



HAL
open science

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

Nathalie Beaupère, Carine Erard

► To cite this version:

Nathalie Beaupère, Carine Erard. Introduction. La place des femmes dans l'enseignement supérieur en France : évolutions et permanences. Beaupère, Nathalie; Énard, Carine. Les femmes dans l'enseignement supérieur : une (r)évolution inachevée, Cereq, pp.7-21, 2023, Cereq échanges, 978-2-11-172449-5. 10.4000/books.cereq.3405 . halshs-04419155

HAL Id: halshs-04419155

<https://shs.hal.science/halshs-04419155>

Submitted on 26 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

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 bachelères 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.

- Fourrier, C. (2004). La formation tout au long de la vie à l'épreuve du genre. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 136, 49-60.
- Fourrier, 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/travailemloi.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.