accrochée au diplôme en ayant l'impression que [c'était nécessaire] si je voulais donner un tournant à ma carrière professionnelle [...]. Alors qu'aujourd'hui avec du recul quand je regarde les

responsables qu'on peut avoir chez [entreprise publique], j'ai probablement un diplôme supérieur à la majorité d'entre eux [...] ils n'ont pas eu à repasser par tout ça » (Naïma, 49 ans, 2 enfants).

1.4 Reprendre des études au « bon moment »

Le projet de retour en formation est le plus souvent en germe depuis plusieurs années et la décision de se lancer s'enclenche à des moments qualifiés de propices : parfois, c'est une opportunité de financement de la formation ; dans d'autres cas, c'est une période compliquée au travail (relations conflictuelles, épuisement professionnel...), le départ en formation étant alors également appréhendé comme une occasion « *de prendre l'air* ». L'exemple de collègues ou amies partis en formation suscite aussi parfois un phénomène d'entraînement.

Le moment du parcours de vie est aussi évoqué. Être en milieu de carrière laisse le temps d'investir un nouveau projet, avec le bénéfice de l'expérience et de la « *maturité* » :

« *Je me sens un peu plus armée pour me lancer dans des trucs* » (Solène, 43 ans, 3 enfants).

« *J'ai reçu mon relevé de points retraite [...] et cette prise de conscience de recevoir ce papier, je me suis dit, là je viens juste de passer la moitié de ma vie professionnelle [...] ça m'a fait me dire je peux reprendre complètement à zéro, j'ai eu le temps en 22 ans de faire une carrière, d'arriver à un certain niveau, si je repars, ça ira plus vite normalement* » (Nadège, 49 ans, 3 enfants).

Les enfants qui grandissent ou quittent le foyer offrent également « *plus de latitude* ». L'âge de ces derniers s'avère en effet un élément central, qu'il s'agisse – le plus souvent – d'attendre qu'ils soient suffisamment grands, « *tant qu'ils étaient pas au collège, c'était impensable de faire ça* » (Liane, 43 ans, 2 enfants), ou à l'inverse de profiter qu'ils soient en bas âge.

Parmi les femmes rencontrées, cinq ont déjà l'expérience d'une reprise d'études diplômante, une a également réalisé une VAE⁶. Dans huit cas, le conjoint a lui-même repris des études les années précédentes, permettant d'anticiper la manière dont cela va se dérouler : « *Je savais ce qu'allait être la charge de travail* » (Valérie, 39 ans, 1 enfant), « *weekends, jours fériés, vacances, tout y est passé donc ça, on connaissait bien* » (Aude, 45 ans, 2 enfants). Est-ce que la reprise d'études du conjoint a pu avoir valeur d'exemple ou de déclencheur de leur projet ? À l'exception de Bénédicte (cf. 1.3), elle n'est jamais présentée comme tel par les femmes interviewées, même si dans deux cas cependant, elle s'inscrit dans ce qui s'apparente à un projet de couple, impliquant un changement professionnel pour les deux conjoints.

Toutes soulignent être soutenues aussi bien par leur conjoint que par leurs enfants dans la décision de reprise d'études. Mais cette dernière implique de revoir les organisations en place et de composer avec ce nouveau temps dédié aux apprentissages. Quelles implications a-t-il sur la vie personnelle ? Comment s'articule-t-il avec la vie professionnelle ?

2. Reprise d'études et enjeux de conciliation des temps

Les récits révèlent l'importante charge de travail induite par ce temps nouveau, les tensions et les concessions d'ordre privé et professionnel qui en résultent. Mais la dimension « *sacrificielle* » du retour en formation est nuancée du fait des ouvertures qu'il procure et en fonction des contextes dans lesquels il se déploie.

2.1 Une nouvelle charge de travail personnel considérable

Les 11 spécialités de master s'organisent sur des rythmes variables. Huit de ces spécialités, concernant 20 interviewées, sont sur le « *rythme de l'alternance* », avec des cours une semaine par mois, ou bien entre deux et quatre jours tous les quinze jours, parfois les samedis, sur une année. Le reste du temps est libéré pour l'entreprise pour les personnes en emploi ou pour du temps personnel et le stage. Certaines spécialités

⁶ VAE = Validation des acquis de l'expérience.

accueillent surtout des adultes en formation continue, d'autres un public mixte d'adultes et de jeunes. Sur ces 20 femmes, 13 étaient salariées en cours d'emploi et 4 alternantes en contrat de professionnalisation, 3 n'avaient pas de travail (2 inscrites à Pole Emploi et 1 en congés de mobilité). Seules trois spécialités de masters, accueillant trois interviewées, sont organisées sur le « rythme classique » de la formation initiale avec un premier semestre de cours et un second semestre de stage. Elles n'accueillent qu'un ou deux adultes sur des promotions d'une vingtaine de jeunes. Le rythme implique d'être entièrement disponible aux études le premier semestre. Dans notre cas, elle concerne deux personnes sans emploi et une en congés de formation. Sur les 23 personnes, 17 ont donc combiné études et travail et 6 étaient dégagées de toute activité professionnelle à l'exclusion du stage.

Le « rythme classique » apparaît donc rare et le « rythme de l'alternance » semble être la règle. Adapté aux différentes situations professionnelles des repreneuses, il permet de conserver un emploi – et donc un salaire – pendant la reprise d'études, à condition de pouvoir se libérer pour les cours. 13 salariées ont été autorisées à s'absenter de leur poste, 8 se sont formées entièrement sur le temps de travail, 3 partiellement (50/50 en moyenne) et 2 entièrement hors temps de travail, sur leurs jours de congés.

Toutes insistent spontanément sur la charge de travail personnel considérable, débordant les heures de présence en cours, occupant soirées et week-ends. Elles parlent d'une formation universitaire « *très exigeante et il y a des fois ça me demandait beaucoup [...] au niveau de la charge de travail* » (Léonore, 45 ans, 2 enfants), du besoin de « *temps supplémentaire pour assimiler et pour apprendre* » (Julia, 29 ans, pas d'enfant), d'une quantité de travail personnel sous-estimée : « *on a besoin de temps pour le travail personnel et que c'est bien plus énorme que ce qu'on croit* » (Vanessa, 39 ans, 2 enfants). Absorber cette « *masse de travail* » est une difficulté commune à toutes les interviewées, exprimée par celles ayant dû combiner études et travail, par Léonore, salariée et responsable d'une structure associative ou Julia, alternante, mais aussi par des femmes sans emploi comme Vanessa en congé de mobilité pour 18 mois suite à un départ volontaire dans le cadre d'un plan social.

L'intensité de cette charge de travail personnel a plusieurs causes. Il y a « *pas mal de travaux de groupes* » sur des horaires contraints pour s'ajuster aux autres étudiants, « *ce qui pose le problème de différents rythmes de différentes personnes de la promo. Il y a des adultes avec enfants, il y a des jeunes adultes [...] ce n'était pas forcément toujours simple* » (Eva, 36 ans, 1 enfant). Elles ressentent ensuite un décalage et une lenteur par rapport aux plus jeunes et doivent réactiver les méthodes d'apprentissage :

« *C'était comme si j'avais des automatismes à apprendre, à créer pour aller aussi vite qu'eux, notamment au niveau des outils informatiques, la mémoire, on n'apprend plus à 40 comme à 20 [...] il faut se remettre dedans, et tout ça a été compliqué* » (Léonore, 45 ans, 2 enfants).

L'exercice académique du mémoire est une épreuve pour beaucoup : « *je n'avais pas du tout conscience de ce que ça représentait en termes de réflexion, de travail, de revue de littérature, de méthodologie* » dit Vanessa. Il y a enfin, le désir de se donner à fond dans les études. Nacera qui a enchaîné L3, L1 et M2 a « *essayé de concilier* » en ne visant « *pas la meilleure note possible mais la note moyenne* », sans y parvenir :

« *Il fallait tout le temps que j'aie au bout, il fallait que je comprenne ce que je faisais, que je donne le meilleur de moi-même, et c'est ce que j'ai fait sur les deux années. Du coup, ça a été épuisant* » (Nacera, 48 ans, 2 enfants).

2.2 Des concessions d'ordre privé ou professionnel

Intégrer ce nouveau temps des études dans les agendas s'avère « *compliqué* », source de tensions et de concessions. C'est d'abord le temps privé qui est rogné pour les études, plus particulièrement par celles qui, devant combiner études et travail, les 13 salariées et 4 alternantes, n'ont d'autre choix que de reporter le travail personnel sur leur temps libre.

Valérie, cadre dans le secteur privé, dont la formation sur le temps de travail est financée par l'employeur se rappelle comment « *c'était dur pendant un an de ne plus avoir de week-ends, parce que bon les cours c'était un samedi sur deux mais les autres week-ends, y a beaucoup de travail personnel quand même* » (Valérie,

39 ans, 1 enfant). Léonore se remémore ses soirées studieuses après avoir couché les enfants, la frustration de n'avoir plus de temps libre :

« Au niveau du boulot, on me demandait beaucoup. Le master, on me demandait beaucoup. Du coup, je devais faire tout ça sur du temps "off" genre quand tout le monde était couché [...]. J'avais l'impression de louper plein de trucs, je ne faisais que ça, je ne lisais que des bouquins, quand j'avais du temps c'était pour bosser » (Léonore, 45 ans, 2 enfants).

Le temps pour soi, le sport, les loisirs, les sorties... est réduit en priorité, parfois « *au strict minimum* ». Léonore a tout « *sacrifié* », « *surtout la dernière année, plein de sorties, de lien social, de famille. Après pour moi c'est quelque chose qui valait le coup, qui n'allait pas durer non plus* ». Nacera, divorcée, met de côté la « *vie sentimentale* », Bénédicte arrête le sport et a « *pris au moins 5 kg* ». Les concessions vont parfois au-delà du temps pour soi, atteignant le temps pour les enfants ou les proches. Valérie renonce à faire l'école à sa fille de 11 ans pendant la période Covid : « *fallait que je fasse un choix hein, soit je lâchais mon boulot, soit je lâchais mes cours à moi, soit je lâchais ses cours à elle* ». Nina rallonge au maximum les horaires de garderie et décline les invitations de sa famille qui « *ne comprend pas forcément pourquoi on ne peut pas les voir, ça a été deux années off en fait [...] si on veut y arriver, là on n'a pas le choix à un moment. Donc les enfants ont aussi appris à être de plus en plus autonomes* » (Nina, 36 ans, 3 enfants). Julia (29 ans, sans enfants) se dispute avec son compagnon, car elle n'est plus disponible pour sortir.

Malgré ces concessions, le risque de surmenage est souvent présent. Il s'explique par des responsabilités importantes, notamment pour les cadres, une charge de travail rarement allégée, des fonctions ne pouvant être déléguées. Cela se traduit par une difficulté voire une impossibilité de « *couper* » avec le travail. Liane (53 ans, 2 enfants) réussit à « *préserver* » ses temps de cours, à ne pas regarder sa boîte mail professionnelle, mais doit retravailler sur deux sessions « *en plus de mes heures de cours pour le boulot parce que je voulais pas laisser mes collègues dans l'embarras on va dire et ça a été compliqué, très très fatigant* ». Valérie (39 ans, 1 enfant) n'arrive pas à cloisonner, « *au travail, on m'a pas donné moins de boulot donc j'ai dû apprendre à tout combiner* », et elle est « *mobilisée quotidiennement* » car personne ne parle anglais. Le risque d'épuisement résulte également de l'absence de congés pour celles contraintes de se former hors temps de travail ou de l'accumulation de fatigue après avoir enchaîné plusieurs années de formation. Pour Naima (49 ans, 2 enfants), qui utilise tous ses congés pendant un an (CET, RTT, récupérations d'heures supplémentaires, temps partiel à 80 %) pour pouvoir s'absenter une semaine par mois, la fatigue s'installe subrepticement : « *C'est très intense, c'est très fatigant, mais je n'ai pas senti la fatigue tout de suite* ». C'est ainsi que la reprise d'étude atteint la santé :

« J'ai fait un malaise au travail et j'ai été arrêtée plus d'un mois, je commençais à faire un burn-out »
Nacera (48 ans, 2 enfants).

« J'ai eu une période où je n'étais pas bien, vraiment. La charge de travail faisait que j'ai été voir un psy » Léonore (45 ans, 2 enfants).

Pour les 6 femmes dégagées de contraintes professionnelles pendant la formation, les tensions sont limitées aux derniers mois, lorsqu'il faut trouver du temps pour rédiger le mémoire, en parallèle du stage et pendant les vacances d'été. S'il est plus simple d'étudier en préservant la vie privée, c'est dans leur cas au prix de concessions sur le niveau de salaire et la sécurité de l'emploi. Sur les 6 interviewées, une s'est portée volontaire pour un congé de mobilité dont l'issue est le chômage. Une est en congés de formation, à la fin duquel elle démissionne d'un CDI pour un CDD. Enfin, 4 ont démissionné pour reprendre des études avec les allocations chômage.

Quasiment toutes ont réduit leur niveau de vie, leurs allocations représentant 50 % à 70 % du salaire antérieur. Seule Vanessa bénéficie de « *conditions hyper-confortables* », un salaire maintenu 18 mois et admet que : « *ça a beaucoup facilité aussi la prise de décision* ». Inversement le choix a été « *extrêmement difficile* » pour Agathe, trois enfants à charge, des prêts immobiliers en cours, le plus gros salaire du couple :

« Donc là c'est sûr que ça a été un choix quand même cornélien, parce qu'il y avait d'un côté plus de garantie quand même puisque le salaire à [nom de son entreprise] était quand même confortable, un

boulot tout de suite en CDI etc. versus un truc qui a l'air hyper enthousiasmant mais sans savoir si j'allais avoir du boulot derrière » (Agathe, 39 ans, 3 enfants).

Certaines ont choisi de démissionner, car leur projet de reconversion ou d'évolution n'aurait pas été possible en gardant leur emploi. D'autres auraient pu le conserver, mais ont préféré le quitter afin de se consacrer entièrement aux études et préserver leur vie familiale :

« J'ai trouvé ça très confortable de ne pas être en cours d'emploi. Pour pouvoir vraiment n'avoir que ça à faire [...] j'ai commencé à être à Pôle emploi en mars 2020 et j'avais deux ans de financement donc ça couvrait du coup mon année de master. Par contre je savais qu'il fallait que je me dépêche de retrouver du boulot derrière » (Aurélié, 44 ans, 1 enfant).

2.3. Des difficultés de conciliation à nuancer

Les dimensions « sacrificielles » de la reprise d'études sont tempérées dans les propos par la mise en avant des bénéfices personnels et professionnels qu'elle procure. La décision de se relancer dans des formations longues et diplômantes répond toujours à des ambitions personnelles. Elle relève d'une initiative individuelle. Aller de son plein gré se former, la stimulation intellectuelle et le plaisir d'apprendre minimisent le sentiment de contraintes :

« On l'a voulu, il n'y a personne qui nous a mis le couteau sous la gorge en disant "toi tu retournes cumuler ton boulot, ta vie, tes études" non c'est un choix, donc à partir de ce moment-là, on y va dans la même démarche, ça n'a jamais été une contrainte » (Alexia, 39 ans, sans enfant).

« J'avais besoin quand même depuis longtemps de stimulation intellectuelle, chose que je n'avais pas forcément dans mes boulots, et la reprise d'études venait combler cet aspect-là même s'il y avait des contraintes » (Agathe, 39 ans, 3 enfants).

« Il y a un côté plaisir d'apprendre, donc on n'aborde pas du tout les choses quand on prend du plaisir par rapport à quand c'est des trucs obligatoires et imposés du travail » (Liane, 43 ans, 2 enfants).

Par ailleurs, le sentiment d'être redevable vis-à-vis de l'employeur justifie des comportements qui pourraient être discutables dans d'autres contextes. Aude, responsable des ressources humaines d'une *start-up*, juge « normal » de travailler deux heures le soir après ses cours pour son entreprise et de « sacrifier » ses vacances :

« Moi j'étais tellement contente d'avoir pu reprendre ces études, que mes chefs me fassent confiance, pour moi c'est donnant-donnant [...] j'ai passé quinze jours à la mer, je l'ai vue la mer hein, mais de mon appart [...] j'étais en vacances, mais je licenciais des gens en même temps et je rédigeais mon mémoire » (Aude, 45 ans, 2 enfants).

Les difficultés de conciliation sont également nuancées en fonction des situations familiales. Comme nous l'avons vu, de nombreuses femmes ont attendu que les enfants soient suffisamment autonomes, au collège ou au lycée, et les révisions réalisées ensemble sont même évoquées à plusieurs reprises :

« Moi j'en ai une qui passait le bac et une qui passait le brevet, donc avec moi qui passais le master 2 c'était l'année rêvée pour qu'on soit toutes le nez dans les cahiers » (Aude, 45 ans, 2 enfants).

Les soutiens du conjoint et de la famille sont aussi déterminants surtout avec de jeunes enfants. Le conjoint de Maya « était là, toujours là, pour tout gérer [...] Et puis après il y a eu des moments de rush quand il fallait faire les exposés, mon conjoint prenait le relais. Je lui ai demandé des fois de partir avec les enfants, sur des week-ends pour que je sois concentrée. » (Maya, 42 ans, 2 enfants). Nacera, divorcée, sollicite ses parents qui prennent le relais le soir et les week-ends et met en place la garde alternée : « ça me permettait d'avoir une semaine consacrée 100 % école-boulot. » (Nacera, 48 ans, 2 enfants). En l'absence d'entente avec le conjoint, la reprise d'étude peut mettre le couple en péril. Bénédicte (50 ans, 2 enfants) se sépare au début du M2 car « en plus de travailler » dit-elle, « je m'occupe de toute l'intendance et faire les devoirs avec mes deux enfants [...] je n'en peux plus, j'en ai marre de tout gérer ». Dans son cas, le fait d'avoir des enfants plus

âgés n'a pas apporté la sérénité espérée. Elle a passé une « *année horrible* » apportant un soutien scolaire et psychologique à ses deux fils, l'un redoublant en terminale et l'autre en études à l'étranger, tout en se séparant de son conjoint.

Du point de vue professionnel, la situation la plus enviable est d'être sans emploi et disponible pour les apprentissages. Lorsque de plus la formation est dans le « rythme classique » de la formation initiale, il n'y a « *que ça à faire, à étudier* » et cela paraît « *très, très simple* ». Les cours ayant lieu « *sur des horaires scolaires ou de bureau* », il y a « *suffisamment de temps pour pouvoir travailler, lire les différents ouvrages, articles etc. sur le temps où les enfants étaient scolarisés* » Agathe (39 ans, 3 enfants). Lorsqu'il faut malgré tout combiner études et travail, certains contextes professionnels sont facilitants. Ne pas avoir trop de responsabilités, voir sa charge de travail allégée, pouvoir déléguer, se former sur le temps de travail, etc. facilite la conciliation. D'autres caractéristiques sont mentionnées dans les entretiens : être dans « *des métiers où il n'y a pas d'urgence vitale* » (Léonore), être maître de son temps de travail comme Solène, associée de son entreprise, avoir un rapport distancié à son employeur comme Julia (29 ans, sans enfant) qui avoue :

« *Je travaille aussi au travail (rires). Je travaille mes cours au bureau* ».

Conclusion

Les récits dessinent des parcours de femmes actives, pour lesquelles la vie professionnelle revêt une importance non négligeable. Le souhait d'exercer un métier pour lequel on trouve de l'intérêt, de progresser vers davantage de responsabilités au fil des ans est largement partagé. La reprise d'études en est un révélateur, dans le sens où elle marque la volonté d'une évolution professionnelle (et pas « seulement » d'une insertion professionnelle), que ce soit une mobilité interne ou externe, une reconversion... Mais ces parcours se comprennent aussi à l'aune des problématiques liées à la conciliation entre travail et vie privée : l'importance de préserver du temps pour ses enfants est maintes fois soulignée et la carrière se fait alors plutôt « *en pente douce* ». Si certaines ont le sentiment de parvenir à un équilibre qui leur convient, d'autres font part de tensions, prises entre les normes de disponibilité parentale, d'implication professionnelle et de réalisation de soi, débouchant parfois sur des situations peu satisfaisantes, voire douloureuses. Ces divers éléments relatifs aux contraintes et/ou choix de conciliation permettent ainsi d'apporter un éclairage complémentaire sur les contextes de reprise d'études, les motivations qu'elles recouvrent, mais aussi leur temporalité.

Reprendre des études est en effet une démarche qui comporte des conséquences multiples. Outre un retour dans une position d'apprenante, elle conduit à un bouleversement des organisations en place. Elle constitue un temps qui vient, de manière variable, déborder sur les temps professionnels, familiaux et de loisirs. Elle implique ainsi des coûts personnels, mais parfois aussi financiers, engendre quelquefois même des prises de risque sur le marché du travail. Mais malgré les difficultés, ces femmes font preuve de ressources leur permettant de finaliser leur cursus, cette « *année de sacrifices* » étant compensée par les avantages retirés, à la fois pour elles-mêmes et leur carrière. Ces histoires rappellent cependant à quels points l'inégale répartition des tâches et des rôles au sein des familles pèse sur les parcours des femmes. Même à un niveau d'études élevé, dans des formations qui peuvent être adaptées à un public adulte et salarié, elles constituent toujours un obstacle pour les femmes.

Bibliographie

- Bosse, N., Checcaglini, A. & Guégnard, C. (2006). Le droit individuel à la formation : opportunité ou contretemps pour les femmes ? Communication au colloque international du Clersé : « Travail, emploi, formation : quelle égalité entre les hommes et les femmes ? », 23 et 24 novembre.
- Briard, K. (2020a). La formation professionnelle continue : une autre facette des inégalités femmes-hommes ? *Dares Analyses*, 21.
- Briard, K. (2020b). L'accès des femmes à la formation professionnelle continue : où en sont les inégalités entre les femmes et les hommes ? *Document d'études de la Dares*, 237.

- Couppié, T. & Épiphané, D. (2019). Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes. *Céreq Bref*, 373.
- Couppié, T. & Épiphané, D. (2022). Lorsque l'enfant paraît : heurs et malheurs dans les carrières des jeunes couples. Dans T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet, E. Personnaz (coord.). *Chemins vers l'emploi et la vie adulte : l'inégalité des possibles* (p. 88-96). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 4).
- Champeaux, H. & Marchetta, F. (2022). Les couples pendant le confinement : La vie en rose ? *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, 536(37), 27-50.
- De Larquier, G. & Remillon, D. (2022). Formation professionnelle et différences de carrières entre femmes et hommes. Dans I. Borrás, N. Bosse (coord.). *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques* (p. 311-322). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 18).
- di Paola, V., Dupray, A., Épiphané, D. & Moullet, S. (2017). Accès des jeunes femmes et des jeunes hommes aux emplois cadres, une égalité trompeuse. *Céreq Bref*, 359.
- Dupray, A. (dir.), Alfonsi, J., Bosse, N., Béduwé, C., Dabet, G., Mazari, Z., Robert, A., Segon, M. & Stephanus, C. (2022). *Des débuts de parcours professionnels aux prises avec la crise sanitaire : impact sur les situation d'activité, les perspectives de changement professionnel et les valeurs au travail*. Céreq & Dares, ouvrage en co-édition. Rapport d'études, n° 46.
- Dupray, A. & Épiphané, D. (2020). Femmes managers en début de carrière : une légitimité à conquérir. *Céreq Bref*, 385.
- Fournier, G., Gauthier, C., Perron, F., Masdonati, J., Zimmermann, H. & Lachance, L. (2017). Processus de reconversion professionnelle de travailleur.euse.s inscrit.e.s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité : entre le deuil du métier et le désir de réinvestir sa vie autrement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 46(3).
- Fournier, C. & Sigot, J-C. (2009). Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Céreq Bref*, 262.
- Gaini, M. (2018). Accès à la formation : les concepts changent, les constats demeurent. *Insee Références - Formation et emploi, édition 2018*, 59-68.
- Guergoat-Larivière, M. & Lemièrre, S. (2018). Convergence des taux de chômage et persistance des inégalités femmes-hommes. *Revue de l'OFCE*160(6), 131-159.
- Jacquemart, A. (2014). J'ai une femme exceptionnelle. Carrières des hommes hauts fonctionnaires et arrangements conjugaux. *Connaissance de l'emploi, Le 4 pages du CEE*, 114.
- Kertudo, P. (2013). Le rapport à l'emploi des femmes en congé parental : un repositionnement vis-à-vis des normes sociales. *Recherche sociale*, 208(4), 58-78.
- Pailhé, A., Remillon, D. (2022). Évolution des calendriers démographiques et répartition des tâches domestiques. Dans T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet, E. Personnaz (coord.). *Chemins vers l'emploi et la vie adulte : l'inégalité des possibles* (p. 76-85). Marseille : Céreq, coll. « Essentiels » (n° 4).
- Pailhé, A., Solaz, A. & Wilner, L. (2022). Travail domestique et parental au fil des confinements en France : comment ont évolué les inégalités socio-économiques et de sexe ? *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, 536-537, 3-25.
- Sofer, C. & Thibout, C. (2015). La division du travail selon le genre est-elle efficiente ? *Économie et Statistique*, 478(1), 273-304.

Annexe

Liste des personnes interviewées : situations personnelles au moment de l'entretien et situations de formation

Prénom	Âge	Situation familiale	Diplôme(s) préparés	Situation sur le marché du travail pendant la formation	Déroulement de la formation	
					Temps	Rythme
Agathe	39 ans	En couple, 3 enfants 17, 15 et 9 ans	Master 2	Demandeuse d'emploi (dispositif démission pour reconversion)	Sur temps de chômage	1 semestre de cours puis stage
Alexia	38 ans	En couple, pas d'enfant	Master 2	Salariée, cadre	Sur temps de travail	2 jours (dont samedi) /15 jours
Aude	45 ans	En couple, 2 enfants 18 et 16 ans	Master 2	Salariée, cadre	Sur temps de travail	1 semaine/mois + 1 samedi
Aurélie	44 ans	En couple, 1 enfant 8 ans	Master 2	Demandeuse d'emploi	Sur temps de chômage	1 semaine/mois + stage
Bénédicte	50 ans	En couple, 2 enfants 24 et 19 ans	Master 2	Salariée, cadre	Sur temps de travail	1 semaine/mois
Carine	50 ans	Vit seule, 1 enfant 20 ans	Master 2	Salariée, non cadre	50 % temps de travail, 50 % temps personnel	1 semaine/mois
Coralie	32 ans	En couple, 1 enfant 4 ans	Master 2	Demandeuse d'emploi (dispositif démission pour reconversion)	Sur temps de chômage	1 semaine/mois + stage
Eva	36 ans	En couple, 1 enfant	L3 en EAD Masters 1 et 2	Contrat de professionnalisation	Sur temps de travail	M1 : 3 jours/15 jours M2 : 2 jours/15 jours (dont samedi)
Joline	47 ans	En couple, 3 enfants 18, 15 et 14 ans	Master 2	Salariée, cadre	Sur temps de travail	4 jours (dont samedi) /mois
Julia	29 ans	En couple, pas d'enfant	Master 2	En contrat de professionnalisation	Sur temps de travail	1 semaine/mois
Justine	38 ans	En couple, pas d'enfant	Master 2	Demandeuse d'emploi	Sur temps de chômage	1 semestre de cours puis stage
Léonore	45 ans	En couple, 2 enfants 15 et 6 ans	Master 2	Salariée, cadre	Sur temps de travail	1 semaine/mois
Liane	43 ans	Séparée, 2 enfants 14 et 12 ans	Master 2	Salariée, cadre	60 % sur temps de travail et 40 % sur CET	1 semaine/mois
Liya	39 ans	En couple, 1 enfant 1 an	Masters 1 et 2	En contrat de professionnalisation	Sur temps de travail	M1 : 3 jours/15 jours (dont samedi) M2 : 1 semaine/mois
Maya	42 ans	En couple, 2 enfants 13 et 11 ans	Master 2	Salariée, cadre	50 % temps de travail et 50 % temps personnel	1 semaine/mois
Nacera	48 ans	Séparée, 2 enfants 16 et 12 ans	Licence 3 Masters 1 et 2	Salariée, faisant fonction de cadre	Sur temps de travail	L3 et M2 : 2 jours/15 jours M1 : 3 jours/15 jours (dont samedi)
Nadège	49 ans	En couple, 3 enfants 20, 18 et 15 ans	Master 2	Salariée, cadre, en congé de formation	Sur congé formation	1 semestre de cours puis stage
Nina	36 ans	En couple, 3 enfants 11, 9 et 4 ans	Masters 1 et 2	En contrat de professionnalisation	Sur temps de travail	3 jours (dont samedi) /15 jours
Naïma	49 ans	Séparée, 2 enfants 19 et 15 ans	Master 2	Salariée, non cadre (80 %)	Sur temps personnel	1 semaine/mois
Solène	43 ans	En couple, 3 enfants 21, 18 et 14 ans	Master 2	Salariée, cadre Associée de l'entreprise	Sur temps de travail	1 semaine/mois
Valérie	39 ans	En couple, 1 enfant 11 ans	Master 1	Salariée, cadre	Sur temps de travail	3 jours (dont samedi) /15 jours
Vanessa	39 ans	En couple, 2 enfants 9 et 6 ans	2 Master 2	Salariée, cadre, en congé de mobilité	Sur congés de mobilité	1 semaine/mois + stage
Véra	42 ans	En couple, 3 enfants 12, 13 et 5 ans	Masters 1 et 2	Salariée, cadre (80 %)	Sur temps personnel	M1 : 3 jours/15 jours M2 : 1 semaine/mois

Évolution des aspirations à la mobilité professionnelle féminine sur 20 ans : choix de compromis ?

*Magali Jaoul-Grammare**

Introduction

Malgré le développement de la mixité à tous les niveaux du système éducatif, les orientations scolaires et professionnelles des individus continuent d'obéir à des stéréotypes de genre (Duru-Bellat, 2004a ; Ramaci *et al.*, 2017 ; Jaoul-Grammare, 2021). Dès leur plus jeune âge, les individus sont soumis à leur influence aussi bien à l'école que dans la sphère familiale où les attitudes différenciées et les interactions asymétriques des adultes selon le sexe de l'enfant modèlent les comportements d'orientation (Belotti, 1974 ; Armstrong & Crombie, 2000 ; Mosconi, 2001 ; Baudelot & Establet, 2007). Les choix d'études dépendent ainsi des compétences attribuées par la société et non des compétences personnelles (Duru-Bellat, 2004a). Cela conduit les filles par exemple à s'auto-sélectionner (Stevanovic, 2008) ou encore s'autocensurer vis-à-vis notamment des filières scientifiques (Blanchard *et al.*, 2016).

En ce qui concerne les choix professionnels, l'existence d'un projet de carrière chez les adolescents contre un projet de vie chez les adolescentes est un facteur à prendre en compte (McMahon & Patton, 1997). Les garçons se projettent essentiellement vers des métiers de cadres alors que les filles optent plus généralement pour des professions qualifiées d'intermédiaires (Vouillot, 2012) ou moins valorisées, mais offrant des conditions de travail plus compatibles avec une vie familiale (Peslouan, 1974 ; Marry, 2004 ; Duru-Bellat, 2004b ; Stevanovic, 2006). Contrairement aux garçons, elles associent projet professionnel et projet de vie, ce qui les amène très tôt à anticiper un arbitrage entre travail et famille. Il peut ainsi en résulter un moindre souhait de mobilité professionnelle ou des « choix de compromis » (Duru-Bellat, 2004a, p. 71). Pour autant, on peut se demander s'il s'agit réellement d'un choix ou d'une situation subie ?

L'objectif de ce travail est d'analyser les souhaits de mobilité professionnelle chez les jeunes femmes actives en emploi et leur évolution sur près de vingt ans. L'originalité de notre approche repose sur la construction d'un indicateur d'immobilité professionnelle. Il s'agit de déterminer quels sont les facteurs scolaires et socioéconomiques qui influencent ce comportement puis d'en étudier l'évolution entre 1997 et 2015.

1. Choix de filles, choix de garçons

Les stratégies d'orientation tiennent une place importante dans la littérature (Hoxby, 2003) et de nombreux facteurs ont été identifiés comme ayant un rôle plus ou moins déterminant. Risque d'échec et anticipation de l'avenir (Boudon, 1973), choix d'établissements et coût des études (Kane, 1995 ; Rouse, 1998 ; Van Zanten, 2001, 2009 ; Felouzis & Perroton, 2009), chance d'accès et interaction avec les pairs (Montmarquette *et al.*, 1998 ; Rochat & Demeulemeester, 2001 ; Manzo, 2007, 2009) ou encore conjoncture économique et situation sur le marché du travail (Fershtman & Weiss, 1993 ; Stallman *et al.*, 1993 ; Freeman, 1971 ; Diebolt, 2001) sont autant d'éléments qui participent à la construction des choix d'orientation des individus.

* CAR Céréq Strasbourg, CNRS-BETA (Bureau d'Economie Théorique et Appliquée), Université de Strasbourg.

1.1. Les caractéristiques genrées des choix d'études

Au-delà de ces facteurs bien identifiés dans la littérature, un premier élément à prendre en compte est une attitude différenciée selon le sexe dans les choix d'orientation et de carrière (Stefanovic & Mosconi, 2007). Dans son modèle, Holland (1966) est l'un des premiers à s'interroger sur les différences d'intérêt professionnel selon le sexe des individus. Selon lui, les filles optent plus souvent pour des métiers ayant un intérêt social et conventionnel alors que les garçons choisissent des professions ayant un intérêt réaliste et investigateur. Il en résulte un comportement plus risqué des garçons (Page *et al.*, 2007 ; Halek & Eisenhauer, 2001, Gabay-Egozi *et al.*, 2014) associé à un niveau d'aspiration plus élevé (Page *et al.*, 2007).

Au-delà des différences d'intérêt, Bandura (1977, 1982) tient compte de l'influence de l'environnement dans lequel évolue l'individu sur son sentiment de compétence. Selon lui, les choix de carrière sont associés à un sentiment positif d'auto-efficacité et au fait que l'environnement de l'individu lui renvoie un tel sentiment. L'attitude des enseignants/adultes vis-à-vis des élèves pourrait alors avoir un effet sur les comportements de choix en raison d'un effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968). Il en résulte que les filles ont tendance à se sous-estimer et à établir des choix d'études et de carrière en sous-évaluant leurs compétences (Lemaire, 2005) et ceci est d'autant plus marqué qu'elles évoluent dans un environnement traditionnellement connoté masculin comme les domaines scientifiques (Bordalo *et al.*, 2019) ou que le niveau de concurrence ressenti est important (Gneezy *et al.*, 2003 ; Buser *et al.*, 2017 ; Cattaneo *et al.*, 2017).

Un autre élément à prendre en compte, c'est l'existence d'une différenciation genrée en termes de perception des rendements espérés des investissements éducatifs, les hommes ayant tendance à surévaluer ces rendements par rapport aux femmes (Botelho & Costa-Pinto, 2004). Cela a deux conséquences : d'une part, les femmes ont tendance à se satisfaire de salaires inférieurs à ceux auxquels elles pourraient prétendre et d'autre part, elles ont tendance à occuper des emplois plus déclassés que les hommes (Jaoul-Grammare & Lemistre, 2014). Malgré cela, elles affichent des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés que les hommes (Perugini & Vladislavljević, 2019).

Enfin, un dernier élément, plus personnel, joue aussi un rôle dans ces comportements : il s'agit de l'influence du milieu social. Tout d'abord, l'existence d'une situation de référence, notamment familiale, va en effet conditionner les prises de décision des individus quant à leur scolarité (Easterlin, 1995). Ainsi, l'intérêt pour une spécialité de formation peut s'expliquer par un effet d'imitation des individus relativement aux générations précédentes ou des aspirations plus élevées vis-à-vis de leurs parents. L'influence de la mère est également très importante tant du point de vue de l'image renvoyée de la conciliation entre vie professionnelle et familiale de la mère durant l'enfance (Court *et al.*, 2013) que de l'influence genrée de la profession de la mère sur les parcours scolaires (Bouhmadi & Lemistre, 2007).

1.2. La mobilité professionnelle féminine : un choix de compromis ?

La mobilité désigne « *le changement qui peut être apporté aux conditions dans lesquelles un salarié exerce un emploi* » (Droit du travail). Elle peut être interne, externe ou géographique. La mobilité interne fait référence à un changement au sein de l'entreprise, soit à poste équivalent (mobilité horizontale) soit selon une évolution hiérarchique (mobilité verticale). La mobilité externe, quant à elle, se caractérise par un changement d'entreprise et peut là aussi s'accompagner d'une évolution verticale ou non. Enfin, la mobilité géographique entraîne une modification de l'environnement de travail. Elle peut être liée à des logiques de carrière ou à des choix de vie/familiaux (suivre son conjoint). Pour autant, qu'elle qu'en soit la raison, les hommes sont surreprésentés parmi les actifs mobiles posant la question non seulement du poids des rôles sociaux, mais également de conception du projet de vie qu'ont les hommes et les femmes (Ortar, 2013).

Selon Amossé (2003), stabilité familiale et stabilité professionnelle vont en effet de pair si bien que d'une part, la mobilité professionnelle peut remettre en cause la conception d'un noyau familial stable et d'autre part, avoir des enfants peut constituer un frein à l'évolution professionnelle. Ceci joue de manière différenciée chez les hommes et les femmes, ces dernières étant plus affectées. Malgré la législation visant à punir toute discrimination liée à la grossesse (Article 225-1 du Code pénal), les entreprises anticipent négativement la maternité et exercent un frein à la mobilité géographique des femmes (Schweitzer, 2009). De plus, après la

naissance du premier enfant, la mobilité professionnelle tend à se réduire pour les deux parents, mais avec un différentiel significatif en défaveur des femmes (Amossé, 2003).

Au-delà de l'influence de la situation familiale, la situation professionnelle comme le secteur d'activité ou le niveau de qualification jouent également sur la mobilité. La mobilité interne est ainsi plus fréquente dans les secteurs de la restauration, de l'hôtellerie, du commerce ou encore de la construction et touche principalement les postes peu qualifiés occupés ; *a contrario* les mouvements externes souvent synonymes de promotion, affectent les individus plus qualifiés qui travaillent au sein de grands groupes ou dans la fonction publique (Amossé, 2003).

La conjoncture économique affecte aussi la mobilité des individus. Peu significative sur la mobilité interne, elle influence fortement la mobilité externe (Amossé, 2003) : les individus étant d'autant plus mobiles que la conjoncture est favorable, il en résulte un ralentissement de la mobilité en période de récession ; en effet, l'accroissement des mobilités contraintes liées aux licenciements économiques dus à la conjoncture défavorable est plus que compensé par la diminution des changements volontaires d'employeur.

Il apparaît ainsi qu'hommes et femmes ne vivent pas de manière identique la mobilité professionnelle. Afin de concilier vie professionnelle et vie personnelle, les femmes ont tendance à limiter leurs ambitions professionnelles et par là même leur éventuelle mobilité. Elles font ainsi des choix de compromis (Duru-Bellat, 2004a). Cette notion est appréhendée de diverses manières au niveau théorique. Ainsi en se fondant sur le modèle de l'acteur rationnel de Boudon (1973), Duru-Bellat (1991, 2004a) envisage ce choix comme une stratégie rationnelle entre coût et bénéfice associés à diverses situations. Court *et al.* (2013) adoptent quant à eux une vision plus Bourdieusienne en tenant compte des dispositions sociales initiales au regard desquelles les filles sont amenées à faire ces choix.

Les choix de compromis des filles vis-à-vis de leur carrière professionnelle peuvent aussi s'inscrire dans le cadre théorique développé par Gottfredson (1981, 2002) selon lequel tous les enfants différencient d'abord les professions selon le sexe puis selon un certain degré de prestige social. Chaque individu élabore alors une carte cognitive des carrières acceptables, personnelle, qui va façonner l'orientation scolaire et les changements de carrière. Lorsqu'ils sont jeunes, les préférences des individus sont essentiellement déterminées par la dimension du genre (Stockard & Mcqee, 1990) ; ensuite, l'arbitrage entre carrière et vie sociale devient un facteur important (Huteau & Marro, 1986). Malgré cela, l'espace social des individus n'est pas figé et peut évoluer selon divers compromis (Gottfredson, 2002).

La théorie du compromis complète la notion de carte cognitive des professions en considérant que l'individu peut modifier ses aspirations pour des choix professionnels plus accessibles et plus réalistes. Ces modifications sont vécues comme des compromis entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisable et interviennent différemment chez les filles et les garçons. Ainsi, lors du passage d'un choix souhaité à un choix réaliste, les filles optent généralement pour des professions traditionnellement féminines et les garçons des métiers traditionnellement masculins (Amstrong & Crombie, 2000). Il apparaît également une incertitude quant à l'aspiration professionnelle d'autant plus grande chez les filles, qu'elles grandissent (Gassin *et al.* 1993 ; Flouri & Buchanan, 2002) et que le moment de la prise de décision relative au projet professionnel approche (Creed & Patton, 2001).

2. À la recherche des facteurs influençant les comportements de choix

Après avoir présenté quelques éléments de contexte pour 1992 et 2010 et l'évolution des principaux facteurs influençant les comportements de choix, nous construisons un indicateur d'immobilité et étudions son évolution entre deux cohortes de jeunes entrant dans la vie active à ces dates. Afin d'étudier les changements et les permanences dans les choix professionnels des jeunes femmes, nous avons recours à deux bases de données comparables en termes de temporalité : Génération 1992 (G1992) et Génération 2010 (G2010) à 5 ans. Le Céreq a interrogé des jeunes 5 ans après leur sortie du système éducatif (Couppié *et al.*, 2018). On s'intéresse plus particulièrement aux sortants de l'enseignement supérieur titulaires au moins d'un

baccalauréat et en situation d'emploi à la date d'enquête, ce qui représente respectivement 8 086 et 5 286 individus.

2.1. Éléments de contexte éducatif et économique en 1992 et 2010

Sur le plan structurel, le niveau d'études des jeunes s'est élevé pendant ces vingt années (INSEE ; MENESR) avec un taux de réussite des bacheliers qui reste plus élevé pour toutes les séries (vers les 90 % de réussite). Cette augmentation générale, résultat de la volonté politique d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat au début des années 2000, se répercute sur l'enseignement supérieur. Ainsi la part des diplômés sortants de l'enseignement supérieur a également progressé de 29 % en 1992 à 37 % en 2010 avec d'une part, une augmentation de la part de jeunes femmes diplômées des niveaux les plus élevés et d'autre part, une tendance vers plus de mixité qui semble se dessiner dans une majorité de filières, y compris celles fortement ségréguées (Couppié *et al.*, 2018, p. 143). Dans le même temps, l'âge d'entrée sur le marché du travail a légèrement reculé tout comme l'âge moyen de la maternité (tableau 1). La conjoncture semble avoir évolué en faveur des femmes qui sont moins touchées par le chômage et la baisse d'activité. Elles sont aussi plus nombreuses à occuper un emploi de cadre évoluant de 8 à 13 %.

Tableau 1 • Le contexte éducatif et économique en 1992 et 2010 (en %)

	1992	2010	Δ (points)
Données éducatives			
Bachelier(e)s total	73 (74)	87 (88)	15 (14)
Diplômé(e)s de l'enseignement supérieur	29 (33)	37 (47)	8
Données socio-économiques			
Taux de chômage (ensemble)	8,6	8,9	
<i>Hommes</i>	7,1	8,7	
<i>Femmes</i>	10,6	9,1	
Âge moyen du premier enfant (ans)	26,5	28	
Âge moyen d'entrée sur le marché du travail (ans)	21	21,7	
Taux d'activité des personnes sorties de formation initiale depuis 1 à 4 ans	89,8	87,4	-2,4
<i>Hommes</i>	92,9	90,2	-2,7
<i>Femmes</i>	86,4	84,6	-1,8
Taux de chômage des personnes sorties de formation initiale depuis 1 à 4 ans	19,0	19,6	+0,6
<i>Hommes</i>	15,9	21,0	+4,1
<i>Femmes</i>	22,5	18,2	-4,3
Part des cadres et professions intellectuelles supérieures dans l'emploi total	11,6	16,5	+4,9
<i>Hommes</i>	14,5	19,3	+4,8
<i>Femmes</i>	7,9	13,4	+5,5

Source : INSEE, Enquête-Emploi ; MENESR-RERS.

Lecture : en 1992 l'âge moyen à l'arrivée du premier enfant était de 26,5 ans ; il passe à 28 ans en 2010.

Les hommes et les femmes des deux générations étudiées (G1992 et G2010) n'ont pas été affectés de la même manière par les transformations du marché du travail (Couppié *et al.*, 2018). Il y a une baisse très significative de l'écart hommes femmes dans l'accès à l'emploi passant de 13 points de retard à des niveaux similaires. Ce rapprochement résulte d'un accès à l'emploi plus difficile des hommes alors que celui des femmes s'est maintenu. Pour autant, les individus en situation de NEET au sein de G2010 sont autant des hommes que des femmes, mais parmi eux, l'inactivité reste une spécificité féminine (3 sur 10 contre 1 sur 10) et affecte plus particulièrement les moins diplômées (Couppié *et al.* 2018, p. 144). Les conditions d'insertion se sont aussi dégradées entre les deux cohortes : si la part des emplois à durée indéterminée a fortement diminué, celle des contrats à durée limitée a augmenté, affectant essentiellement les moins ou pas diplômés.

Toutefois, en termes de salaire d'une part et d'accès à l'emploi de cadre ensuite, les situations se sont améliorées. Si les salaires des femmes demeurent inférieurs à ceux des hommes, l'écart entre les niveaux de salaires s'est réduit (-11 % en 2015 contre -20 % en 1997). Quant à l'accès aux postes de cadre, la part des femmes a rattrapé celle des hommes (respectivement 17 % et 16 % en 2015 contre 11 % et 13 % en 1997). Enfin, entre les deux dates, les difficultés d'entrée sur le marché du travail semblent accélérer un engagement des jeunes femmes dans une vie familiale (Couppié *et al.*, 2018).

Comment expliquer ces évolutions ? Les femmes ont-elles modifié leur choix de carrière ? Se sont-elles adaptées à l'évolution du marché du travail ? Comment a évolué la conciliation vie professionnelle/vie familiale ?

2.2. Repères et évolution des principaux indicateurs

En termes de choix d'orientation et de carrière, les filles raisonnent selon leurs aspirations personnelles (opposition carrière/vie familiale), selon le contexte social et familial (Stefanovic & Mosconi, 2007) ou encore selon leur sentiment de compétence (Bandura, 1982).

Ainsi, au-delà du sexe des individus, parmi les facteurs pouvant influencer les comportements de choix, on recense 4 types de facteurs parmi les variables disponibles dans les enquêtes Génération :

- les facteurs éducatifs : filière, diplôme ;
- les facteurs liés à la situation économique et personnelle : salaire, type de contrat, nombre d'enfants, priorité professionnelle ;
- les facteurs sociaux et familiaux : niveau d'études des parents, profession des parents ;
- les facteurs liés à l'opinion sur l'emploi : notamment sur la situation professionnelle, le parcours professionnel, l'avenir, le salaire et les compétences.

Au-delà des éléments subjectifs quant à la situation professionnelle qui permettent de déterminer un sentiment de déclassement salarial¹ ou selon les compétences², nous construisons une mesure objective du déclassement basée sur la norme institutionnelle (Lemistre, 2014) et l'emploi occupé 5 ans après la fin des études supérieures. Cette mesure repose sur les grilles de correspondances entre formation et emploi (Affichard, 1981) auxquelles deux ajustements ont été faits pour tenir compte de l'évolution du marché du travail post 1970 : les bacheliers/ouvriers ou employés qualifiés et les diplômés de licence/profession intermédiaire, contremaîtres ou agents de maîtrise, ne sont pas considérés comme déclassés (Annexe 1).

En confrontant les mesures objectives et subjectives du déclassement, le déclassement a évolué. En 2015, 55 % des individus qui s'estiment déclassés du point de vue de la valorisation de leurs compétences (contre 41 % en 1997) et 48 % de ceux qui s'estiment déclassés du point de vue du salaire (contre 36 %), le sont effectivement du point de vue institutionnel (tableau 2).

¹ Libellé des questions Génération 1992 : « *Diriez-vous que vous étiez : plutôt bien payé / plutôt mal payé ?* » ; Génération 2010 : « *Diriez-vous que vous êtes : très bien payé / plutôt bien payé / normalement payé / plutôt mal payé / très mal payé ?* ».

² Libellé de la question : « *Diriez-vous que vous êtes utilisé : à votre niveau de compétences / en dessous de votre niveau de compétences / au-dessus de vos compétences ?* ».

Tableau 2 • Croisement des déclassements objectifs et subjectifs (%)

			Déclassement institutionnel			
			G1992		G2010	
			Non	Oui	Non	Oui
Déclassement subjectif	Selon les compétences s'estime employé...	... en dessous des compétences	59	41	45	55
		... au niveau des compétences	68	32	65	35
		... au-dessus des compétences	82	18	63	37
	Selon le salaire s'estime...	... plutôt bien payé	66	34	62	38
		... plutôt mal payé	64	36*	52	48

Lecture : pour la génération 1992, parmi les individus s'estimant plutôt mal payés, 36 % sont déclassés institutionnellement.

Champ : sortants du supérieur en situation d'emploi à la date d'enquête.

Source : Céreq, G1992 et G2010 à 5 ans.

La comparaison des indicateurs entre les deux générations qui occupent un emploi en 1997 et 2015 montre quelques évolutions (tableau 3). La mise en place du système LMD a eu pour conséquence une hausse du nombre de diplômés en L3 et M2 au détriment des diplômés bac+2 et des masters 1. La part de jeunes sortants des formations littéraires diminue (-6 points) alors que la part des sortants de filières scientifiques reste stable autour de 33 %.

Les individus sont plus optimistes en l'avenir et ont une meilleure opinion de leur parcours. Ils sont plus satisfaits globalement de leur situation professionnelle. Cela se traduit par une légère amélioration de la perception de l'emploi en termes d'utilisation des compétences et de niveau du salaire. Cette amélioration se constate également d'un point de vue objectif avec une relative stabilité du déclassement institutionnel (-1 pt). Paradoxalement, il y a plus de CDD et moins de CDI et la répartition selon les tranches de salaires est quasiment identique.

Entre 1997 et 2015, on note un **accroissement du souhait de mobilité professionnelle** : augmentation du nombre d'individus en emploi cherchant un nouvel emploi accompagné d'une baisse du nombre d'individus souhaitant rester longtemps dans l'emploi qu'ils occupent. Ceci est similaire chez les hommes et les femmes. Par ailleurs, la part de jeunes souhaitant ménager leur vie personnelle n'a que peu évolué³ : près du quart des femmes comme des hommes se fixent comme priorité de ménager leur vie hors travail.

La structure familiale a légèrement évolué entre les deux enquêtes, les individus ayant globalement moins d'enfants. Au niveau de l'origine familiale, on note une **évolution de la situation de la mère avec moins de mères inactives et au foyer**, avec davantage de mères cadres et aussi de pères cadres. Du point de vue des études, cela se traduit par une augmentation du niveau de diplôme des parents davantage diplômés du supérieur. Malgré cela, une relative stabilité du nombre de mères au foyer ayant fait des études supérieures est constatée (+1pt).

³ Libellé des questions Génération 1992 : « Diriez-vous que votre priorité a été de faire carrière, de gagner votre vie correctement ou de ménager votre vie hors travail ? » ; Génération 2010 : « votre priorité aujourd'hui c'est plutôt de trouver ou conserver un emploi stable, améliorer votre situation prof, ménager votre vie hors travail ? ».

Tableau 3 • Évolution des indicateurs entre les générations 1992 et 2010 (%)

Variable	Modalités	G1992	G2010
Priorité professionnelle	Carrière / améliorer situation prof.	37	45
	Gagner sa vie correctement / trouver ou conserver emploi stable	40	31
	Ménager sa vie hors travail	23	24
Opinion sur le parcours	Plutôt difficile	40	34
	Plutôt facile	60	66
Situation professionnelle	Convient	76	81
	Ne convient pas	24	19
Opinion avenir professionnel	Inquiet	24	18
	Optimiste	76	82
Recherche un nouvel emploi	Non	83	78
	Oui	17	22
Utilisation des compétences	Au-dessus	1	4
	Au niveau	67	66
	En dessous	33	30
Opinion par rapport au salaire	Plutôt bien payé	61	75
	Plutôt mal payé	39	25
Déclassement institutionnel	Non	58	59
	Oui	42	41
Envie de rester dans l'emploi actuel définitivement ou presque	Non	61	75
	Oui	39	25
Sexe	Féminin	46	50*
	Masculin	54	50
Plus haut diplôme	DEUG-BTS-DUT	42	28
	École ingénieur	12	12
	L3	5	16
	M1	11	3
	M2 et +	17	25
	Bac	14	16
Filière	Autre	10	16
	LSH	57	51
	STEM	33	34
Contrat	CDD	9	16
	CDI	83	73
	Contrat aidé	1	3
	Intérim	2	3
	Non salarié	5	5
Salaire net mensuel €	1017-1500 // 1458-2000	41	40
	1500-2000 // 2000-2500	22	20
	<1016 // < 1457	23	25
	>2000 // > 2500	15	14
Nombre d'enfants	1 seul	18	13
	2 ou plus	6	4
	0	76	83

Mère inactive/au foyer	0	66	85
	1	34	15
Mère cadre	0	82	74
	1	18	26
Père cadre	0	69	64
	1	31	36
Études mère	< bac	70	40
	bac et +	30	60
Études père	< bac	68	48
	bac et +	32	52
Mère au foyer + études supérieures	Non	97	96
	Oui	3	4
PCS parents	Au moins un des deux est cadre	42	49
	Les deux sont non-cadres	58	51
Études parents	Au moins un des deux a le bac ou +	42	72
	Les deux < bac	58	28

Lecture : en 2015, 50 % des sortants du supérieur en situation d'emploi étaient des filles contre 46 % en 1997.

Champ : sortants du supérieur en situation d'emploi à la date d'enquête.

Source : Céreq, G1992 et G2010 à 5 ans.

Ces tendances concernant l'environnement familial ou le milieu social ne diffèrent pas selon le sexe (tableau 4). Du point de vue de la scolarité, les filles restent très sous-représentées dans les filières scientifiques ou les diplômes d'ingénieur alors que la part des garçons y reste stable.

La part de femmes s'estimant plutôt mal payées a baissé (de 12 pts) et le pourcentage d'actives s'estimant employées sous leur niveau de compétences a diminué (de 3 pts). Cela va dans le sens du déclassé institutionnel féminin qui s'est réduit sur la période (de 52 % à 48 %) alors qu'il est resté stable pour les hommes (33 %). **Malgré tout, près d'un tiers des femmes diplômées du supérieur s'estiment toujours employées en dessous de leurs compétences, à l'instar des hommes, et 50 % sont considérées comme déclassées institutionnellement (versus le tiers des hommes).** Si l'opinion des femmes quant à leur parcours et leur avenir professionnel s'est améliorée, elles sont toujours un peu plus de 20 % à ne pas être satisfaites de leur situation professionnelle. Ainsi, elles sont plus nombreuses à envisager une mobilité professionnelle (+6 pts pour la recherche d'emploi et -15 pts pour l'envie de rester dans l'emploi actuel). Enfin, si la priorité des femmes en emploi est d'améliorer leur situation professionnelle en 2015 (40 %), la part des femmes privilégiant leur vie personnelle est restée stable autour de 25 %.

Tableau 4 • Évolution des indicateurs par genre (%)

Variable	Modalités	G1992		G2010	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons
Priorité	Carrière / Améliorer situation professionnelle	35	40	40*	49
	Gagner sa vie correctement / trouver ou conserver emploi stable	41	39	34	28
	Ménager sa vie hors travail	25	22	25	23
Recherche un nouvel emploi	non	83	83	77	80
	oui	17	17	23	20
Utilisation des compétences	Au-dessus	1	1	4	4
	Au niveau	66	67	66	66
	En dessous	33	32	31	30
Opinion salaire	Plutôt bien payé	60	62	72	79
	Plutôt mal payé	40	38	28	21
Déclassement institutionnel	Non	48	67	52	66
	Oui	52	33	48	34
Envie de rester dans l'emploi actuel définitivement ou presque	Non	59	63	74	76
	Oui	41	37	26	24
Opinion parcours	Plutôt difficile	40	41	34	34
	Plutôt facile	61	59	66	66
Situation professionnelle	Convient	77	76	78	84
	Ne convient pas	23	25	22	16
Opinion avenir professionnel	inquiet	28	21	23	13
	optimiste	72	79	78	87
PDH	DEUG-BTS-DUT	44	40	23	33
	Ecole ingé	8	16	9	16
	L3	7	4	18	15
	M1	13	9	4	2
	M2 et +	15	18	30	20
	Bac	14	14	17	15
Filière	Autre	8	12	17	15
	LSH	78	40	63	39
	STEM	15	48	21	47
Contrat	CDD	11	8	20	11
	CDI	81	84	70	76
	Contrat aidé	2	1	4	3
	Intérim	2	2	2	3
	Non salarié	5	6	4	7
Salaire net mensuel €	1017-1500 // 1457-2000	43	38	41	39
	1500-2000 // 2000-2500	18	26	17	24
	<1016 // < 1457	32	25	32	19
	>2000 // > 2500	7	21	10	18

Nb enfants	1 seul	22	16	16	9
	2 ou plus	6	6	5	3
	0	72	79	79	88
Mère inactive	0	66	65	87	85
	1	34	35	16	15
Mère cadre	0	82	83	76	72
	1	18	17	24	28
Père cadre	0	71	68	65	63
	1	29	32	36	37
Mère au foyer + études supérieures	Non	97	96	96	96
	Oui	3	4	4	4
Études mère	< bac	72	69	43	37
	bac et +	28	31	57	63
Études père	< bac	70	65	49	47
	bac et +	30	35	51	53
PCS parents	Au moins un des deux est cadre	40	43	47	50
	Les deux sont non-cadres	60	57	53	50
Études parents	Au moins un des deux a le bac ou +	39	44	70	74
	Les deux < bac	61	56	30	26

Lecture : en 2015, 40 % des filles avaient comme priorité d'améliorer leur situation professionnelle contre 35 % en 1997.

Champ : sortants du supérieur en situation d'emploi à la date d'enquête.

Source : Céreq, G1992 et G2010 à 5 ans.

Ainsi, entre les deux dates, les femmes sont plus diplômées et accèdent plus souvent à l'emploi de cadre, mais elles demeurent déclassées aussi bien d'un point de vue institutionnel que du point de vue de la valorisation de leurs compétences. Parallèlement, elles sont plus nombreuses à souhaiter une mobilité professionnelle et paradoxalement elles sont toujours autour de 25 % à (se) donner comme priorité de ménager leur vie hors travail.

3. Probabilité d'immobilité professionnelle des femmes

À l'aide de régressions logistiques, nous allons étudier les facteurs pouvant freiner les aspirations à la mobilité professionnelle des jeunes femmes. Nous étudions également comment ont évolué les rôles de ces facteurs sur près de vingt ans en comparant les odd-ratios entre les deux enquêtes. Nos estimations reposent sur la construction d'un indicateur d'immobilité professionnelle.

3.1. Construction d'un indicateur d'immobilité et évolution au fil des ans

Selon Duru-Bellat (2004b), les filles optent pour des filières ou des domaines où elles ont la possibilité de concilier vie familiale et professionnelle. Parallèlement, elles refusent tous les choix de carrière qui apparaissent incompatibles avec une vie sociale. Afin d'étudier la notion de choix de compromis, nous construisons un indicateur d'**immobilité professionnelle**. Cet indicateur repose sur deux éléments : le déclassement et les aspirations à la mobilité professionnelle. On considère qu'il y a immobilité professionnelle lorsque l'individu qui occupe un emploi déclassé fait le choix de rester longtemps/définitivement dans son emploi actuel ou qu'il fait le choix de ne pas rechercher un nouvel emploi. Le déclassement est mesuré ici dans sa dimension objective c'est-à-dire selon la norme institutionnelle définie précédemment.

L'immobilité professionnelle a diminué entre les deux enquêtes, et ce, essentiellement pour les femmes (-7 pts) alors qu'elle est restée stable chez les hommes (tableau 5). En 2017, les filles demeurent malgré tout plus touchées par l'immobilité professionnelle (37 % versus 27 %).

Tableau 5 • Évolution de l'immobilité professionnelle par genre (%)

	Ensemble	Filles	Garçons
G1992	35	44	27
G2010	32	37	27

Lecture : en 2015, 37 % des filles étaient en situation d'immobilité professionnelle contre 44 % en 1997.

Champ : sortants du supérieur en situation d'emploi à la date d'enquête.

Source : Céreq, G1992 et G2010 à 5 ans.

Pour les femmes, l'immobilité professionnelle est plus fréquente dans les filières littéraires autour des 70-80 % (tableau 6). Si ce comportement a baissé dans les filières littéraires entre les deux dates, il a augmenté dans les filières scientifiques évoluant de 8 à 13 %. Selon le niveau de diplôme, l'immobilité professionnelle a augmenté chez les L3, et les plus diplômées. En revanche, une baisse de ce comportement est constatée pour les niveaux de diplômes qui étaient reconnus en 1992 et ne le sont plus en 2010 suite au passage au LMD (Bac+2 et M1).

Tableau 6 • Évolution de l'immobilité des filles selon la filière de formation et le diplôme (%)

	G1992	G2010
<i>Niveau de diplôme</i>		
DEUG-BTS-DUT	59	35
École ingénieur	6	4
L3	4	21*
M1	8	3
M2 et +	12	21
Bac	11	16
<i>Filière de formation</i>		
Autre	6	16
LSH	86	70
STEM	8	13

Lecture : en 2015, 21 % des filles en situation d'immobilité professionnelle étaient titulaires d'une L3 contre 4 % en 1997.

Champ : filles sortant du supérieur en situation d'emploi à la date d'enquête.

Source : Céreq, G1992 et G2010 à 5 ans.

Cette diminution du comportement d'immobilité selon les filières ou le niveau de diplôme reflète-t-elle une émancipation de la part des femmes ? Ont-elles entre 1992 et 2010 réussi à s'affranchir des choix de compromis ? Quels sont les éléments qui expliquent ces choix et comment ont-ils évolué ?

3.2. Le comportement d'immobilité professionnelle entre 1997 et 2015

À caractéristiques comparables, on distingue trois types de facteurs influençant les aspirations à la mobilité professionnelle des jeunes femmes qui occupent un emploi déclassé cinq ans après leur formation (tableau 7) :

- **Les facteurs dont le rôle est resté le même entre 1997 et 2015 et qui freinent la mobilité.** L'avis par rapport à sa situation professionnelle et le niveau de salaire ont une influence qui évolue peu et restent des freins à la mobilité professionnelle. Quelle que soit l'année considérée, la probabilité d'immobilité professionnelle est presque deux fois plus élevée pour les femmes qui sont satisfaites de leur situation (OR = 1,9). En ce qui concerne le contexte professionnel, l'immobilité est d'autant plus fréquente que la tranche de salaire est faible ; bien qu'ayant fortement baissé, cette influence est la même entre les deux générations (OR \cong 7 pour 2015). Ceci peut s'expliquer par des niveaux d'aspiration plus faibles (Page *et al.*, 2007) ou une insatisfaction professionnelle moindre (Perugini & Vladislavljević, 2019) de la part des filles, liée à des conditions de travail favorables ou satisfaisantes à leurs yeux (proches du domicile, aménagement des horaires, ambiance...) ce qui leur permet peut-être d'aménager leur vie hors travail. Au niveau des facteurs éducatifs, faire une filière littéraire double toujours les risques d'immobilité (OR \cong 2) illustrant le fait que les formations traditionnellement « féminines » représentent un choix de compromis dans les aspirations professionnelles des jeunes filles (Amstrong & Crombie, 2000). Enfin, avoir une mère non-cadre demeure un frein à la mobilité professionnelle. Par effet d'imitation (Easterlin, 1995), les jeunes femmes n'ont pas un souhait de carrière supérieur à celui de la mère et affichent ainsi des aspirations à la mobilité moins importantes.
- **Les facteurs qui ne jouent plus sur l'immobilité professionnelle en 2015.** Être diplômé de niveau bac+2 ou bac+5, ou d'une école d'ingénieur tout comme le fait d'être en CDI sont des facteurs dont le rôle a évolué entre les deux dates : s'ils étaient des freins importants à la mobilité en 1997, leur rôle n'est plus significatif en 2015. Ceci peut s'expliquer par une conjoncture favorable en 2015 (INSEE) qui ne freine plus la mobilité des plus diplômés (Amossé, 2003). Le changement du rôle de la perception de son parcours peut, quant à lui, être perçu comme une évolution des mentalités : en 1997, malgré un parcours jugé difficile, les femmes étaient relativement peu mobiles, comme résignées. Le fait que cette perception ne soit plus significative sur la probabilité d'immobilité traduit peut-être une avancée comme si les femmes en 2015, qu'elles aient connu un parcours difficile ou non, étaient prêtes à s'adapter, évoluer, changer... Enfin, le frein à la mobilité que constituait une mère active en 1997 (« *Ne pas reproduire ce que l'on vit étant enfant* ») peut aussi s'expliquer par une évolution des mentalités.
- **Les facteurs devenant des freins à la mobilité professionnelle.** Avoir comme priorité de gagner sa vie correctement n'influencait pas de manière significative les aspirations à la mobilité en 1997 ; en 2015, vouloir trouver ou conserver un emploi stable favorise l'immobilité professionnelle. Bien que ces deux notions ne soient pas totalement identiques, elles peuvent être considérées comme une sorte de priorité donnée à une certaine stabilité professionnelle. Ceci illustre les choix de compromis et « l'auto-sélection » des jeunes filles qui préfèrent opter pour des emplois stables, mais offrant moins de progression professionnelle (et donc moins de mobilité) afin de concilier vie professionnelle et vie familiale (Duru-Bellat, 2004ab ; Ortar, 2013). Ce souhait de stabilité peut également expliquer le rôle significatif du père peu diplômé ou non-cadre sur une moindre mobilité : les difficultés rencontrées pendant l'enfance par le fait d'avoir un père peu diplômé ou avec une situation professionnelle peu favorable peuvent influencer les jeunes filles qui vont aller vers plus de stabilité et moins de mobilité en optant pour des choix professionnels moins risqués (Page *et al.* 2007 ; Halek & Eisenhauer, 2001, Gabay-Egozi *et al.* 2014). De la même manière, les jeunes filles qui ont une opinion plutôt optimiste de leur avenir professionnel vont aussi souhaiter maintenir cette stabilité et envisagent moins de mobilité professionnelle en raison notamment de niveaux d'aspiration plus faibles (Page *et al.* 2007). Toutefois, malgré une possible émancipation évoquée précédemment, avoir des enfants est devenu un frein à la mobilité en 2015 d'autant plus important qu'il y a d'enfants au sein du ménage (Schweitzer, 2009 ; Amossé, 2013). La perception du rôle de la mère apparaît ici comme un élément qui peut relativiser également cette émancipation : en 1997, les filles ayant une mère au foyer diplômée du supérieur étaient 3 fois plus mobiles que les autres (OR = 0,3) ; en 2015, ce rôle n'est plus significatif, mais cela concerne un faible effectif.

Tableau 7 • Régressions logistiques (odd-ratios)

Variable dépendante	Immobilité professionnelle						
	Variable – modalités		G1992	G2010	G1992	G2010	G1992	G2010
Priorité – carrière / améliorer situation professionnelle	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Priorité – gagner sa vie correctement / trouver ou conserver un emploi stable	NS	1,5***	NS	1,6***	NS	1,4***	
Priorité – ménager sa vie hors travail	Réf.		Réf.		Réf.		
Opinion parcours – plutôt difficile	1,3***	NS	1,2***	NS	1,3***	NS	
Situation professionnelle – convient	1,9***	1,9***	1,9***	1,8***	1,9***	1,8***	
Opinion avenir professionnel – optimiste	NS	1,5***	NS	1,5***	NS	1,5***	
Plus haut diplôme (PHD) – DEUG-BTS-DUT	3,9***	NS	4,1***	NS	3,9***	NS	
PHD – Ecole Ingénieur	6,9***	NS	8,3***	NS	6,9***	NS	
PHD – L3	NS	NS	NS	NS	NS	NS	
PHD – M1	NS	NS	NS	NS	NS	NS	
PHD – M2 Et +	3,3***	NS	3,9***	NS	3,4***	NS	
PHD – Bac	Réf.		Réf.		Réf.		
Filière – Autre	1,6*	NS	NS	NS	1,6*	NS	
Filière – LSH	2,6***	2,2***	2,7***	1,9***	2,5***	2,1***	
Filière – STEM	Réf.		Réf.		Réf.		
CONTRAT – CDI	1,5***	NS	1,5***	NS	1,5***	NS	
CONTRAT – non salarié/intérim/contrat aidé	NS	NS	NS	NS	NS	NS	
CONTRAT – CDD	Réf.		Réf.		Réf.		
Salaire net mensuel € – [1016-1500[// [1457-2000[	9***	4,4***	10***	4***	8,8***	4,3***	
[1500-2000[// [2000-2500[	2,9***	1,8***	3,5***	1,6***	2,9***	1,8***	
< 1016 € // < 1457	13,3***	7,3***	16,2***	6,7***	13,3***	7,7***	
≥ 2000 € // ≥ 2500	Réf.		Réf.		Réf.		
Nb enfants – 1 seul	NS	1,5***	NS	1,3***	NS	1,4***	
Nb enfants – 2 ou plus	NS	1,8***	NS	1,5*	NS	1,7***	
Nb enfants – 0	Réf.		Réf.		Réf.		
Mère active	1,3***	NS	NS	NS	-	-	
Mère non cadre	1,4***	1,5***	-	-	1,4***	1,5***	
Père non cadre	NS	1,3***	-	-	NS	1,3***	
Études mère < bac	-	-	NS	NS	-	-	
Études père < bac	-	-	NS	1,4***	-	-	
Mère au foyer + études sup	-	-	-	-	0,3***	NS	
Nombre d'observations ⁴	2124	1788	2701	1765	2065	1700	
ROC	0,75	0,76	0,75	0,73	0,76	0,75	

Lecture : en 2015 (resp. 1997), la probabilité d'immobilité professionnelle est 6,7 (resp. 16.2) fois plus importante pour les salaires les plus faibles que pour les salaires les plus élevés.

Significativité : * p < 0.1 ; ** p < 0.05 ; *** p < 0.01 ; NS = non-significatif.

Champ : filles sortant du supérieur en situation d'emploi à la date d'enquête.

Source : Céreq, G1992 et G2010 à 5 ans.

⁴ Selon les modèles, les effectifs totaux varient en raison d'observations manquantes relativement à l'une ou l'autre des variables explicatives prises en compte.

Conclusion

Les deux enquêtes Génération du Céreq permettent de rendre compte des permanences et des changements en matière de conditions d'accès des jeunes sur le marché du travail sur près de vingt ans. Or l'arbitrage entre vie professionnelle et vie personnelle a peu évolué entre 1997 et 2015 : le quart des femmes comme des hommes en emploi cinq ans après la fin des études se fixent comme priorité de ménager leur vie hors travail.

Du côté des évolutions positives au fil des ans, les femmes sortent plus diplômées de l'enseignement supérieur et accèdent plus souvent à des postes de cadre en vingt ans. Néanmoins, leurs emplois sont davantage déclassés que ceux des hommes, aussi bien d'un point de vue institutionnel que du point de vue de la valorisation de leurs compétences ou de leur rémunération. Parallèlement, elles sont plus nombreuses à souhaiter une mobilité professionnelle. Nos résultats pointent l'existence encore prégnante d'un projet de vie plutôt qu'un projet de carrière (McMahon & Patton, 1997) qui demeure un frein à la mobilité professionnelle des jeunes femmes.

Certains freins à la mobilité des femmes persistent : un faible niveau de salaire ou une satisfaction quant à sa situation ou le fait d'avoir suivi une filière littéraire plutôt qu'une formation scientifique. Si une insatisfaction professionnelle moindre (Perugini & Vladislavljević, 2019) ou des niveaux d'aspiration plus faibles peuvent expliquer ces comportements, ils peuvent également s'envisager à travers les choix de compromis dans les aspirations professionnelles des jeunes filles (Armstrong & Crombie, 2000).

Et pourtant, les femmes qui occupent un emploi déclassé aspirent à davantage de mobilité professionnelle en 2015 qu'en 1997. Ces évolutions reflètent des changements de perception de la part des individus qui influent sur leur choix d'orientation. En effet, une jeune qui a connu un parcours difficile et qui aspire à changer d'emploi fait preuve d'une certaine volonté d'émancipation : les femmes envisageant une mobilité malgré des parcours jugés difficiles soulignent une moindre « auto-sélection ». Les freins que l'on pouvait rencontrer à partir d'un certain niveau de diplômes semblent avoir aussi disparu, laissant supposer des filles plus audacieuses. Parallèlement, le fait d'avoir des enfants est devenu un frein à la mobilité en 2015 d'autant plus important qu'il y a d'enfants au sein du ménage (Schweitzer, 2009 ; Amossé, 2013) relativisant ainsi l'émancipation envisagée. En effet, malgré les évolutions sociétales, les résistances à l'égalité hommes femmes demeurent très présentes (di Paola, 2022).

En prolongeant ce travail sur les choix de compromis des jeunes filles à travers la notion « d'auto-sélection », l'évolution des aspirations et parcours professionnels des femmes souligne ô combien pèse le coût de la mobilité, tant sur le plan monétaire que sur le plan psychologique ou encore la prise de risque.

Bibliographie

- Armstrong, P.I. & Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 82-98.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan, coll. « L'enfance en questions ».
- Belotti, E.G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Édition des femmes.
- Blanchard, M., Orange, S. & Pierrel, A. (2016). *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : Éditions Rue d'Ulm, Presses de l'ENS.

- Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N. & Shleifer, A. (2019). Beliefs about Gender. *American Economic Review*, 109(3), 739–773.
- Botelho, A. & Costa Pinto, L. (2004). Students' expectations of the economic returns to college education: results of a controlled experiment. *Economics of education review*, 23(6), 645-653.
- Bouhmadi, R. & Lemistre, P. (2007). Devenir cadre : une affaire de famille, de genre ou d'éducation ? *Revue d'Economie Appliquée*, 2, 123-156.
- Cattaneo, M., Horta, H., Malighetti, P., Meoli, M. & Paleari, S. (2017). Effects of the financial crisis on university choice by gender. *Higher Education* 74(5), 775–798.
- Couppié, T., Dupray, A., Épiphane, D. & Mora, V. (coord.). (2018). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*. Marseille : Céreq coll. « Céreq Essentiels » (n° 1).
- Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie*, 184, 29-40.
- Diebolt, C. (2001). La théorie de l'engorgement. *Economie Appliquée*, 54(4), 7-31.
- di Paola, V. (2022). Conférence *Genre & management : un plafond de verre résistant*. Journée internationale des droits de la femme, 8 mars 2022.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 257-267.
- Duru-Bellat, M. (2004a). École de garçons et école de filles. *Diversité Ville École Intégration*, 138, 65-72.
- Duru-Bellat, M. (2004b). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan, collection « Bibliothèque de l'éducation ».
- Easterlin, R. A. (1995). Preferences and prices in choice of career: the switch to business, 1972-1987. *Journal of Economic Behaviour & Organisation*, 27, 1-34.
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180(5), 92-100.
- Fershtman, C. & Weiss, Y. (1993). Social status, culture and economic performance. *The Economic Journal*, 103(419), 946-959.
- Freeman, R. (1971). *The market for college-trained manpower. A study in the economics of career choice*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Gabay-Egozi, L., Shavit, Y. & Yaish, M. (2014). Gender differences in fields of study: The role of significant others and rational choice motivations. *European Sociological Review*, 31(3), 1-14.
- Gneezy, U., Niederle, M. & Rustichini, A. (2003). Performance in competitive environments: gender differences. *Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 1049–1074.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-597.
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In Brown, D. & Brooks, L. (Eds). *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco CA : Jossey-Bass.

- Halek, M. & Eisenhauer, J.G. (2001). Demography of risk aversion. *Journal of Risk and Insurance*, 68(1), 1–24.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham MA : Blaisdell Publishing Company.
- Hoxby, C. (2003). *The economics of school choice*. Chicago IL : University of Chicago Press.
- Jaoul-Grammare, M. (2021). Professions genrées et prestige social : une analyse empirique des Stéréotypes. *BETA Working Papers*, 2021(12), 1-30.
- Jaoul-Grammare, M. & Lemistre, P. (2014). Qu'est-ce que réussir son accès à la qualification ? Dans G. Boudesseul et alii (coord.). *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales. Actes des XXI^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Dijon 19-20 juin 2014* (p. 447-459). Marseille : Céreq coll. « Relief-Cereq » (n° 48).
- Kane, T.J. (1995). Rising public college tuition and college entry: How well do public subsidies promote access to college? *NBER Working Paper 5164*.
- Lemaire, S. (2005). Les premières bachelières du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation. *Education et Formation*, 72, 155-167.
- Lemistre, P. (2014). Déclassement et chômage : une dégradation pour les plus diplômés ? : État des lieux de 2007 à 2010. *Net.doc du Céreq, mai 2014*.
- Manzo, G. (2007). Le modèle du choix éducatif interdépendant. Des mécanismes théoriques aux données empiriques françaises et italiennes. *Archives Européennes de Sociologie*, 48(1), 3-53.
- Manzo, G. (2009). *La spirale des inégalités. Choix scolaires en France et en Italie au XX^e siècle*. Paris : Presses Universitaires de Paris Sorbonne.
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin Éditeur.
- McMahon, M. & Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career development. *School Counselor*, 44(5), 368-376.
- Montmarquette, C., Mourji, F. & Mahseredjian, S. (1998). Les choix de filières universitaires par les lycéens marocains : préférences et contraintes. *Revue d'analyse économique*, 74(3), 485-522.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation* 5, 97-109.
- Ortar, N. (2013). Qui bouge, qui reste dans le couple ?, *e-migrinter*, 11. <https://doi.org/10.4000/e-migrinter.298>
- Perugini, C. & Vladisavljević, M. (2019). Gender inequality and the gender-job satisfaction paradox in Europe. *Labour Economics*, 60(C), 129-147.
- Peslouan, De G. (1974). *Qui sont les femmes ingénieurs en France ?*, Paris : PUF.
- Ramaci, M., Pellerone, C-L., Presti, G., Squatrito, V. & Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: A cross-sectional study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 109–117.
- Rochat, D. & Demeulemeester, J.-L. (2001). Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education. *Economics of Education Review*, 20(1), 15-26.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. New York NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Rouse, C.E. (1998). Do two-year colleges increase overall educational attainment? Evidence from the States. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(4), 595-620.
- Stevanovic, B. (2006). *La mixité dans les écoles d'ingénieurs. Le cas de l'ex-Ecole Polytechnique Féminine*. Paris : l'Harmattan, collection « Savoir et formation ».
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. Dans *Le Télémaque*, 34, 9-22. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Stevanovic, B. & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 161, 53-68.
- Schweitzer, S. (2009). Du vent dans un ciel de plomb ? L'accès des femmes aux professions supérieures, XIX^e-XX^e siècles. *Sociologie du travail*, 51(2), 183-198.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France, collection « Le lien social ».
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180(5), 24-34.
- Vouillot, F. (2012). Education et orientation scolaire : l'empreinte du genre. *L'école et la ville*, 10, 1-12.

Annexe

La norme de déclassement institutionnel

Plus haut diplôme	Bac+5 et +	Bac+3-4	Bac+1-2	Bac	CAP-BEP	Non-diplômés
Qualification de l'emploi :						
Cadre						
Prof. Intermédiaire	DEC					
Technicien contremaître AM	DEC					
Employé qualifié	DEC	DEC	DEC			
Employé non qualifié	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	
Ouvrier qualifié	DEC	DEC	DEC			
Ouvrier non qualifié	DEC	DEC	DEC	DEC	DEC	

Source : Lemistre (2014).

Le groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) est un réseau d'échanges et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits dans l'enseignement supérieur. Il réunit des chargé·es d'études du Céreq, des chercheur·es et enseignant·es-chercheur·es, des représentant·es de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux et des membres de services du MESRI (DGESIP et SIES).

Le thème *Enseignement supérieur et insertion, nouvelles répartitions des publics* a guidé les réflexions et travaux du groupe, dont les résultats sont restitués dans trois ouvrages.

Cet ouvrage rassemble des travaux relatifs à la place des femmes dans l'enseignement supérieur. Alors qu'elles sont désormais plus diplômées que les hommes, des ségrégations perdurent dans certaines formations et diplômes où la mixité semble à la peine. À partir de données d'enquêtes de terrain ou administratives, les contributions s'attardent sur les parcours des bachelières scientifiques, d'étudiantes en STAPS, de doctorantes et de femmes en reprises d'études.

Les résultats et analyses révèlent que la conciliation des temps sociaux (privés et professionnels), l'accès aux métiers et carrières afférents aux diplômes, les conditions d'études dans des filières où les hommes sont majoritaires conditionnent encore fortement les cursus post-baccalauréat des femmes.

Céreq

*Établissement public national sous la tutelle
du ministère chargé de l'éducation
et du ministère chargé de l'emploi.*

DEPUIS 1971

- Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
Un collectif scientifique au service de l'action publique.



 **+ d'infos**
et tous les travaux

À explorer
www.cereq.fr



 **de 600 publications**
Accessibles librement