



**HAL**  
open science

# Choix d'orientation, genre et télévision : devenir footballeuse ou maïeuticien grâce à la télévision ?

Christine Bigeon

► **To cite this version:**

Christine Bigeon. Choix d'orientation, genre et télévision : devenir footballeuse ou maïeuticien grâce à la télévision ?. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2012. Français. NNT : 2012CNAM0811 . tel-00738838

**HAL Id: tel-00738838**

**<https://theses.hal.science/tel-00738838>**

Submitted on 5 Oct 2012

**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.

**ÉCOLE DOCTORALE Abbé Grégoire**

**ÉQUIPE de RECHERCHE : Centre de Recherche sur le Travail et le  
Développement**

**THÈSE** présentée par :

**Christine BIGEON**

soutenue le : 29 juin 2012

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et  
Métiers**

Discipline/ Spécialité : psychologie de l'orientation

**CHOIX D'ORIENTATION, GENRE ET  
TELEVISION**

**Devenir footballeuse ou maïeuticien grâce à la  
télévision ?**

**THÈSE dirigée par :**

**Monsieur GUICHARD Jean**

Professeur d'Université, CNAM/ CRTD

**RAPPORTEURS :**

**Madame HAJJAR Violette**  
(PDPS)

Professeure d'Université, Toulouse-Le Mirail

**Madame COHEN-SCALI Valérie**  
(CERSE)

Professeure d'Université, Caen Basse-Normandie

**JURY :**

**Monsieur BERNAUD Jean-Luc**  
**Madame VOUILLOT Françoise**  
CNAM/CRTD

Professeur d'Université, CNAM/CRTD  
Maitresse de conférences en Psychologie

Pour mes nièces et mes neveux

## Remerciements

A Jean Guichard, mon directeur de thèse, pour son aide et ses encouragements

A Annick, Hana, Noëlle, Odile, Philippe, Suzanne, pour leur aide, leur disponibilité et leurs précieux conseils

Aux conseillères d'orientation-psychologues stagiaires avec qui j'ai pu avancer dans ma réflexion

Et à toutes celles et ceux, amis, famille, dont les encouragements m'ont aidée à aller jusqu'au bout

## Résumé

Ce travail a pour objectif de tenter de répondre à la question : la télévision a-t-elle une influence sur la division sexuée de l'orientation, sur le fait que filles et garçons continuent à penser qu'il existe des métiers pour les femmes et des métiers pour les hommes ? Si tel est le cas, quelle est la nature de cette influence? Nous n'avons pas trouvé de lien direct entre télévision et choix de métier, même si une partie de ces choix, notamment chez les plus jeunes, concernent des métiers qui ne peuvent être connus que grâce à la télévision. On note par contre le rôle des modèles, des héros choisis qui influeraient sur la construction du genre, dont le choix de métier fait partie. Mais la télévision, grâce à son pouvoir d'attraction, peut aussi être utilisée comme outil pour faire évoluer certaines attitudes des adolescents à l'égard du genre des professions.

Mots-clés : télévision, orientation, choix de métiers, genre, héros

# Résumé en anglais

## Career choice, gender and television

"Becoming a female football player or a male midwife through television"

The aim of this survey is to answer the following question: Does television have any influence on the gender differences in career choices, on the fact that girls and boys still think that some jobs are fit for women and some jobs fit for men? If so, what is the nature of this influence? We haven't found any direct link between television and career choices, though some of those choices, especially among the youngest, concern jobs that they get to know only through television. For instance, selected heroes may play the role of models and affect the way gender is constructed, and thus the type of career choice. But television, due to its power of attraction, may also be used as a medium to change the way the adolescents consider career gender.

Key words : Television, career choice, gender, heroes

# Table des matières

Remerciements .....	2
Résumé.....	3
Résumé en anglais .....	4
Table des matières .....	5
Liste des tableaux .....	9
Liste des figures .....	12
Liste des annexes.....	13
Introduction .....	14
Première partie 1. Le media « télévision », ses caractéristiques, ses influences sur les téléspectateurs .....	21
1.1 Croissance et décroissance de la télévision.....	22
1.1.1 Une apparition récente .....	22
1.1.2 Est-il encore pertinent de se poser des questions sur l'influence de la télévision ?	25
1.1.3 L'influence, un important thème de recherche.....	25
1.2 L'influence, les pouvoirs, les enjeux.....	29
1.2.1 L'influence, un enjeu économique et politique.....	29
1.2.2 Influencer pour inciter à consommer .....	32
1.2.3 Influencer sans intention affichée de convaincre .....	34
1.2.4 Alerter l'opinion publique.....	37
1.2.5 La télévision pour agir sur les conduites.....	38
1.2.6 Acquisition de connaissances.....	41
1.2.7 Un enjeu particulier pour les jeunes ? .....	42
1.3 Fonctionnement de l'influence.....	43
1.3.1 Influence et neurosciences .....	43
1.3.2 Le rôle spécifique des images .....	44
1.3.3 Les conditions de la réception.....	45
1.3.4 Pourquoi regarde-t-on la télévision ? .....	46
1.4 Ce que montre la télévision.....	49
1.4.1 «Une journée ordinaire de télévision » .....	49
1.4.2 Les séries .....	51
1.4.3 Le journal télévisé : Une réalité qui égale la fiction ?.....	55
1.5 La place des femmes dans les media.....	57
1.6 En conclusion .....	61

Deuxième partie : .....	64
2. Les jeunes face à la télévision .....	64
2.1 Les jeunes regardent-ils encore la télévision ? .....	65
2.2 Que regardent les jeunes à la télévision ? .....	66
2.2.1 Environnement et pratiques télévisuelles .....	67
2.2.2 Les émissions regardées ou préférées .....	69
2.2.3 Rôle des parents et de l'entourage.....	73
2.3 L'influence de la télévision sur les jeunes téléspectateurs .....	75
2.3.1 La télévision et le genre .....	76
2.3.2 Télévision et violence.....	78
2.3.3 Télévision, éducation, acculturation et apprentissage .....	81
2.3.4 Télévision et choix d'orientation.....	83
2.4 Conclusion.....	84
Troisième partie : .....	87
3. La formation des intentions d'avenir .....	87
3.1 Un constat : la division sexuée de l'orientation .....	88
3.1.1 L'orientation : des choix de filière différents selon le sexe .....	88
3.1.2 Des divisions correspondantes dans le monde du travail.....	90
3.2 Ces différences sont-elles « naturelles » ? .....	92
3.2.1 Des cerveaux différents, un modèle unique? .....	93
3.2.2 Les rôles de sexe sont-ils identiques dans toutes les cultures ? .....	94
3.3 Se faire soi.....	95
3.3.1 Imitation et identification .....	96
3.3.2 Le concept de soi, se faire soi .....	101
3.3.3 Se faire fille ou garçon de sa culture : le développement de l'identité sexuée, entre biologie, société et individu. ....	111
3.4 Le développement vocationnel chez les enfants .....	116
3.4.1 Les recherches : quelques constats, peu de connaissances des processus.....	116
3.4.2 Le développement des connaissances .....	118
3.4.3 Les composantes psychologiques du développement vocationnel .....	118
3.4.4 Les influences.....	119
3.4.5 Rôles de sexe, stéréotypes .....	121
3.4.6 Rôle des media .....	122
3.5 Adolescence, développement vocationnel, orientation .....	123

3.5.1 L'âge des transformations .....	124
3.5.2 La construction des choix d'orientation chez l'adolescent de collège .....	130
3.5.3 Des choix d'orientation, selon le sexe, le prestige, les sentiments d'efficacité... ..	132
3.5.4 Il existe aussi des choix atypiques.....	135
3.5.5 Des choix selon les intérêts et les valeurs .....	137
3.6 Les métiers : représentations, stéréotypes, dissonance cognitive.....	142
3.6.1 Les représentations .....	142
3.6.2 Les stéréotypes .....	144
3.6.3 La dissonance cognitive .....	147
3.8 En conclusion : .....	149
Quatrième partie : .....	152
4.Représentation des métiers à la télévision. Qu'en font les jeunes ?.....	152
4.1 Ce que montre la télévision française en matière de métiers et de professionnels ..	153
4.1.1 Métiers et professionnels montrés.....	153
4.1.2 Représentation des métiers et professions dans les programmes destinés au « grand public ».....	158
4.1.3 Métiers et professionnels dans les programmes destinés aux jeunes enfants .....	166
4.1.4 Les métiers « atypiques de sexe » à la télévision.....	167
4.2 Envisager le même métier que son héros télévisuel ?.....	171
4.2.1 Les jeunes adultes.....	171
4.2.2 Héros et choix de métiers chez les enfants.....	172
4.2.3 Les héros changent, les projets aussi.....	208
Cinquième partie : .....	224
Utiliser la télévision en orientation .....	224
5.1 Utiliser la télévision pour informer sur les métiers .....	225
5.1.1 Elaboration de l'étude .....	226
5.1.2 Caractéristiques des adolescents de l'étude : .....	228
5.1.3 Les résultats:.....	230
5.1.4 Discussion : .....	236
5.2 Utiliser la télévision pour faire évoluer les représentations sexuées des métiers : consommation de télévision et stéréotypes .....	238
5.2.1 Consommation de télévision et stéréotypes : construction de l'étude .....	240
5.2.2 Une vision sexe-typée des métiers .....	241
5.2.3 Consommation de télévision et stéréotypes .....	246



5.2.4 Discussion .....	248
5.3 Montrer des femmes et des hommes dans des métiers atypiques de sexe peut-il diminuer les stéréotypes ? Etude avec des adolescents de quatrième. ....	250
5.3.1 Les supports.....	251
5.3.2 La population de l'étude.....	252
5.4 Montrer des femmes et des hommes dans des métiers atypiques de sexe, peut-il diminuer les stéréotypes ? Etude avec des adolescents de seconde. ....	269
5.4.1 Déroulement de l'étude .....	270
5.4.2 Caractéristiques de la population .....	271
5.4.3 Après le visionnage : .....	275
5.4.4 Discussion .....	285
5.5 Travailler sur les stéréotypes en groupe, à l'aide d'une série télévisée. ....	287
5.5.1 Le dispositif.....	287
5.5.2 Le déroulement de l'étude.....	290
5.5.3 Les résultats :.....	290
5.6 Conclusion.....	304
Conclusion.....	309
Références bibliographiques .....	314
Annexes :.....	331
Résumé .....	435
Résumé en anglais .....	435

# Liste des tableaux

Tableau 2.1 Types d'émissions regardées par des jeunes Français de classe de quatrième, en période scolaire.....	69
Tableau 3.1 Répartition des emplois en 2009 (INSEE, 2011).....	91
Tableau 4-1 Principaux professionnels et professions montrés sur les quatre principales chaînes de la télévision française pendant la semaine du 7 au 13 décembre 1998 (TF1 et France 3) et du 5 au 11 décembre 1998 (France 2 et M6). .....	154
Tableau 4.2 : les secteurs professionnels représentés.....	155
Tableau 4.3 Caractéristiques de chacune des infirmières montrées en tant que personnage central dans « Urgences » et dans la cassette du CNDP « Etre infirmière ». .....	160
Tableau 4.4 Nombre et fréquence des différents types d'actes professionnels de l'infirmière montrés dans « Urgences » et dans la cassette du CNDP « Etre infirmière ». .....	161
Tableau 4.5 : Fréquences des traits masculins féminins ou neutres (codés selon le BSRI) de chacune des infirmières montrées dans « Urgences » et dans la cassette du CNDP « Etre infirmière ».....	161
Tableau 4.6 Caractéristiques de chacun des médecins montrés dans « Urgences », « Docteur Sylvestre », et dans la cassette ONISEP. ....	162
Tableau 4.7 Nombre et fréquence des différents types d'actes professionnels des médecins montrés dans « Urgences », « Docteur Sylvestre », et dans la cassette ONISEP .....	163
Tableau 4.8 Fréquences des traits masculins féminins ou neutres (codés selon le BSRI) de chacun des médecins montrés dans « Urgences », « Docteur Sylvestre », et dans un reportage ONISEP .....	164
Tableau 4.9 Nombre de métiers choisis selon le sexe .....	175
Tableau 4.10 Métiers choisis par les garçons et par les filles .....	176
Tableau 4.11 Principales catégories de métiers, après regroupement.....	178
Tableau 4.12 Niveau scolaire auto évalué .....	181
Tableau 4.13 Niveau de formation du métier en fonction du niveau scolaire estimé.....	182
Tableau 4.14 Représentation du niveau de formation du métier envisagé en fonction du niveau scolaire estimé .....	183
Tableau 4.15 Métiers choisis selon l'auto perception du niveau scolaire .....	184
Tableau 4.16 Métiers, héros et héroïnes choisis par les filles « atypiques » .....	186
Tableau 4.17 Nombre et pourcentage de héros et héroïnes choisis par les garçons et les filles.....	187
Tableau 4. 18: origine de la découverte des héros et des héroïnes .....	188
Tableau 4.19 âges apparents des héros et des héroïnes choisis par les garçons et par les filles.....	190
Tableau 4.20 : héros et héroïnes réels ou fictifs, choisis par les garçons ou les filles.....	192
Tableau 4.21 : origine des héros.....	192
Tableau 4.22 : origine des héroïnes .....	193
Tableau 4.23 : raisons d'aimer le héros.....	195
Tableau 4.24 : raisons d'aimer l'héroïne .....	196
Tableau 4. 25 : raisons de vouloir ressembler au héros, selon le sexe.....	197
Tableau 4.26: raisons de vouloir ressembler à l'héroïne .....	198
Tableau 4.27 Catégories socio-professionnelles des parents.....	209

Tableau 4.28 Métiers rêvés et métiers envisagés, en pourcentage des catégories de métiers les plus choisis, selon le sexe .....	210
Tableau 4.29: Métiers rêvés et métiers envisagés (pourcentages des catégories de métiers les plus choisis) en fonction de la classe. ....	210
Tableau 4.30 Comparaison métier choisi/métier envisagé, selon le sexe, en sixième .....	211
Tableau 4.31 Comparaison métier choisi/métier envisagé, selon le sexe, en quatrième.....	211
Tableau 432 Type de héros en fonction de la classe, en pourcentages.....	212
Tableau 4 33 : Tableau croisé de la comparaison du type de héros en fonction de la classe .....	213
Tableau 4.34 Type de héros en fonction de la catégorie de métier envisagé .....	215
Tableau 4.35 Tableau croisé métier envisagé/type de héros.....	216
Tableau 436 Type de héros en fonction de la consommation hebdomadaire de télévision.....	217
Tableau 4.37 Récapitulatif des entretiens avec les jeunes interviewés à Abbeville .....	218
Tableau 4. 38 Récapitulatif des entretiens avec les jeunes interviewés à Paris.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 4.39 CSP et types de héros.....	220
Tableau 5.1 Raisons d’apprécier ou non la série ou le documentaire, avant et après la projection. ....	229
Tableau 5.2 Réponse à la question « Si un personnage t’a particulièrement marqué(e), dis-nous lequel ». ....	229
Tableau 5.3 Réponses des élèves après avoir vu soit la série, soit le documentaire .....	233
Tableau 5.4 : Catégories de réponses ayant changé, selon les projets professionnels des jeunes.....	234
Tableau 5.5 Catégories de réponses ayant changé, selon la présence ou non d’un médecin parmi les proches.....	235
Tableau 5.6 Moyennes de chacun des deux groupes de onze métiers.....	243
Tableau 5.7: Comparaison des moyennes métiers d’hommes/métiers de femmes (test échantillons appariés).....	243
Tableau 5.8 Moyennes globalement attribuées par les garçons et par les filles aux « métiers d’hommes » et aux « métiers de femmes ». ....	244
Tableau 5. 9 Moyennes des métiers exercés majoritairement par des femmes.....	244
Tableau 5.10 Moyennes des métiers exercés majoritairement par des hommes .....	245
Tableau 5.11 Moyenne des stéréotypes en fonction de la quantité de télévision consommée .....	246
Tableau 5.12 Consommation de télévision et stéréotypes.....	247
Tableau 5.13 Stéréotypes et présence d’un récepteur dans la chambre .....	247
Tableau 5.14 Moyenne des réponses au questionnaire dans chacune des classes avant visionnage .....	257
Tableau 5.15 Moyenne des réponses au questionnaire dans chacune des classes après visionnage.....	258
Tableau 5.16 Evolution de la moyenne dans la classe 1 .....	258
Tableau 5.17 Classe 1, comparaison des moyennes avant et après visionnement .....	259
Tableau 5.18 Evolution de la moyenne dans la classe 2 .....	260
Tableau 5.19 Classe 2, comparaison des moyennes, métier par métier, avant et après la vidéo typique de sexe .....	261
Tableau 5.20 Evolution de la moyenne dans la classe 3 .....	262
Tableau 5. 21 Classe 3, comparaison des moyennes, métier par métier, avant et après la vidéo mixte. ..	263

<b>Tableau 5.22 Différences des moyennes avant et après vidéo selon la réponse à la question : « penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ? » .....</b>	<b>264</b>
<b>Tableau 5.23 Différences des moyennes avant et après vidéo selon la réponse à la question : « penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ? » .....</b>	<b>264</b>
<b>Tableau 5.24 Elèves aux choix traditionnels vs non traditionnels : moyennes avant et après vidéos .....</b>	<b>265</b>
<b>Tableau 5.25 Corrélation entre la classe et le fait d'aimer ou non la vidéo projetée .....</b>	<b>265</b>
<b>Tableau 5.26 Moyennes selon la réponse à la question « est-ce que la cassette que nous t'avons montrée la dernière fois t'a plu ? ».....</b>	<b>266</b>
<b>Tableau 5.27 Répartition des élèves par classe et par vidéo visionnée. ....</b>	<b>270</b>
<b>Tableau 5.28 Croyance en l'existence de « métiers d'hommes » ou de « métiers de femmes », en 4<sup>ème</sup> et en seconde, avant projection des vidéos.....</b>	<b>273</b>
<b>Tableau 5.29 Différences des moyennes avant et après la discussion .....</b>	<b>299</b>
<b>Tableau 5.30 « Métiers de femmes » vs « métiers d'hommes » : comparaison garçons/filles avant discussion.....</b>	<b>300</b>
<b>Tableau 5.31 : « Métiers de femmes » vs « métiers d'hommes » : comparaison garçons/filles après discussion.....</b>	<b>300</b>
<b>Tableau 5.32 Evolution des garçons par rapport aux « métiers d'hommes » .....</b>	<b>301</b>
<b>Tableau 5.33 Evolution des filles par rapport aux « métiers d'hommes » .....</b>	<b>301</b>
<b>Tableau 5.34 Evolution des « métiers d'hommes », métier par métier, selon le sexe .....</b>	<b>302</b>
<b>Tableau 5.35 Evolution des « métiers de femmes », métier par métier, selon le sexe.....</b>	<b>303</b>

## Liste des figures

Figure 1.1 Thème des articles de la revue Media Psychology, en pourcentages .....	26
Figure 1.2 Sujets des articles recensés dans le bouquet "Sciences Direct/Elzevir, en pourcentage .....	27
Figure 1.3 Les femmes sujets des nouvelles en France, le 10 novembre 2009, tous media confondus, en pourcentage, selon le thème abordé .....	59
Figure 1.4. Les femmes « sujets des nouvelles », par catégorie d'occupations, en France, le 10 novembre 2009 (pourcentages).....	59
Figure 2.1 Moyenne de la consommation des jeunes Wallons, en heures quotidiennes, hors week-ends...	67
Figure 2.2 Moyenne de la consommation des jeunes Wallons, en heures quotidiennes, hors week-ends, selon le métier de la mère.....	68
Figure 2.3 Les programmes télévisés préférés des filles wallonnes, en fonction de l'âge.....	70
Figure 2.4 Les programmes télévisés préférés des garçons wallons, en fonction de l'âge. ....	71
Figure 2.5 Catégories de qualificatifs attribués aux femmes et aux hommes dans les émissions, en pourcentage.....	76
Figure 4.1 Arbre de classification descendante .....	200
Figure 4. 2 Analyse factorielle en coordonnées.....	201
Figure 4.3 Arbre de classification descendante .....	202
Figure 4.4 Arbre de la classification ascendante pour la classe 4. ....	203
Figure 4.5 Arbre de la classification ascendante pour la classe 2. ....	204
Figure 4.6 Arbre de la classification ascendante pour la classe 3. ....	204
Figure 5.1 : Classification des projets professionnels des filles et des garçons selon la typologie de Holland. ....	254
Figure 5.2 : Résultats à l'IRMR : répartition des filles et des garçons, selon la typologie de Holland. ....	255

## Liste des annexes

Annexe 4 1 1	<i>Les items masculins, féminin et neutres du BSRI (adaptation Marro)</i>	332
Annexe 4 1 2	<i>BSRI Lescaut/Navarro*</i>	333
Annexe 4 2 1	<i>Questionnaire 6ème</i>	334
Annexe 4 2 2	<i>Données garçons : métiers, activités, niveau scolaire</i>	339
Annexe 4 2 3	<i>Données garçons : héros et héroïnes</i>	340
Annexe 4 2 4	<i>Données filles : métiers, activités, niveau scolaire</i>	342
Annexe 4 2 5	<i>Données filles : héros et héroïnes</i>	343
Annexe 4 2 6	<i>Héros et héroïnes choisis</i>	345
Annexe 4 2 7	<i>Alceste : rapport détaillé</i>	346
Annexe 4 2 8	<i>Questionnaire héros et télévision, 6<sup>ème</sup>, 4ème</i>	378
Annexe 4.2.9	<i>Tableau croisé : types de héros/télévision</i>	382
Annexe 5 1 1	<i>Questionnaire médecin des urgences, avant visionnage</i>	383
Annexe 5 1 2	<i>Questionnaire médecin des urgences, après visionnage</i>	387
Annexe 5.2.1	<i>Questionnaire sur les métiers</i>	390
Annexe 5 2 2	<i>Métiers atypiques</i>	391
Annexe 5.2.3	<i>Questionnaire sur la télévision</i>	392
Annexe 5.3.1.	<i>Questionnaire sur les métiers avant visionnement</i>	396
Annexe 5.3.2 .	<i>Questionnaire sur les métiers après visionnement</i>	399
Annexe 5.3.3	<i>Métiers choisis par les filles</i>	401
Annexe 5.3.4	<i>Métiers choisis par les garçons</i>	402
Annexe 5.4.1.	<i>Questionnaire sur les métiers avant visionnement</i>	403
Annexe 5.4.2.	<i>Questionnaire sur les métiers après visionnement</i>	406
Annexe 5.4.3	<i>Grille d'entretien</i>	408
Annexe 5.5.1.	<i>Grille d'observation Diane/Marc</i>	409
Annexe 5.5.2	<i>Questionnaire sur les métiers avant atelier</i>	410
Annexe 5. 5.3..	<i>Questionnaire pratiques télévisuelles</i>	412
Annexe 5 5 4	<i>Réponses aux questions sur l'extrait</i>	414
Annexe 5 5 5	<i>Description de Diane</i>	419
Annexe 5.5.6	<i>Personnage de Marc (filles)</i>	421
Annexe 5 5 7	<i>Personnage de Marc (garçons)</i>	424
Annexe 5 5 8	<i>Questionnaire représentations 2de</i>	427
Annexe 5 5 9	<i>BSRI</i>	429
Annexe 5 5 10	<i>Masculin et féminin chez l'enfant</i>	430
Annexe 5 5 11	<i>Les femmes et les hommes à la télévision</i>	432
Annexe 5 5 12	<i>..Questionnaire métiers après atelier</i>	433

# Introduction

« Madame, que dois-je faire pour devenir *profiler* ? » me demanda un jour, dans les années quatre vingt, une jeune fille venue me consulter à propos de son orientation. Même si ce n'était pas la première fois que les questions posées par les jeunes avaient un lien avec la télévision, cette question fut pour moi le déclencheur d'une série d'interrogations et de premières réflexions: Il était évident que les émissions que voyaient les jeunes pouvaient leur faire découvrir ou redécouvrir des métiers, en particulier ceux qui n'appartenaient pas à leur environnement immédiat. Et le plaisir qu'ils prenaient à regarder leurs émissions préférées en rendait peut être certains plus ouverts à leurs contenus qu'à ceux de vidéos didactiques. Cette observation recoupait celles que je faisais lors des Salons de l'Education, à propos des dossiers d'information consultés par les jeunes: il me semblait que le dossier de la décoration intérieure n'avait jamais été autant demandé que depuis la floraison d'émissions de décoration sur le « petit écran ».

Parallèlement, je m'interrogeais depuis longtemps sur la division sexuée de l'orientation : pourquoi voit-on aussi peu de garçons en Sciences Médico-Sociales et aussi peu de filles en lycée industriel, par exemple ? En croisant les deux questions, je me suis demandé si la télévision, par ce qu'elle montre des métiers et du monde du travail, pouvait y jouer un rôle, et si oui, lequel.

Mes impressions demandaient à être confirmées. J'ai donc dans un premier temps interrogé les jeunes de mon entourage et regardé avec davantage d'attention les programmes dont ils parlaient le plus, en pointant particulièrement les aspects relatifs aux métiers. L'intervention d'une femme appartenant à l'Association des Femmes Journalistes m'amena à m'intéresser également aux journaux télévisés, pour découvrir que beaucoup de métiers n'y apparaissaient jamais, que les femmes et les hommes n'y étaient pas traités de la même façon... Ces observations m'obligèrent à interroger ce qui jusque là m'avait semblé parfaitement naturel. Evidemment, ce changement de regard changea aussi ma façon de regarder les intermèdes publicitaires, émissions dans lesquelles ne figurent que certains métiers, et dans lesquelles les images des femmes et des hommes ne sont pas non plus utilisées de façon équivalente.

A partir de là, cette question de l'influence est devenue prégnante. D'autant qu'elle est au cœur de nombreux débats dans des domaines-clés: lors des campagnes électorales, si les temps de parole des personnages politiques font l'objet de polémiques, c'est que les prestations télévisuelles des leaders sont supposées peser sur les votes des électeurs. On sait par les medias que la télévision draine d'énormes financements publicitaires : si des



annonceurs sont prêts à dépenser des sommes considérables, c'est qu'ils considèrent la publicité télévisée comme un investissement rentable pour accroître les comportements d'achat des spectateurs. Par ailleurs, si la télévision a été et est encore accusée de toutes sortes de méfaits, allant de l'échec scolaire à la folie meurtrière, elle est également utilisée à des fins d'éducation. Il semble donc légitime de se demander jusqu'à quel point, puisque les jeunes sont soumis de façon importante à des représentations de femmes et d'hommes exerçant un métier, celles-ci seraient susceptibles d'exercer sur eux une influence. **La première partie de ce travail** tentera de faire le point des connaissances actuelles sur le développement de la télévision, les études de son influence sur les individus ou les groupes, les usages qu'ils en font, les recherches actuelles liées au développement des neurosciences, et la façon dont Etats, associations ou Organisations Non Gouvernementales s'en servent pour aider à l'éducation ou au développement des populations.

Ces interrogations se sont construites au fil du temps et des études réalisées. Mais le domaine des médias évoluant très vite, la façon de communiquer semble changer au rythme des nouvelles technologies, le temps passé devant d'autres écrans prenant de plus en plus de place dans la vie des jeunes. Ces questions sont-elles encore pertinentes aujourd'hui ? Les jeunes en âge de faire des choix d'études ou de formations regardent-ils encore la télévision ? Fait-elle toujours partie de la vie familiale, de la « culture lycéenne » dont parle Pasquier (2005) ou de la culture collégienne ? Si tel est le cas, face à la division sexuée de l'orientation, il importe de savoir quels programmes intéressent filles ou garçons, ce qui les regroupe ou les différencie. Nous ne sommes pas les seuls à montrer cette préoccupation : la question de l'utilisation de la télévision par les jeunes et leurs attitudes face à elle mobilise gouvernements et chercheurs de disciplines diverses : sociologues, psychologues, spécialistes de la communication, etc. Ce sera l'objet de **la seconde partie de ce travail**.

De nombreux auteurs ont noté que des personnages de fiction, notamment ceux montrés à la télévision, jouaient un rôle dans les représentations que se font les enfants de la réalité sociale et du monde du travail, puis dans la formation des intentions d'orientation des adolescents et adultes émergents. C'est le cas, par exemple, de Krumboltz (1979), cité par Guichard et Huteau (2006) qui, dans le cadre du modèle de l'apprentissage social, a souligné que les jeunes se formaient de nombreux stéréotypes sur les métiers et les professions en se fondant sur l'observation de modèles issus de fictions. Dans une perspective théorique bien différente,

et en s'appuyant sur de nombreuses observations empiriques, Dumora (1990) a montré que l'un des processus jouant un rôle majeur dans la formation des projets d'orientation des jeunes était une « réflexion comparative » se fondant sur une identification à des personnages de l'entourage ou vus dans les médias.

L'une des caractéristiques majeures de ce processus de réflexion comparative est qu'il est fortement « genré »: quand les adolescents se voient en imagination devenir ces professionnels, c'est en grande majorité dans des emplois qui correspondent à ce que leur société attribue traditionnellement à leur propre sexe (Dumora, 1998b); les grandes tendances des filles vont vers les professions des soins, de l'enseignement, ou vers les professions médiatiques jouant sur l'apparence; chez les garçons, on retrouve l'axe « soin », mais couplé cette fois avec l'humanitaire, l'axe médiatique en lien avec le sport et l'enseignement associé à la recherche. Cette observation est consonante avec de nombreuses autres approches, notamment celle de Gottfredson (1981, citée par Guichard et Huteau, 2006). Elle souligne que les enfants ont conscience des rôles sociaux de sexe dès cinq ou six ans, et que leur premier choix (il y en aura d'autres) se porte, entre six et huit ans, vers une profession leur semblant correspondre à leur propre sexe. Cette dimension sexuée persiste par la suite et constitue l'un des critères jouant un rôle majeur en matière de définition d'un choix d'orientation professionnelle. **La troisième partie de ce travail** portera donc, à travers les principales manières dont on a modélisé et étudié les phénomènes d'influence en psychologie de l'orientation, sur la façon dont on se construit fille ou garçon, femme ou homme de sa culture, en lien avec la façon dont se forment les intentions d'orientation.

Pendant des siècles, et notamment avant l'ère de la télévision, les modèles de professionnels offerts aux jeunes leurs étaient procurés essentiellement par l'entourage, et leur choix ouvertement prédéterminé: un certain nombre de garçons reprenaient le métier de leur père, les filles n'avaient accès qu'à aux occupations qui semblaient dans la continuité des qualités que la société considérait comme naturelles chez elles –les soins du corps, le soulagement de la misère, les tâches domestiques à l'échelon professionnel- tout en gardant une position subalterne. En France, ce n'est que dans la première moitié du XXème siècle que leur avait été entrouvert l'accès aux études, et que des pionnières purent devenir médecins ou ingénieures.

Mais la télévision a contribué à offrir à tous, quels que soient la culture, le milieu ou l'âge, un panorama plus large de métiers et de professionnels. Et la possibilité de son influence a été soulignée, parfois sans nuance, par les médias. Beullens et Van den Bulck (2007) rapportent que, lorsqu'en septembre 2003, en Belgique, les candidatures aux formations de sage-femme augmentèrent brusquement, la presse flamande mit aussitôt en relation ce phénomène avec le succès, l'année précédente, d'une série télévisée dont les sages-femmes (hommes et femmes) étaient les héros. Certains s'en inquiètent: dans le *Nouvel Observateur* du 29 novembre 2001, la journaliste Véronique Radier faisait précéder un article intitulé « Plus tard, je ferai chanteur » de l'avertissement « Attention, la télé nuit grave », pointant le risque pour les jeunes d'une part de ne retenir que le côté factice, les paillettes, des métiers « starisés », et d'autre part de ne s'intéresser ensuite qu'à ceux-là, au risque d'une forte déception quand il leur faudrait réellement choisir.

Est-ce sous l'impulsion de fédérations professionnelles que sont apparues récemment plusieurs séries d'émissions autour des métiers, mixage de jeux télévisés et de télé-réalité? Des émissions comme « Un diner presque parfait » sur M6 ou « Master Chef » sur TFI sont appréciées des jeunes, à tel point que tout récemment, un membre d'une fédération de la pâtisserie interviewé à la radio s'en réjouissait et y voyait la cause d'une augmentation des demandes vers les formations dans ce domaine. Avec le même risque que celui que nous venons de souligner: les paillettes sans les mains sales.

Quelle relation peut-on faire entre certains métiers vus à la télévision et les choix d'orientation des jeunes confrontés à cette immense galerie de personnages? **Dans une quatrième partie**, nous étudierons la façon dont sont représentés les métiers et professions dans les programmes destinés au « grand public »: Quels sont les professionnels montrés, comment sont-ils mis en scène, par qui sont-ils incarnés? Nous nous demanderons également s'ils dépassent la division traditionnelle entre « métiers de femmes » et « métiers d'homme ». Si nous nous préoccupons surtout des séries télévisuelles, en faveur auprès des adolescents, nous n'oublierons pas de regarder du côté des dessins animés: si les adolescents les ont abandonnés pour d'autres programmes, ils les ont regardés dans leur enfance, et ceux-ci ont donc pu participer à la construction de leur vision du monde. Les séries télévisées, genre apprécié des jeunes, retiendront notre attention: la télévision française diffusant un nombre important de ces séries venues des Etats-Unis, nous regarderons aussi comment les personnages incarnant des professionnels sont mis en scène en France et aux Etats-Unis, et

nous comparerons avec des documentaires élaborés pour informer les jeunes sur les mêmes métiers, en particulier sous l'angle du réalisme.

**La cinquième partie** fera état de nos recherches visant à utiliser la télévision comme outil d'accompagnement des jeunes dans la recherche d'une orientation. Nous savons qu'aux Etats-Unis, d'où proviennent nombre de séries à succès, les actes professionnels effectués par les personnages sont exacts: les équipes de scénaristes comportent des conseillers issus de la profession. Même si l'objectif des séries est plutôt de distraire qu'informer, nous nous poserons d'abord la question de l'influence en termes d'acquisition de connaissances: quand les jeunes regardent une série, qu'apprennent-ils sur le métier du ou des héros? Retiennent-ils davantage d'éléments que lorsqu'ils regardent une cassette didactique sur le même sujet? Bien entendu, des différences individuelles apparaissant, nous avons cherché à en identifier quelques variables susceptibles d'en rendre compte: le milieu du jeune, l'état de ses projets professionnels...

Revenant à notre interrogation sur les rôles de sexe, sur ce qui convient à une fille ou à un garçon en matière d'orientation, nous nous demanderons aussi si la quantité de consommation de télévision a un effet, comme Gerbner, Gross, Morgan, et Signorielli (1994) ont pu le constater, sur la formation de ces opinions.

Puis, cherchant à dépasser cette limite du rôle de sexe, que Gottfredson (1981, citée par Guichard et Huteau, 2006) montre comme tellement pesante sur les choix des filles et des garçons, nous chercherons à utiliser la télévision pour la faire évoluer. Dans un premier temps, nous tenterons de vérifier s'il existe, notamment chez les préadolescents, un lien entre le choix d'un héros télévisuel et l'affirmation de préférences professionnelles. Ensuite nous chercherons si la télévision peut nous fournir des modèles de femmes et d'hommes exerçant des métiers atypiques de sexe, qui nous permettraient de faire évoluer les opinions des jeunes. En les expérimentant avec des adolescents de classe de quatrième d'une part, et de seconde d'autre part, nous nous demanderons s'il existe des différences significatives entre ces deux niveaux, en lien avec l'origine sociale et la filière scolaire. Le danger serait en effet qu'en cherchant à atténuer les stéréotypes, nous les augmentions.

Nous aborderons également ce travail sur les stéréotypes sous l'angle du groupe. Nous nous demanderons notamment si une activité autour de la construction en commun du personnage

du héros peut permettre à certains de prendre conscience des stéréotypes liés aux rôles de sexe.

Le sujet est vaste. J'y ai entraîné d'année en année des conseillères d'orientation-psychologues stagiaires que ces thèmes ont passionnés. Le travail que je présente ici utilise notamment les données des mémoires de recherche que j'ai encadrés en proposant les thèmes, en suggérant les orientations théoriques et la bibliographie, en accompagnant la mise en œuvre et l'exploitation. Mais je n'avais pas initialement prévu qu'une thèse en serait l'aboutissement. Il s'ensuit que je ne dispose pas de toutes les données brutes qui m'auraient permis d'approfondir davantage certaines questions qui se sont posées au cours de mes réflexions. J'ai par contre utilisé certaines données qui n'avaient pas été exploitées sur le moment, et qui se sont avérées ensuite pertinentes par rapport au développement de ma problématique. Paraphrasant Dufy (cité par Leys, 2008), pour qui « il faut savoir abandonner la peinture qu'on voulait faire au profit de celle qui se fait » (p.25), on pourrait dire aussi qu'il faut savoir abandonner la thèse qu'on voulait faire au profit de celle qui se fait.

## Première partie

### 1. Le media « télévision », ses caractéristiques, ses influences sur les téléspectateurs

## 1.1 Croissance et décroissance de la télévision

En 2009, selon Médiamétrie (<http://www.mediametrie.fr>), 98,5% des foyers français étaient équipés d'au moins un récepteur de télévision. Actuellement les réfractaires, ceux qui n'ont pas de téléviseur chez eux, sont un sujet d'étonnement, presque une déviance qu'il convient d'étudier: c'est ce que fait Bergier (2010) dans un ouvrage au titre évocateur: « Pas très cathodique », ouvrage dont nous évoquerons les principaux apports un peu plus loin.

### 1.1.1 Une apparition récente

On peut supposer que c'est avec l'apparition du langage que les humains cherchèrent à obtenir et à faire circuler des informations pour communiquer à distance avec leurs semblables (ressources, mouvements de troupes, état de la société...). Les informations fournies par les tours de guet, les signaux de fumée, les pavillons des marins ne pouvaient être que rudimentaires, et celles apportées par les courriers humains nécessitaient des délais, étaient sujettes à des problèmes de fatigue (le coureur de Marathon en est mort), d'embuscades... Le télégraphe de Chappe permit déjà, grâce à des signaux visuels codés relayés par un système de tours, de transmettre davantage d'informations. Au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, les découvertes dans le domaine de l'électromagnétisme et de la transmission d'ondes radio électriques donnèrent naissance à la radio. Il restait à transmettre les images.

L'invention de la photographie, puis du cinématographe, avait permis d'enregistrer et de conserver les images de la réalité. En France, c'est au cours de la première guerre mondiale que l'armée commença à utiliser cette technique, pour mobiliser l'opinion publique. L'influence, déjà... Jusqu'à l'arrivée de la télévision, ce sont les actualités télévisées, projetées dans les cinémas avant le film principal, qui montreront ces images aux spectateurs. Pendant cette période, la radio prend une importance de plus en plus grande en France et à l'étranger.

La découverte de la télévision, rapportent Chauveau et Grenard (n.d.), date de 1923, mais la première diffusion officielle en France eut lieu le 25 avril 1935. Jusque dans les années cinquante, les téléspectateurs sont rares: les téléviseurs sont chers, et les émissions ne peuvent être reçues que sur une petite partie du territoire. En 1949, on recense 37 000 récepteurs; en 1953, 60 000, avec l'effet bénéfique de la retransmission (premier direct international) du

couronnement de la reine d'Angleterre Elisabeth II le 2 juin 1953. Il s'agit souvent d'écoute collective regroupant les téléspectateurs dans des télé-clubs locaux, situés dans des lieux collectifs, écoles, mairies...Au cinéma, les journaux des Actualités françaises traitent, en sujets très courts, les aspects institutionnels de l'actualité politique: déplacements du chef de l'Etat, inaugurations de salons, etc.

Dans le courant des années cinquante, les industriels réussissent à produire des appareils moins onéreux. De 1958 à 1968, le taux d'équipement des ménages passe de 5 % à 62 %. Les politiques français prennent peu à peu conscience des possibilités qui semblent s'offrir à eux, notamment après les élections présidentielles de 1960 aux Etats-Unis: il est dit que le débat télévisé a favorisé la victoire de Kennedy sur Nixon. En 1965, lors de la première élection du Président de la République au suffrage universel, 40% des français possèdent un téléviseur.

Le réseau se développe, on inaugure la seconde chaîne (1964), puis la couleur (1967). Progressivement, la télévision devient la source d'information dominante. Le général de Gaulle l'utilise comme canal privilégié de communication, ce qui signifie un contrôle de l'Etat, en particulier en matière d'information télévisée. Les nombreux ministres ou secrétaires d'Etat à l'Information successifs ont parmi leurs missions la tutelle de ce qui devient l'Office de Radiodiffusion Télévision Française (ORTF). Dans le Journal Télévisé de cette époque, commentent Chauveau et Grenard (n.d.) « l'opposition est proscrite, les conflits sociaux étouffés et l'image de la France étroitement filtrée ». Pour de Gaulle (1963, cité par Jeanneney, 1995), la télévision reste considérée comme un «instrument magnifique de soutien de l'esprit public».

Pluralité, exemples étrangers, évolution des mœurs, pressions diverses...L'emprise politique diminue, des magazines comme *Cinq Colonnes à la Une*, s'ils n'abordent pas tous les sujets, jouissent d'une certaine liberté de ton. Les chaînes payantes, thématiques, apparaissent aux Etats-Unis avec les transmissions par câbles ou satellites qui multiplient les possibilités. La France va suivre peu à peu. La fin du monopole d'Etat, consacrée par la loi du 29 juillet 1982, se concrétise en 1984 par le lancement de Canal Plus, première chaîne privée.

Aux premiers financements, assurés exclusivement dans les débuts par l'Etat et la redevance, se sont ajoutés les recettes publicitaires puis, pour les chaînes privées, les abonnements. Les chaînes se multiplient, la télécommande permet de passer instantanément de l'une à l'autre. La numérisation donne la possibilité de les recevoir sur un nombre beaucoup plus élevé d'écrans de toutes origines (ordinateurs, téléphone...). Ces avancées technologiques font



appel à des investissements importants, qui ne peuvent être assurés que par de grands groupes, dont le poids financier se fait sentir. Les habitudes changent, évoluant vers un usage plus individuel. Des chaînes thématiques apparaissent, la concurrence entre les généralistes se fait plus féroce, conduisant notamment à un accroissement des émissions de divertissement dans le but d'attirer un maximum de spectateurs, donc d'engranger un maximum de recettes. Patrick Le Lay, PDG de TF1, explique, dans une formule devenue célèbre: « le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit... Pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible: c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible »<sup>1</sup>.

Même si, au fil du temps, chaînes et programmes s'internationalisent, avec une prédominance écrasante des Etats-Unis, images et discours télévisuels sont les produits non seulement d'une époque, mais aussi d'une culture. Ils portent la marque de la partie du monde et de la société dans laquelle nous vivons. En ce qui concerne la France, ils reflètent les classes moyennes occidentales: ils mettent en scène – et ce faisant contribuent à formater – leurs préoccupations, leurs rêves, dans leur cadre de vie quotidien ou idéalisé. Les programmes télévisuels sont à tel point considérés comme représentatifs d'une époque donnée que, rapportent Autissier et Orsenna (2006), les Argentins ont, en 1992, enchâssé dans un monument à l'entrée du port d'Ushuaia les épisodes d'une série télévisée: témoignage destiné aux générations futures, à ne pas ouvrir avant 2492.

Cette croissance de la télévision a suscité beaucoup d'inquiétude quant à son influence sur les comportements politiques, sociaux, culturels, moraux des téléspectateurs. Mais nous vivons actuellement l'importance grandissante de nouveaux media. La télévision a-t-elle encore de l'importance ?

---

<sup>1</sup> [http://www.lexpansion.com/entreprise/patrick-le-lay-president-directeur-general-de-tf1\\_105361.html](http://www.lexpansion.com/entreprise/patrick-le-lay-president-directeur-general-de-tf1_105361.html)

### 1.1.2 Est-il encore pertinent de se poser des questions sur l'influence de la télévision ?

Entre le début de cette étude et l'époque présente, dix années se sont écoulées. Durant ce laps de temps, les écrans se sont multipliés, les offres de programmes également, et les façons de regarder ont changé : elles se sont individualisées. On parle de plus en plus de « produits », on enseigne l'économie des media. Selon Miège (2003) :

La vision d'un émetteur unique et tout puissant, imposant comme il l'entendait ses programmes à une masse de téléspectateurs et d'auditeurs inactifs a été progressivement remplacée par une conception marquée par la complexité des interactions et par la diversité des tactiques mises en œuvre par les individus. (p.117)

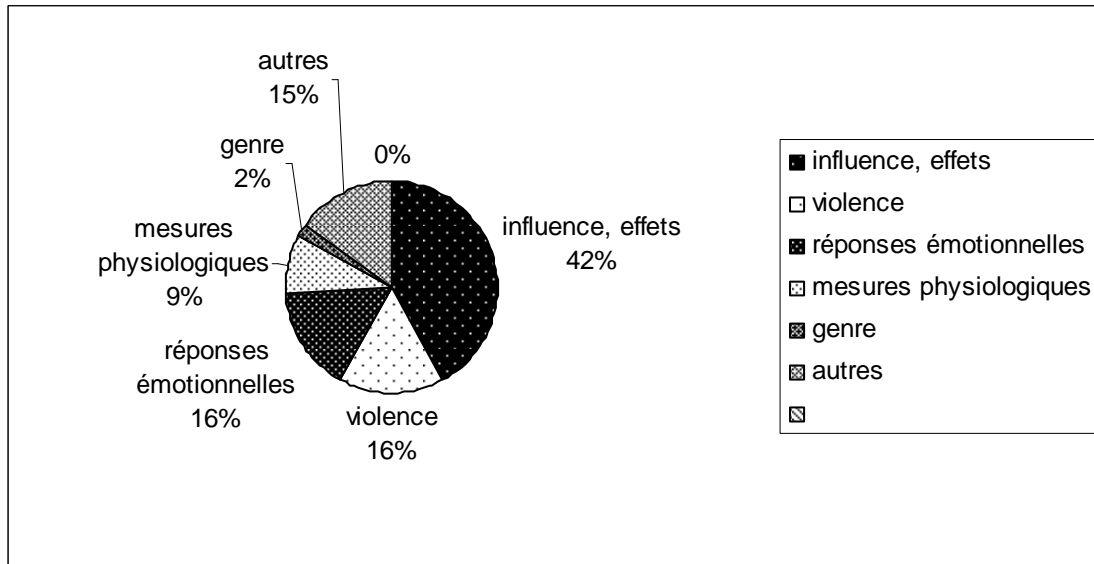
Pour ce chercheur, on ne peut plus considérer le téléviseur seul. Travailler sur la télévision nécessite désormais de prendre en compte tout le réseau des interactions, les interventions aux différents niveaux (conception, production, émission, transmission, réception), dont les programmes regardés ne sont que l'aboutissement. Les codes utilisés ont leur importance : Pour qu'il puisse y avoir communication, il faut que ces codes soient, au moins en partie, partagés par les prescripteurs ou les auteurs, d'une part, et les récepteurs, d'autre part. Et cela en sachant qu'ils seront en partie transformés par la population réceptrice, celle-ci se composant non pas d'individus pris isolément, mais de membres d'une culture donnée. Mais, même si ses supports se sont multipliés, même si ses usages ont évolué, ce media reste toujours présent. En dehors de la forêt amazonienne et des contreforts de l'Everest, rares sont les endroits habités de la planète qui n'y ont pas accès. L'apparition des nouveaux media, l'augmentation du nombre de chaînes, la multiplication et la miniaturisation des récepteurs, ont fait évoluer ses fonctions. Ses usages s'individualisent : mais les grandes chaînes traditionnelles gardent des parts d'audience importantes, et le « match de foot », la « Nouvelle Star » ou « Les Experts » continuent à être partagés, puis discutés avec passion, par bon nombre de téléspectateurs.

### 1.1.3 L'influence, un important thème de recherche

Un tel media de masse, partenaire de notre vie quotidienne ne pouvait pas laisser les chercheurs indifférents. Après s'être intéressés à la radio pendant la première moitié du XXème siècle, ils abordèrent la télévision. Sous quels angles ?

Pour situer les différents courants de recherches actuels, nous avons recensé les articles publiés dans la revue « Media Psychology <sup>2</sup>» de 1999 à 2008.

**Figure 1.1** Thème des articles de la revue Media Psychology, en pourcentages

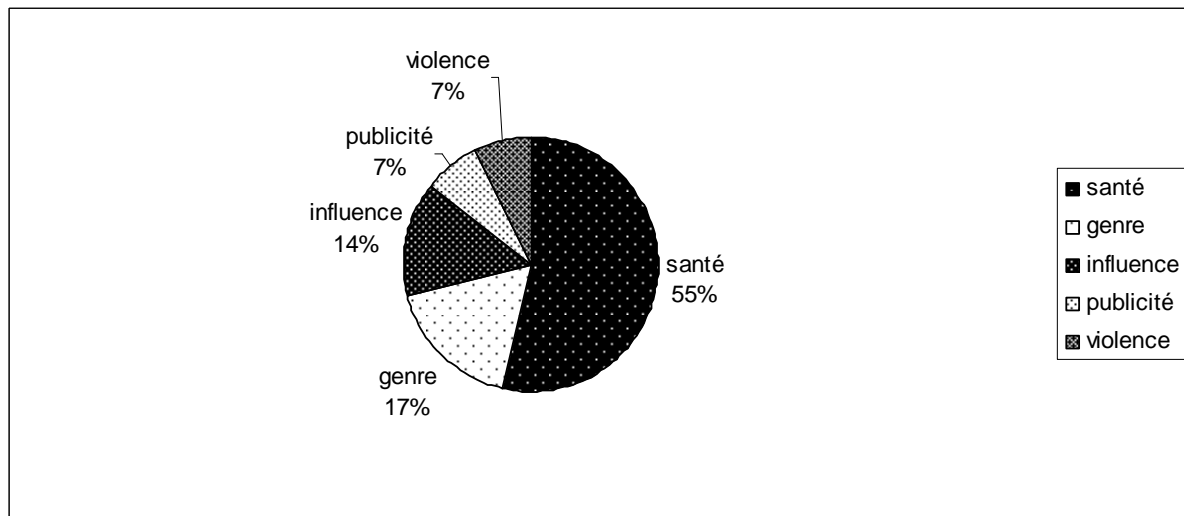


Les deux tiers des auteurs – pour la plupart chercheurs en communication américains – se focalisent majoritairement sur la télévision, même si le web a pris une importance grandissante ces dernières années. Comme le montre la figure 1.1, le thème majeur des articles recensés est celui de l’influence (l’impact, les effets, les conditions). Viennent ensuite, avec une fréquence comparable, des études sur la violence et sur les réponses émotionnelles, et avec une fréquence moindre, des travaux relatifs à la santé, à l’éducation, à la politique et à la publicité. Le genre n’est que très peu traité.

Pour préciser notre recherche, nous avons consulté le bouquet de revues « Science Direct/Elsevier », en utilisant comme mot-clé « gender and television ».

<sup>2</sup> Media Psychology, revue interdisciplinaire à l’intersection de la psychologie et des media. Editée par Taylor & Francis, Inc, 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106.

**Figure 1.2** Sujets des articles recensés dans le bouquet "Sciences Direct/Elzevir, en pourcentage



Comme nous pouvons le voir sur la figure 1.2, de 1984 à 2006, le plus grand nombre de références concerne le domaine médical (maladies, addictions, obésité). Les articles sur le genre, trois fois moins nombreux, portent en premier lieu sur la perception des rôles de sexe et la construction du *schéma de genre* ; en second lieu, les recherches s'intéressent aux stéréotypes, puis au traitement différent des femmes et des hommes dans les émissions et la publicité. La question de l'influence de la télévision dans le domaine de l'orientation semble quasi inexistante.

Ces recherches sur l'influence des media de masse ont une origine ancienne. Le premier media à diffusion large et instantanée fut la radio et, dès 1922, des études furent réalisées en vue d'étudier son influence sur le comportement des électeurs. Katz et Lazarsfeld (1955, cités par Marchand, 2004) reprirent ce thème à l'occasion de la campagne présidentielle de 1944. Ils en conçurent la « *two step flow theory* » : les media atteindraient dans un premier temps certaines personnes influentes, à l'écoute, les « leaders d'opinion » qui, dans un second temps, se comporteraient en « relais d'opinion » auprès du grand public. Mais, si ce thème de l'influence intéresse fort les politiques, il existe un autre sujet important d'études et de discussions : le rôle de la publicité auprès des consommateurs. A tel point qu'il fut médiatisé dans le film de Mankiewicz (1949) « *A letter to three wives*<sup>3</sup> » (« *Chaînes conjugales* ») : on y voit la directrice d'une chaîne de radio expliquer comment les femmes, fidèles auditrices des

<sup>3</sup> DVD Studio Classics

feuilletons radiophoniques sentimentaux, se précipiteront ensuite sur le produit qui a financé l'émission.

Vint ensuite l'ère de la télévision, qui au son ajouta l'image. Les téléspectateurs pouvaient désormais non seulement entendre, mais voir de leurs propres yeux, ce qui pendant longtemps fut considéré comme un critère d'authenticité. Le premier émetteur fut installé sur la Tour Eiffel en 1935. La RDF (Radio Diffusion Française)<sup>4</sup> devint RTF (Radio Télévision Française) en 1949, et le premier journal télévisé apparut sur les petits écrans le 29 juin 1949. C'est dans les années cinquante, relatent Courbet et Fourquet (2003), que furent effectuées les premières études sur l'influence de la télévision, définie comme :

l'ensemble des empreintes et des changements manifestes ou latents produits par la télévision sur les individus (considérés sur les plans cognitif, affectif et comportemental), sur les groupes ou systèmes sociaux, sur les systèmes sociopolitiques et économiques, sur les sociétés et les cultures. (p.9)

Si les politiques ou les groupes économiques s'y sont intéressés pour l'utiliser, l'opinion publique s'en est, elle fortement inquiétée. Selon Cazenave (1992, cité par Balle, 2006), les craintes portaient tout à la fois sur « son indépendance relative, son goût pour le spectacle, sa démagogie, son appel à l'émotion, son mépris pour la culture, ses multiples violences et ses préférences pour le divertissement » (p.36).

Pour Courbet et Fourquet, les études sur l'influence de la télévision peuvent se diviser en trois grandes périodes. Au cours de la première, les auditoires étaient considérés comme passifs et supposés absorber, tels des éponges, les messages délivrés par la télévision dans le but d'agir directement sur leurs comportements. La période suivante, jusqu'aux années quatre-vingt environ, vit naître des études s'attachant plutôt à chercher quels étaient les facteurs susceptibles d'influer sur les éventuels effets de la télévision. La dernière génération adopte une vision plus large, prenant en compte, sans pour autant abandonner le champ de l'influence, les contextes et les processus, et s'attache non seulement aux individus et aux petits groupes, mais aussi aux effets de la télévision à plus grande échelle : sociétés, économie, etc. Désormais, les approches sont souvent pluridisciplinaires.

---

<sup>4</sup> Organisme d'état, sous l'autorité du Ministre de l'Intérieur, chargé de la production et de la diffusion des programmes.

C'est à ce dernier niveau que décideurs et chercheurs d'horizons divers s'intéressent de préférence pour évaluer et utiliser l'influence que les messages télévisuels peuvent exercer. On en arrive notamment à identifier différents processus liés aux motivations, à l'attention portée à l'émission, à la crédibilité de la source, sans négliger l'affectivité dans la mesure où les émotions paraissent jouer un rôle important, en particulier sur ce que le téléspectateur va retenir. L'une des conclusions majeures de ces différentes approches a été formulée pour la première fois par McCombs et Shaw en 1972 (McCombs, 1994), dans une étude sur l'élection présidentielle de 1968 aux Etats-Unis, reprise ensuite dans différents pays (Espagne, Japon...) : le rôle de la télévision comme des autres media serait fondamentalement celui d'un « *agenda setting* ». Dans un monde où les informations qui nous parviennent sont innombrables, elle dirige de façon répétée les projecteurs sur certains sujets, amenant ainsi les téléspectateurs à s'en préoccuper, à les considérer comme les plus importants. Evoquant Cohen (1963), McCombs souligne que les media « peuvent ne pas être très efficaces quand ils nous disent ce qu'il faut penser, mais réussissent formidablement à nous dire ce sur quoi il faut penser » (p.14) : non seulement les thèmes, mais aussi les traits, les dimensions à prendre en considération, les termes selon lesquels penser le monde. Et ces spots braqués sur des événements donnés en augmentent l'importance auprès des gouvernants et des politiques. Cependant, poursuit McCombs, nous ne serions susceptibles de subir une influence que dans la mesure où, compte tenu de nos intérêts ou de nos valeurs, ces événements nous semblent dignes d'attention, et concernent un domaine où nous nous considérons comme ignorants. Sur les spécialistes d'un sujet ou sur ceux qu'il laisse indifférents, l'impact de la télévision serait infime.

## 1.2 L'influence, les pouvoirs, les enjeux

### 1.2.1 L'influence, un enjeu économique et politique

Si l'on en croit Shakespeare, « ...le geste, c'est l'éloquence, et les yeux des ignorants sont plus facilement instruits que leurs oreilles » (Coriolan, p.1144). Comment considérer la télévision ? Une « fenêtre sur le monde » ? Un dispensateur de divertissement ? Un produit culturel ? Une industrie ? Nous la recevons chez nous, nous les téléspectateurs ou l'audience. Nous utilisons pour cela un (ou maintenant des) récepteur(s), produits industriels. Les images qui nous

parviennent nous sont transmises par câble ou satellite. Et les émissions que nous voyons ont été conçues, tournées, parfois enregistrées... Toussaint-Desmoulin (2008) montre que chacune de ces étapes a un coût, nécessite des capitaux. De ce fait, on trouve à chacune de ces étapes ce que certains considèrent comme des produits économiques, « des marchandises soumises aux lois de l'offre et de la demande, offertes par des entreprises à la recherche de profit » (p.3), même si pour d'autres prime la mission de service public.

Nous ne quittons pas là le domaine de l'influence : au contraire, nous soulignons ici celle des financeurs. Toussaint-Desmoulin (2008) met l'accent sur « le caractère périssable des produits... (p.18) [et] la spécificité de la demande et du marché » (p.21). Est périssable tout ce qui touche à l'actualité : journaux télévisés, reportages, sport, certains documentaires et débats, jeux. Ce sont des produits éphémères, non reproductibles, alors qu'ils peuvent être coûteux à produire : entretenir des correspondants permanents ou envoyer des journalistes pour enquêter dans un pays lointain est onéreux ; les droits de diffusion des matchs coûtent cher. Or, dans une économie de marché, il est important d'être le premier ou le seul, pour drainer davantage de ressources. Il en va de même pour la production d'un « prototype » : le tournage d'un téléfilm, d'une série nécessitent du temps, des acteurs, des décors... Reproduire est plus économique : les droits de rediffusion sont beaucoup moins élevés que les coûts de production. Par ailleurs, le « bassin linguistique » dont la France dispose est beaucoup moins étendu que celui des Anglais et des Américains, ce qui limite l'audience, donc les possibilités de vente de ces produits.

Une autre spécificité de la télévision, souligne Toussaint-Desmoulin (2008), est la notion de « produit-joint » : les entreprises médiatiques proposent non seulement une émission aux téléspectateurs, mais aussi un espace de temps aux annonceurs, qui peuvent ainsi acheter l'audience de l'émission. Ce qui peut expliquer une certaine frilosité des media, qui s'autocensurent parfois de crainte de mécontenter leurs annonceurs ou leurs actionnaires, soit en risquant de diminuer l'audience, soit en touchant des sujets sensibles : « Le principal tabou, ce sont les marques » (p.21), déclare le journaliste Daniel Schneidermann, interrogé par de Charrette (2007), en affirmant que si l'ORTF en son temps n'avait pas le droit de parler de la guerre d'Algérie, toutes les chaînes actuelles ont leurs tabous. Opinion partagée dans le même article par Christine Cauquelin, directrice des documentaires à Canal Plus, qui affirme : « je ne lancerai pas d'enquête sur l'argent du sport ou du cinéma » (p.21). Les fictions sont également touchées, explique, toujours dans cet article, Guillaume Soulez, enseignant en

cinéma et audiovisuel à Paris III : elles « ...évitent les questions sociales ou morales sensibles parce que les réalisateurs seraient obligés de choisir un camp politique » (p.21).

Ces aspects économiques ont entre autres conséquences une certaine « aseptisation » des programmes, notamment des séries. Si Alfred Hitchcock (cité par Télérama, 2010<sup>5</sup>) pouvait dire, avant l'ère de la télécommande : « La télévision, c'est comme un grille-pain, on appuie sur un bouton et c'est toujours la même chose qui sort », les choses ne semblent pas avoir beaucoup changé : dans la conception même de certaines séries, notamment américaines, est incluse l'idée de diffusion internationale. Il s'ensuit que pour pouvoir vendre à un maximum de pays, il faut veiller à ce que les codes culturels puissent être compris, et prendre garde à ne pas trop heurter les sensibilités d'autres cultures.

Dans la spécificité des media entre également l'intervention des pouvoirs publics. Actuellement, en France, les chaînes publiques France 2, France 3, France 4, France 5 et France Ô sont regroupées au sein de France Télévisions, premier groupe audiovisuel français, également actionnaire de cinq chaînes thématiques (Ma Planète, Planète Thalassa, Gulli, Mezzo et Euronews) et de quatre sociétés internationales (France 24, CFI, TV5 Monde, ARTE). Sachant que le président du groupe est nommé par le Président de la République, on voit que l'Etat est fortement engagé comme tel. A cela s'ajoutent, sur le plan informel, les liens matrimoniaux ou amicaux entre journalistes, personnalités politiques et économiques.

Par ailleurs, les pouvoirs publics ont également une mission de service public : ils détiennent le pouvoir de règlementer, d'empêcher ou d'imposer certains contenus, d'accorder des aides financières... L'Etat français joue ainsi dans le monde des media deux rôles qui peuvent apparaître comme antagonistes. D'un côté, en tant que possesseur de chaînes, il doit, comme ses concurrents, « faire de l'audience ». De l'autre, il est en position d'arbitre, de censeur, de promoteur, avec une mission de service public. Dans ce cadre, il a créé en 1989 un important organe d'intervention, le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) qui « garantit en France l'exercice de la liberté de communication audiovisuelle dans les conditions définies par la loi du 30 septembre 1986 »<sup>6</sup>. Le CSA se compose de 9 membres, trois nommés par le Président de la République, trois par l'Assemblée Nationale et trois par le Sénat, actuellement tous issus du journalisme et ou de la gestion. Son rôle est de gérer la distribution des fréquences et les autorisations de diffusion, et de veiller au respect de la réglementation, notamment en ce qui

---

<sup>5</sup> Télérama 3176, 24 novembre 2010

<sup>6</sup> [http://www.csa.fr/conseil/role/role\\_csa.php?rub=1](http://www.csa.fr/conseil/role/role_csa.php?rub=1)



concerne la protection des plus jeunes auditeurs ou téléspectateurs. L'Etat doit également faire appliquer les directives européennes en matière d'éducation aux media, telles que « ...fournir au jeune public les moyens...[d']avoir une approche critique des media en ce qui concerne la qualité, comme l'exactitude du contenu (par exemple, être capable d'apprécier l'information, savoir réagir à la publicité dans différents media, utiliser les moteurs de recherche intelligemment » (Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité Economique et Social Européen et au Comité des Régions, 2007, p.4). Apprendre aux jeunes à critiquer les produits qu'il leur propose, en quelque sorte.

### 1.2.2 Influencer pour inciter à consommer

SI les publicitaires dépensent des sommes considérables pour acquérir des durées et des moments d'antenne, c'est qu'ils sont persuadés que la télévision influe sur les comportements d'achat. Les temps d'antenne et leur place sur la grille des programmes font l'objet de discussions âpres entre les publicitaires et les chaînes, dont les programmes sont en partie financés par les recettes publicitaires.

Les publicitaires se sont donc intéressés aux consommateurs potentiels : comment utiliser la télévision pour influencer les comportements d'achat ? Selon une étude de l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP, 2009), il faudrait, pour influencer dans le domaine de la consommation, *informer, donner confiance* et *donner envie*. Pour agir sur le conscient et/ou l'inconscient, la publicité télévisée tend à associer, dans des séquences de courte durée, le produit à des images agréables ou à des activités effectuées par des modèles auxquels les spectateurs auront envie de s'identifier, se référant aux valeurs communément admises dans le public considéré. Celui-ci peut être atteint même s'il n'est pas centré sur son écran. Shapiro (1999, cité par Courbet et Fourquet, 2003), a ainsi montré comment le téléspectateur est, à son insu – lorsqu'il se trouve à proximité d'un récepteur allumé, mais occupé à d'autres tâches – influencé par les messages publicitaires : s'il a entendu présenter tel objet ou telle marque, même simplement en fond sonore, il ne s'en souviendra généralement pas consciemment. Néanmoins, ultérieurement, il tendra à leur attribuer d'emblée une appréciation plus favorable qu'à un objet ou une marque qui ne lui auront jamais été présentés. L'influence, ici, vise à séduire un téléspectateur conscient ou non, pour vendre. Mais se limite-t-elle à la consommation et aux écrans publicitaires ? D'autres messages ne peuvent-ils pas être entendus dans d'autres domaines, même si l'attention est diffuse ?

Lorsque l'intention d'influencer existe, elle se manifeste sous diverses formes. La publicité directe se présente, visible, à la télévision sous forme de spots. Mais elle peut se montrer plus insidieuse : au cours du déroulement des séries, des émissions sportives, des jeux, etc., on peut entrevoir les marques de certains produits (chaussures, ordinateurs, voitures, etc.). Elle peut aussi prendre la forme du sponsoring ou parrainage : ouvert à tous les secteurs, non limité dans le temps, le parrainage télévisuel donne à l'annonceur l'occasion d'associer son nom à un programme télévisé et la possibilité de choisir entre différents types de parrainages et de programmes. Or, nous venons de voir que le seul fait d'apercevoir une marque tend à lui valoir une appréciation positive. L'incitation indirecte à la consommation est également présente dans les dessins animés, en dehors même des écrans publicitaires qui les encadrent : les jeunes et belles héroïnes du dessin animé « *Totally Spies* »<sup>7</sup> par exemple, dès qu'elles sortent de leur activité d'agents secrets se précipitent au centre commercial pour faire du shopping. Cette attitude est relayée par la publicité, directe cette fois, pour les nombreux produits dérivés : des poupées, des DVD, des jeux vidéo ou de société, des magazines, des vêtements, des malles de maquillage, etc., que les jeunes téléspectatrices (beaucoup de dessins animés sont ciblés à destination soit des filles soit des garçons, de même que les publicités qui les accompagnent) sont ensuite invitées à acheter.

Marchand (2004) commente ce phénomène en précisant que « ... la télévision a moins d'impact que ce qui est généralement supposé dans les domaines directement construits pour être persuasifs, comme la publicité ou les campagnes politiques » (p.29). En particulier à cause d'un phénomène que Brehm (1966, cité par Marchand) a appelé « réactance », à savoir « notre tendance à chercher à préserver intact notre sentiment de liberté » (p.97). Cette constatation peut s'observer dans les expériences de psychologie sociale, où l'on montre que le meilleur argument pour pousser des personnes à agir dans le sens que l'on souhaite consiste à leur dire qu'ils sont libres (Joule et Beauvois, 1998). C'est d'ailleurs un procédé repris par certaines publicités, allant jusqu'à appeler un produit « A ma guise ».

Qu'en est-il donc de l'impact dans les domaines qui ne semblent pas, de prime abord, conçus pour être persuasifs ? Beauvois (2005) l'étudie dans un ouvrage polémique, sous-titré « Petit traité des grandes illusions ». Il illustre son propos dès la couverture par une reproduction du

---

<sup>7</sup> *Totally Spies!* ou *Espionnes de choc* (2001) : dessin animé français de Vincent Chalvon-Demersay, David Michel et Gil Formosa , <http://video.google.com/videoplay?docid=-7011105568564765817#>

« Jardin des délices » de Jérôme Bosch : des hommes enchaînés à des instruments de musique et tourmentés par des démons. Peut-on y voir les accents harmonieux des media pour asservir leur auditoire ? Ces media sont vus par lui comme des dispensateurs d'une « propagande glauque », qu'il définit comme « ...une dissémination d'idées, d'opinions et d'affects dans une population en dehors du débat public, dissémination qui s'opère par l'usage de techniques scientifiquement éprouvées réalisant des influences inconscientes. L'absence d'argumentation des idées et opinions disséminées est une condition de son efficacité. » (p.208). Pour lui, les individus n'ont plus confiance dans des instances qui chercheraient à les former ou à les informer. Se défiant des influences s'affichant comme telles, ils n'en seraient que plus perméables à cette « propagande glauque », qu'ils absorberaient puis s'incorporeraient inconsciemment. Il se réfère à Herman et Chomsky (1988), pour qui :

les mass media sont un système de messages et de communication au plus grand nombre. Leur rôle consiste à divertir et informer les individus en leur inculquant les valeurs, les croyances et les codes de conduite qui faciliteront leur intégration sociale. Dans un monde de concentration des richesses et de conflits d'intérêts de classe, cela exige un recours systématique à la propagande. (p.161)

Marchand (2004) ne semble pas éloigné de cette position lorsqu'il distingue, à propos de la violence médiatique, un double niveau : celui, explicite, des images montrées et celui, plus insidieux, de leur mises en scène. Ses observations suscitent de nombreuses questions : Qui est violent ? Y a-t-il une violence présentée comme légitime qui serait exercée par certaines personnes ? Lesquelles ? Comment présente-t-on ceux qui représentent le pouvoir légitime ? On pourrait se demander aussi quelles personnes sont sanctionnées pour leur violence. Et élargir ce questionnement bien au-delà du thème de la violence.

### 1.2.3 Influencer sans intention affichée de convaincre

Que sait-on sur les effets des émissions, des films ou des séries que regardent les adolescents ? Nous touchons là à la question-clé de ce travail. Gerbner, Gross, Morgan, et Signorielli, (1994), se sont penchés sur ces programmes destinés, aux Etats-Unis, sans distinction à tous les publics. Selon leur « *cultivation theory* » (« théorie de l'enculturation » selon la traduction de Marchand, 2004), les programmes les plus populaires sont ceux qui reflètent le plus l'idéologie dominante. Ils considèrent que :

...la télévision ne « crée » ni ne « reflète » les images, opinions ou croyances. C'est plutôt l'aspect intégratif d'un processus dynamique. Les besoins des institutions et leurs objectifs influencent la création et la distribution de messages produits pour la masse qui, tout en s'y adaptant, créent, exploitent et nourrissent les besoins, valeurs et idéologies de la masse des publics. Ces publics à leur tour acquièrent des identités distinctes en tant que publics en partie grâce à l'exposition au flot continu de messages. (p.23)

Pour leur étude, Gerbner et al. (1994) ont analysé les contenus d'un nombre important de programmes pendant plus de 20 ans. Ils ont, par ailleurs, fait passer à un panel de téléspectateurs de tous âges des questionnaires portant sur la réalité sociale, dont ils ont analysé les réponses en utilisant, parmi d'autres variables, le nombre d'heures passées devant les écrans. Sur cette base, ils ont classé leur public en trois groupes : consommateurs de télévision, légers, moyens et gros. Le plus souvent, les « gros consommateurs » portent sur les réalités sociales le même regard que celui de la télévision. Les chercheurs remarquent aussi que les divergences d'opinion, qui normalement distinguent entre eux des groupes différents sur le plan culturel, politique ou social, sont moins importantes, plus consensuelles, chez les « gros consommateurs ». Pour ces auteurs, le vrai « *melting pot* » du XX<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis est celui qui a créé la télévision ! Cependant, ils sont conscients que la consommation de télévision va de pair avec d'autres variables, en particulier le niveau socioculturel.

Par ailleurs, la réalité est complexe : par exemple, Gerbner et al. constatent un impact de la télévision moins important chez les jeunes qui la regardent avec leurs parents ou qui sont bien intégrés dans un groupe (pairs, famille). Mais ce phénomène n'est pas retrouvé par Rothschild et Morgan (1987, cités par Marchand, 2004). D'autres chercheurs ont évoqué le rôle de la personnalité (Carcioppo et Petty, 1982, cités par Georget, 2004) et celui de l'environnement (Torn Tyler, 1980, cité par Marchand, 2004) ; Tisseron, 2002).

Nous verrons plus loin que la télévision donne du monde une image déformée. Celle-ci semble en partie assimilée par les « gros consommateurs » qui, dans une plus grande proportion que les consommateurs légers ou moyens estiment, par exemple, que, contrairement à la réalité, le nombre de personnes âgées diminue ou bien que la violence augmente (Gerbner et al. 1994). Plus exposés que les autres à des images violentes, ces gros consommateurs sont davantage persuadés que le monde réel est dangereux ou qu'on ne peut pas faire confiance à autrui. Sur une échelle de sexisme, leurs scores sont plus élevés -ce que

les chercheurs mettent sur le compte de la sous représentation des femmes sur les écrans. Politiquement, ils se considèrent plutôt comme des modérés, bien que leurs positions paraissent plutôt se rapprocher de celles des conservateurs. Ils réclament moins d'impôts et plus de services sociaux. Chez les adolescents interrogés sur leurs projets d'orientation, les gros consommateurs aspirent plus que d'autres à des métiers à haut statut et à salaire élevé, mais faciles à exercer et laissant beaucoup de place aux loisirs.

Pour Gerbner et al. (1994), « ...le système de télévision de chaque pays reflète les contextes historiques, politiques, sociaux et culturels dans lesquels ils se sont développés » (p. 34). Cherchant à savoir si les constats qu'ils faisaient aux Etats-Unis étaient valables dans d'autres pays, ils ont pu établir une relation, chez les plus gros consommateurs, entre les contenus des programmes et la perception du monde : par exemple, dans les pays où les programmes télévisés sont peu violents, les gros consommateurs de télévision ne perçoivent pas le monde comme particulièrement violent. Les chercheurs ont également pu se rendre compte de la complexité du mélange entre la culture d'origine du programme et la culture propre du pays. En Corée par exemple, les filles qui regardent les programmes américains ont des opinions plus libérales sur les rôles de sexe et les valeurs familiales. Par contre, les garçons montrent une plus grande hostilité à l'égard des Etats-Unis et une plus grande valorisation de leur propre culture. Quant à l'« enculturation », elle varie en raison inverse de la diversité des programmes : plus ceux-ci sont variés – ce qui ne signifie pas nécessairement de nombreuses chaînes, mais une diversité de types d'émissions – moins on constate d'« enculturation ».

Partant de l'étude de Gerbner et al. (1994), Marchand (2004) souligne que si les téléspectateurs les plus assidus perçoivent le monde extérieur comme plus violent, cette violence ne semble pas les concerner directement : ils ne se sentent pas particulièrement en danger. Cette constatation, qui s'applique à d'autres domaines, explique l'inefficacité relative de certaines campagnes dans le domaine de la santé et des métiers. Il semblerait que, pour une personne donnée, la prise de conscience d'un phénomène de société par l'intermédiaire des media et la façon qu'elle a de réagir, de ressentir, de se sentir concernée, ne relèvent pas du même processus. Les media agiraient sur une représentation générale du monde, alors que ce qui concerne la personne elle-même, ses comportements, ses croyances feraient davantage appel aux relations interpersonnelles. Marchand en conclut que pour faire évoluer des attitudes, il serait plus important d'agir sur le contexte de la réception que sur le contenu de ce qui est reçu.

Les effets indirects de la télévision forment donc un champ assez complexe. Selon Kinder et Sears (1958, cités par Marchand, 2004), les recherches se sont organisées autour de quatre thématiques majeures :

- les biais de la représentation du monde par les media,
- la façon dont les personnes intègrent cette vision du monde,
- l'impact persuasif sur le public, alors qu'il n'y a pas d'intention annoncée de le persuader,
- la façon dont les media désignent au public des « problèmes importants ».

C'est dans le prolongement des trois premiers points que s'inscrit notre travail. Il ne se limite pas à considérer l'influence de la télévision comme un phénomène négatif à visée commerciale ou de propagande, mais envisage aussi qu'elle puisse jouer un rôle positif d'éducation ou de formation. En réalité, affirme Lazar (2003), les mécanismes de la persuasion sont identiques, qu'il s'agisse d'éducation ou de manipulation.

#### 1.2.4 Alerter l'opinion publique

Un des effets positifs de la télévision réside en sa possibilité d'utilisation pour alerter l'opinion publique. Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, c'est par l'écrit que le journaliste Albert Londres, considérant que le devoir du journaliste était de porter « la plume dans la plaie », informait la société sur des injustices : les conditions de vie des bagnards, par exemple. Il le fit avec suffisamment de force et de talent pour obliger les politiques à réagir, contribuant de cette façon à l'évolution de la société. La radio prit le relais, comme l'illustre le célèbre appel de l'Abbé Pierre, lors de l'hiver 1954, qui déclencha une grande marée de solidarité - « l'insurrection de la bonté » - et a été à l'origine d'une loi interdisant les expulsions en hiver. La télévision a-t-elle pris la suite ? C'est arrivé parfois, selon Milot, du magazine *Télérama*, qui titrait, le 8 décembre 2010 : « Quand la télé change le monde ». Il montrait les conséquences de quatre reportages dénonçant des abus, des pratiques douteuses, des mensonges politiques : l'opinion publique avait été suffisamment alertée pour que les autorités s'en émeuvent et réagissent positivement. D'autre part, les reportages sur les catastrophes ont aussi pour effet de récolter des aides pour les pays concernés. Avec l'aide conjointe d'Internet, on peut atteindre des dimensions planétaires.

Par ailleurs, à notre époque, certains problèmes sociaux demandant une intervention du politique ne sont résolus qu'après avoir attiré l'attention des media : « Si on ne fait rien péter, les media ne s'intéressent pas à nous »<sup>8</sup> fait dire à un ouvrier, Gérard Mordillat, dans son film, « *Les vivants et les morts* » (Milot, 2010). Ce qui a comme corollaire que, « si on ne passe pas à la télé, on n'existe pas ». Cela peut expliquer certains dérapages...

### 1.2.5 La télévision pour agir sur les conduites

Toutes ces recherches mettent en évidence le pouvoir d'influence de la télévision. Elle est présente un peu partout dans le monde, qu'elle soit regardée individuellement à l'intérieur des foyers ou en groupe dans les pays où les récepteurs ne sont pas financièrement à la portée de tous. Certains Etats ou organisations non gouvernementales font appel à elle comme moyen d'éducation et ou de socialisation des populations, notamment dans les domaines de la santé ou de la sécurité (Carré, 2009). L'« *Education and Entertainment* », mouvement dont se réclament de grandes universités (John Hopkins), des organismes gouvernementaux ou des ONG telles « PCI-Media Impact's » (« Population Communications International »), utilise les media (séries radio et télévisuelles, bandes dessinées, documentaires, annonces de service public) pour mobiliser les individus, les communautés et l'action politique dans les domaines de la santé, l'environnement et le développement durable, les droits de la personne, etc. Un pionnier de ce mouvement, Miguel Sabido, à l'origine metteur en scène, a mis au point, en s'appuyant en particulier sur les théories de Bandura, une méthodologie permettant de concevoir des séries divertissantes à visées éducatives sur les grands problèmes de société (statut de la femme en Inde, contraception au Togo, etc.). Il forme notamment des auteurs de feuilletons documentaires pour qu'ils incorporent à leur série des épisodes éducatifs. A titre d'exemple, en 2001, dans le feuilleton télévisé « *The Bold and the Beautiful* » (« *Amour, Gloire et Beauté* »), l'un des personnages devait faire face à un diagnostic de SIDA. A la fin de l'épisode apparaissait à l'écran le numéro gratuit de la « *CDC National AIDS Hotline* » (centre d'information sur le SIDA). Il y eut plus de 5000 appels. Nous pouvons encore parler d'influence, mais cette fois comme miroir qui reflète et fait réfléchir.

---

<sup>8</sup> Cité par Olivier Milot, Téléràma, 13 octobre 2010, p.40

En France, l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES)<sup>9</sup> dont l'une des missions est de « lutter pour limiter l'impact sur la santé de la violence, des comportements à risque et des conduites addictives » utilise les media, dont la télévision, pour ses campagnes de communication. Il conçoit et finance des spots publicitaires contre l'alcool au volant ou le tabagisme, pour l'utilisation du préservatif ou la vaccination contre la grippe, etc. Ces campagnes « font l'objet de pré et de post-tests qui permettent de mesurer leur impact en termes d'audience, de mémorisation et d'appréciation », mais, constate le neurobiologiste Olivier Oullier (émission « Service Public », France Inter, 3 mai 2010), on ne sait pas mesurer leur efficacité en termes de changements de comportements.

A différentes époques, des séries françaises ont été créées avec des objectifs précis : « *L'institut* », raconte le journaliste François Diwo (1997, cité par Caruel-Fauvelle, Longe, Pertuis-Dubourg, et Salle (2000)), aurait été conçue à la demande du Président Mitterrand, pour promouvoir les valeurs républicaines. Une série ancienne, « Juliette en toutes lettres », avait pour but de redorer l'image de la Poste. On ne sait pas si ces objectifs ont été atteints. Certains universitaires s'engagent aussi dans cette façon d'utiliser la télévision. Ainsi, J.P. Biberian, enseignant – chercheur à l'université de Marseille – Luminy, constatant qu'un nombre important d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année à qui l'on demandait de se documenter sur un métier choisissaient la police scientifique, y a vu l'influence des séries télévisées. Il a donc décidé « de créer une série télévisée pour donner envie aux jeunes de faire des études scientifiques ». Mais il ne semble pas que la série soit allée au-delà des deux premiers épisodes, et il a sans doute été difficile d'en évaluer l'impact.<sup>10</sup>

Une autre expérience a visé aussi une revalorisation, cette fois celle d'un quartier. Mais la procédure est très différente, dans la mesure où les personnes concernées passent de l'autre côté de la caméra. Une association grenobloise, avec l'aide de la municipalité veut réaliser une série télévisée en mobilisant les habitants d'un quartier<sup>11</sup> préalablement médiatisé à propos d'émeutes. L'objectif affiché est d'« accompagner le renouvellement urbain du quartier ». Cette nouvelle médiatisation se propose ainsi de réparer une autre médiatisation...

---

<sup>9</sup> <http://www.inpes.sante.fr>

<sup>10</sup> [www.serie-recherche.org](http://www.serie-recherche.org)

<sup>11</sup> Le Monde, 25 février 2011



Il peut aussi arriver que des thèmes éducatifs – y compris dans le domaine de l'orientation – soient traités dans les séries « grand public ». On a ainsi pu voir récemment, dans un programme qualifié dans les hebdomadaires de télévision comme « sentimental », un épisode de la série de TF1 « *Joséphine, ange gardien* » intitulé « *le secret de Julien* »<sup>12</sup>. Le jeune Julien, élève de troisième, ne s'intéresse que peu à la classe et rêve d'horticulture, ce à quoi son père s'oppose. Joséphine, maniant aphorismes, magie et bons sentiments, va réconcilier les générations, et soutenir le projet et les amours de l'adolescent. On ne sait si l'intention était éducative. Mais, même si personnages et situations sont quelque peu caricaturaux, ils peuvent être source de discussions au sein des familles (et entre les jeunes, à condition qu'ils aient regardé ce programme). Est-ce la raison pour laquelle, dans un rapport d'information sur la formation tout au long de la vie, la députée Françoise Guégot (2008) préconise, pour « améliorer l'information des personnes » de « veiller à la présentation attractive, à destination des jeunes, des métiers et notamment des « métiers en tension » ? Françoise Guégot rappelle l'impact apparent sur les vocations du jeune public de certaines séries télévisées (« *Les Experts* » pour la police scientifique, « *Grey's anatomy* » pour la médecine) ou de certains films (« *L'auberge espagnole* » a contribué à faire connaître le programme européen « Erasmus » à toute une génération). Elle préconise en conséquence qu'un Service Public d'Information sur la Formation et l'Orientation (SPIFO), dont elle recommande la création, définisse avec les différentes chaînes de la télévision publique des « séries métiers susceptibles de valoriser certaines professions ou de développer l'esprit d'entreprise ».

La question des projets d'avenir est parfois présente dans les dessins animés : Ainsi, dans « *Cedric* »<sup>13</sup>, l'institutrice demande-t-elle à ses élèves ce qu'ils veulent devenir plus tard. A la suite de cette question, Cedric, jeune garçon d'environ huit ans, interroge ses parents et son grand-père sur leur métier actuel ou passé. Puis, il envisage – et parfois teste – quelques éventualités, sous l'angle de la compatibilité de la vie professionnelle et de la vie avec Chen, la camarade de classe dont il est amoureux (champion de skate, pilote, conducteur de train, vendeur, métiers en majorité « genrés ») avant de conclure : « Ce que je veux quand je serai grand, c'est être heureux ». Ce qu'approuve explicitement son institutrice.

---

<sup>12</sup> TF1, 19/07/2010. *Joséphine, ange gardien*, série télévisée française, interprétée par Mimie Mathy. Auteurs : Laurent Chouchan, Michel Lengliney et Philippe Niang.. 1<sup>er</sup> épisode : le 15 décembre 1997 sur TF1.

<sup>13</sup> Dessin animé d'après la bande dessinée belge de Laudec et Cauvin, éd. Dupuis

De la même façon, au-delà des intentions éducatives des concepteurs de programmes, certaines personnes, notamment dans des milieux démunis de ressources éducatives, trouvent spontanément des supports dans la télévision. La psychologue américaine JoEllen Fisherkeller (2002) a ainsi observé que certains jeunes, de milieu social plutôt défavorisé, utilisaient comme modèles des héros de fictions télévisées pour résoudre des problèmes d'ordre affectif ou sentimental, ou bien pour s'intégrer dans la société américaine. La télévision dans ce cas fonctionne comme facilitateur d'acculturation.

### 1.2.6 Acquisition de connaissances

Dans notre domaine, celui des choix d'orientation, on recense peu d'études portant sur l'apport éventuel de la télévision aux connaissances sur les métiers. Concernant l'enfance, O'Bryant et Corder Bolz (1978) ont montré à des enfants de cinq à dix ans des séquences télévisées portant sur des métiers qu'ils étaient peu susceptibles de connaître. Tous ont augmenté leurs connaissances sur ces métiers. Toujours à l'école primaire, Huston, Wright, Fitch, Wroblewski et Piemyat (1997) ont cherché à savoir si les jeunes apprenaient davantage de la réalité que de la fiction. Leur étude a montré que si, dans l'immédiat, une fiction était un peu mieux retenue qu'un reportage sur le même sujet, cet avantage diminuait fortement avec le temps.

Outre l'étude commanditée par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) que nous verrons plus loin, éducateurs et parents se sont également penchés sur cet autre éducateur qu'est, parfois malgré eux, la télévision. Ils ont lancé des recherches sur les contenus des programmes et engagé des actions éducatives, tantôt pour éduquer les jeunes à l'analyse des media, tantôt pour qu'ils les maîtrisent eux-mêmes dans un travail de création. En Europe francophone, la Belgique et la France ont récemment fait réaliser des rapports sur les jeunes et la télévision. En France, le Ministère de l'Education Nationale s'est doté d'un organisme, le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Media d'Information (CLEMI), qui, en collaboration avec des enseignants, s'intéresse à l'éducation aux media en général, et à la télévision en particulier. L'éducation aux media, en tant que composante d'une éducation citoyenne, fait également l'objet de directives européennes : « L'éducation aux media est généralement définie comme la capacité à accéder aux media, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des media et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes. ». En cohérence avec cette mission, le MEN a conclu, en 2007, avec les sociétés de producteurs audiovisuels, un accord permettant d'utiliser en classe ou à

l'université, pour l'enseignement ou la recherche, des « œuvres cinématographiques et audiovisuelles »<sup>14</sup>. Une action en cohérence avec les objectifs précités : il fallait auparavant soit rechercher les très rares émissions « libres de droits », soit se résoudre à l'illégalité si on voulait travailler avec des élèves sur des programmes télévisés.

Dans le domaine de l'orientation, on ne trouve plus aucune émission télévisée destinée aux jeunes qui soit spécifiquement consacrée à la découverte d'activités ou de secteurs professionnels. De telles émissions avaient pourtant existé à plusieurs reprises auparavant, grâce à des partenariats entre certaines chaînes et l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (ONISEP). Cette activité d'information a été transférée au Net (ONISEP TV, en collaboration avec des partenaires du monde économique, institutionnel et des media), avec les avantages et les inconvénients de ce media : les jeunes disposant d'un ordinateur peuvent se connecter à toute heure et s'informer sur les professions de leur choix. Ceux dépourvus d'ordinateur sont, pour leur part, pénalisés. Par ailleurs, ce media n'oblige pas à des interactions ou des dialogues avec des professionnels : cela ne favorise pas une mise en perspective de l'information et peut conduire les utilisateurs à ne trouver que ce qu'ils rêvaient de trouver, sans leur ouvrir d'autres portes.

### 1.2.7 Un enjeu particulier pour les jeunes ?

La télévision peut favoriser l'acquisition de connaissances d'un autre ordre. Pour les jeunes, s'indigne Lurçat (2002), l'ère de la télévision – puis des autres nouveaux media – a été celle de la confrontation brutale pour tous, dès le plus jeune âge, aux « secrets des adultes ». Les enfants, même petits, ne se contentent pas de regarder les dessins animés: séries et journaux télévisés, qu'ils voient parfois malgré eux, les mettent très tôt face à la sexualité, la violence armée, les guerres (pour les privilégiés des pays en paix dont ce n'est pas la réalité), la misère du monde, etc. Toutes choses qu'auparavant beaucoup d'enfants ne découvraient que petit à petit. Ces spectacles, les enfants ne se contentent pas de les subir (en particulier ceux chez qui le récepteur est allumé en permanence), ils les choisissent parfois : Jacquemain, Casman, Dizier, Nibona et Willems (2006), dans un rapport pour la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française de Belgique, ont constaté que huit pour cent des

---

<sup>14</sup> BO du 1<sup>er</sup> février 2007 et BO n°5 du 4 février 2010

[http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/tice/teledoc/actuel/liste\\_libres.htm](http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/tice/teledoc/actuel/liste_libres.htm) <http://www.educnet.education.fr/textes/reglementaires/aspects-juridiques/droit-auteur/accords-sectoriels>

petites filles de huit à douze ans affirmaient leur préférence pour les émissions de télé-réalité, dans lesquelles rien des conflits ou du spectacle des relations physiques entre les adultes ne leur est caché.

Toutefois le fait de regarder les mêmes émissions que les adultes peut avoir des effets positifs. Les enfants passionnés par un sujet surprennent par l'étendue de leurs connaissances, acquises en regardant la télévision : ceux que la mer passionne, par exemple, ne manquent jamais l'émission « Thalassa ».

### 1.3 Fonctionnement de l'influence

Tout ce que nous avons évoqué précédemment concernant l'influence indique que ce thème concerne non seulement le champ de la communication, mais aussi ceux de l'économie, de la politique, de l'entreprise, des sciences humaines. Tenter d'en comprendre le fonctionnement suppose donc de convoquer plusieurs champs du savoir.

#### 1.3.1 Influence et neurosciences

Les neurosciences, pour commencer, sont actuellement mises à contribution pour expliquer ces phénomènes d'influence. Naccache (2006) utilise l'apport des nouveaux outils de connaissance de fonctionnement du cerveau, notamment l'IRM, pour mettre en évidence ce qu'il appelle « l'inconscient cognitif », c'est-à-dire le fait que certaines opérations mentales de nature cognitive se déroulent à notre insu. De tels outils n'intéressent pas que les médecins ou les neurobiologistes. Par exemple, la professeure anglaise Gemma Calvert<sup>15</sup>, auteure de la première thèse utilisant l'IRM pour étudier le cerveau humain, a monté un cabinet conseil, le « *Neurosense limited* », pour aider les industriels et les responsables de marketing de groupes comme *Unilever* ou *McDonald* à comprendre (pour mieux l'utiliser ensuite commercialement) comment le cerveau humain réagit aux stimuli sensoriels: odeurs, aspect des emballages, messages publicitaires, etc. Elle dirige actuellement, avec le même objectif, un groupe réunissant des médecins, des psychologues, des statisticiens, des physiciens, des ingénieurs, etc. pour aider ses clients à voir quels produits développer, quelles communications envisager, en tentant de prévoir les réactions du consommateur. Ce groupe développe actuellement, en collaboration avec une école de commerce, la "neuroéconomie",

---

<sup>15</sup> <http://www2.warwick.ac.uk/fac/sci/wmg/research/neuroimaging/>

c'est-à-dire l'utilisation de l'IRM pour comprendre les comportements de décisions financières irrationnelles. Nous entendons le même type de préoccupations dans les déclarations du créateur et président des sociétés *Climat/media* et *Impact Mémoire*, Bruno Poyet (2009), lors de l'université d'été du Syndicat National de la Publicité Télévisée (SNPTV). Pour lui, « l'objectif de l'annonceur, c'est de faire apprendre des messages, de faire apprendre des marques. ». Pour cela, explique-t-il, il faut stimuler le cerveau du spectateur, notamment en faisant naître des émotions agréables, ce à quoi peuvent concourir les neurosciences. Cependant, affirme Oullier (2010), chercheur en neurosciences à l'Université de Provence, on n'est pas capable actuellement d'établir des liens de cause à effet dans une campagne de communication: on ne peut pas avoir la certitude que tel élément de communication est directement la cause de l'effet produit. Tout ce que l'on peut observer, ce sont des zones de cerveau activées.

### 1.3.2 Le rôle spécifique des images

La télévision a comme spécificité d'utiliser à la fois le son et l'image. Burguet et Girard (2004) empruntent à Lochard et Soulages (1991) l'idée d'une « double énonciation », en soulignant l'interdépendance qui lie l'image et la parole. Selon une étude de Ogloff et Vidmar (1994, cités par Burguet et Girard), l'image ajouterait un « plus » grâce à sa puissance émotionnelle. Nous avons pu nous même faire ce constat à plusieurs reprises lors de formations: quand nous demandons à des personnes ayant regardé un journal télévisé ce qu'elles en ont retenu, leurs réponses attestent que certaines images-choc ont influé sur leur mémorisation. Denis (1979) évoque les travaux du psychologue canadien Paivio (1971), pour qui les images seraient mieux retenues grâce à l'utilisation de deux systèmes de codage distincts, l'un imagé et l'autre verbal (cette idée a été reprise par de nombreux travaux ultérieurs). S'y ajouterait, quand il s'agit d'information, le côté non verbal de toute communication : l'expression du visage, la gestuelle... Denis souligne également le caractère économique de certaines images prototypiques : elles permettent d'évoquer visuellement toute la catégorie à laquelle elles font référence, permettant de résoudre rapidement, de façon perceptive, certains problèmes simples (Nous verrons dans la troisième partie un rapprochement avec les travaux de Houdé). Les scénaristes des séries s'en inspirent sans doute, consciemment ou non, en utilisant quelques images-clés pour situer une action : quand nous apercevons dès la première minute la Tour Eiffel, la Tour de Londres ou la statue de la Liberté, nous savons où nous sommes.

Denis s'est également attaché à comprendre le rôle de l'image dans la vie émotionnelle. Si certains des travaux qu'il passe en revue ne montrent pas de différence sur le plan émotionnel entre images et mots évoqués, ceux de Thomson, Clark et Dinitz (1974, cités par Denis, 1979) montrent chez des étudiants des réponses émotionnelles plus fortes lorsqu'ils ont vu un reportage sur la guerre du Viet Nam que lorsqu'ils n'ont entendu que des descriptions verbales sur ce sujet. Les images provoquent donc des réactions plus intenses que les mots seuls, ce que les media autres que la radio exploitent abondamment.

A la télévision, les images viennent à nous, contrairement au cinéma où nous allons les chercher. Mais, même si elles ont d'emblée une signification, nous agissons sur elles, affirme Tisseron (1997). Nous devons « entrer dans l'image et la transformer pour pouvoir la constituer progressivement en territoire de signification » (p.2). Selon lui, les images sont dotées de pouvoirs spécifiques : un « pouvoir d'enveloppement » - celui de contenir quelque chose à la fois de l'objet représenté et des autres spectateurs - et un « pouvoir de transformation » : transformation du spectateur, s'il l'utilise comme modèle ; transformation de l'objet qui, avant d'être construit, a besoin d'être représenté ; et transformation de l'image elle-même, que nous pouvons imaginer différente en la transformant mentalement.

Tisseron (1997) fait appel à la notion d'« image psychique » pour expliquer que chacun reconstruit une image donnée en fonction de ce qu'il est, de ses intérêts, ses affects, ses attentes, etc., à tel point que l'on croit parfois avoir vu des éléments qui n'y figurent pas, ou au contraire que l'on ne voit pas des éléments présents. Selon lui, ces images psychiques ne seraient pas uniquement des intermédiaires entre soi et la réalité : elles auraient également, pour chacun, un rôle d'intermédiaire intrapsychique, « entre, d'un côté, ses états du corps – c'est-à-dire ses sensations, ses émotions, ses impulsions d'actes –, et de l'autre, les mots dont il dispose pour en parler » (p.7). Si ce qui est induit par l'image va au-delà des mots ou provoque des réactions physiques intenses, des états d'angoisse importants peuvent survenir. C'est le cas notamment lorsque l'image est présentée comme étant la vérité : il n'est plus possible alors de conjurer l'angoisse en transformant l'image.

### 1.3.3 Les conditions de la réception

Etudier l'influence suppose également de s'intéresser aux conditions de la réception. Selon que la personne regarde un programme seule ou avec d'autres, en parle ensuite avec des étrangers ou un groupe de pairs, elle aura des opinions ou des comportements différents. Elle pourra aussi attribuer à ce qu'elle aura vu des significations différentes en fonction de sa

culture. Katz et Liebes, (1990, cités par Pasquier 1991) ont ainsi cherché à savoir comment *Dallas* était perçue, en Israël, par des personnes de différentes origines culturelles. Ils ont réuni des citoyens arabes, des juifs marocains d'immigration ancienne, des juifs russes d'immigration récente et des membres de kibboutz et leur ont demandé de raconter *Dallas*, série que tous connaissaient déjà. Les téléspectateurs d'origine arabe et marocaine s'attachent aux rôles familiaux. Les kibboutzniks se centrent sur l'histoire et les personnages. Les juifs russes y voient les messages de l'idéologie capitaliste. Des significations totalement différentes apportées à une même histoire. Ces observations rejoignent celles de Hall (1982/2007), effectuées dans le cadre des « *cultural studies* ». Ce dernier a montré que, lors d'évènements particulièrement importants pour un groupe social donné, ses différents membres tendaient à réagir de façon identique, en fonction notamment de leurs valeurs communes.

Pasquier (2005) évoque en outre à ce sujet, la « tyrannie de la majorité » : ce que les adolescents s'autoriseront à dire ou à faire, notamment en matière de goûts télévisuels serait fonction de ce qu'ils supposent être l'opinion de leur groupe de pairs. Plus spécifiquement, Tisseron (2000), étudiant l'éventuelle relation entre programmes télévisés et comportements violents, a mis en évidence le rôle, sur son impact, des conditions de réception d'une émission « violente » (perçue comme violente par un spectateur donné). Ainsi, le fait qu'un jeune regarde une émission, seul ou en groupe, qu'il en parle avec des pairs ou avec des adultes, en tempérera ou en accentuera les effets. Ce qui vaut pour la violence peut-il s'appliquer à d'autres domaines ?

#### 1.3.4 Pourquoi regarde-t-on la télévision ?

Nous avons évoqué ce que la télévision « fait » aux téléspectateurs. Mais que font les téléspectateurs de la télévision ? On peut trouver un reflet de la façon dont elle est perçue par le public dans les définitions qu'en donnent... les mots-croisés ( par exemple « *les quatre saisons* », 2010). Pour définir la télévision, parallèlement au classique « poste », nous pouvons aussi rencontrer « baby-sitter moderne », « réserve d'images », « fenêtre sur le monde »...

Pourquoi regardons-nous la télévision, et qu'en faisons-nous ? Pour répondre à cette question, Katz, Gurevitch et Haas (1973) ainsi que Blumler et Katz (1974) cités par le sémioticien constructiviste Chandler (1994) ont repris la *théorie des usages et gratifications*, issue d'études sur la radio dans les années quarante, qui « présente l'usage des media en termes de

gratification des besoins sociaux ou psychologiques des individus ». Différentes personnes, ou la même personne à différents moments de sa vie, prendront plaisir, soit à regarder la télévision en général, soit à retrouver leur série favorite, à moins que leur motivation ne soit de retrouver leur famille devant le poste de télévision. Ces approches se centrent donc sur les significations qu'ont pour les personnes l'usage des media et sur l'interprétation qu'ils en font. Cinq grandes catégories d'usage ont ainsi été distinguées en référence à leurs fonctions sociales et psychologiques : les téléspectateurs cherchent à satisfaire (1) des besoins cognitifs (acquérir des informations, des savoirs et de la compréhension), (2) des besoins affectifs (émotion, plaisir, sensations), (3) des besoins d'intégration personnelle (crédibilité, stabilité, statut), (4) des besoins d'intégration sociale (famille et amis), (5) un besoin de relâcher les tensions (évasion et distraction). Mc Quail (1987, cité par Chandler), retrouve ces mêmes catégories dans les réponses à un questionnaire proposé à des téléspectateurs : regarder la télévision correspondrait à des désirs ou des besoins concernant :

- l'éducation ou l'information,
- l'identité personnelle (trouver des modèles identificatoires, meilleure compréhension de soi, renforcement des valeurs personnelles, etc.),
- l'intégration et les interactions sociales (compréhension des autres, modèle de rôle social, sentiment d'appartenance, base de discussions, compensation à un manque de relations dans le monde réel),
- le divertissement.

Chandler souligne l'influence de l'humeur sur le choix du programme (une personne qui se sent stressée cherchera un programme susceptible de la détendre). Cependant, un même programme pourra avoir des effets différents chez des personnes différentes. Les choix, les besoins seront aussi fonction de la culture, du niveau de maturité etc.

Ces constatations trouvent leur écho hors des laboratoires. La fonction de lien social semble prégnante, au moins dans certains milieux. La journaliste Florence Aubenas (2010), immergée dans un milieu de travailleurs précaires confrontés à des difficultés financières quotidiennes, relate que ses collègues du moment, même en cas de gros problème, trouvent essentiel de conserver leur téléviseur : « On est bien obligé d'avoir une télé chez soi. Sinon, qu'est-ce qu'on ferait quand on a des invités ? » (p.139). Pour ces personnes, posséder une télévision permet de se sentir, malgré les difficultés, encore dans une norme, intégré dans la société. On trouve un autre rapport à la norme chez ce légionnaire malgache interviewé sur France Culture (2 avril 2010) : « Maintenant, on est dans la télé : on a du travail, un salaire, un



logement, on est comme les gens à la télé ». Avoir une télévision ou s'y voir : deux rapports à la norme, deux façons de se sentir normal.

Cette théorie des usages et gratifications est critiquée en particulier par ceux qui postulent la toute puissance des media. Ils considèrent qu'il est difficile de départager gratifications et effets et ne croient pas à une telle liberté d'usage chez les spectateurs : ceux-ci ne choisissent pas toujours leurs programmes de façon active ou consciente, ils les subissent parfois. On peut ainsi remarquer que la télévision joue parfois le rôle d'une « baby-sitter moderne » : elle est utilisée par les parents ou les nourrices pour que les enfants, notamment les plus jeunes, se tiennent tranquilles pendant que les adultes s'adonnent à d'autres occupations. Les enfants dans cette situation ne choisissent pas, de même qu'ils ne choisissent pas nécessairement de vivre avec la télévision allumée pendant toute la journée, accompagnatrice des repas et/ou des devoirs. C'est sans doute ce qui explique que des adolescents, à qui on demande quelles sont leurs activités de loisir, ne mentionnent pas la télévision, alors même que l'importance du temps qu'ils consacrent à ce media apparaît dans l'étude (Guillaume et Pautrot-David, 2006). Tout se passe comme si regarder la télévision n'était pas à leurs yeux un loisir choisi, mais un moyen de meubler un temps vide, faute de mieux, ou en toile de fond d'une autre activité. Par ailleurs, pour d'autres personnes, regarder la télévision semble être une fin en soi, une sorte de rite, voire un genre d'addiction..

Il existe cependant des personnes qui se privent volontairement de ces usages et gratifications. Qui sont-elles ? Pourquoi ce refus? Bergier (2010) a interrogé 566 ménages n'ayant pas la télévision. Il constate en premier lieu qu'ils sont assez hétérogènes sous l'angle de l'âge et de la tendance politique. L'éventail des opinions va de l'extrême gauche (on souligne alors l'emprise de la classe dominante) à l'extrême droite (on s'afflige de la décadence des valeurs), en passant par une surreprésentation des écologistes. Il distingue néanmoins trois grands types: *Les héritiers* , qui sont généralement âgés de plus de 55 ans, et ont grandi dans des foyers opposés à la télévision. *Les intermittents* , qui ont de 35 à 55 ans. Leur attitude relative à la télévision a fluctué. Mais, à l'occasion d'un changement – un déménagement, une union, par exemple – ils ont décidé de s'en passer. Enfin le groupe des « *en rupture* » l'ignore. Ce sont les plus nombreux des ménages rencontrés. On y trouve trois quarts de diplômés de l'enseignement supérieur, mais aussi 15% d'ouvriers ou employés. Ils ont la particularité d'être tous actifs sur le plan culturel et abonnés à Internet.

Bergier s'est également intéressé aux enfants de ces familles : les plus jeunes se sont montrés les moins satisfaits. Alors que les adolescents semblent adhérer au choix de leurs parents, les deux tiers des écoliers, ceux qui ont moins de onze ans, se plaignent de ne pas pouvoir discuter avec leurs copains à la récréation. Quant à l'attitude de l'entourage, elle se partage entre admiration, incompréhension et curiosité : « Que faites-vous de vos temps libres ? ». Bergier estime que cette population, atypique aujourd'hui, contient en germe les normes de demain.

De quoi ces a-normaux se passent-ils ? Que montre la télévision ?

## 1.4 Ce que montre la télévision

### 1.4.1 «Une journée ordinaire de télévision »

Si la télévision est parfois définie comme « fenêtre sur le monde », quel paysage découvrons-nous par cette fenêtre ? Pour en avoir une idée précise, Macé (2006) a analysé l'ensemble des programmes de télévision des quatre chaînes hertziennes et de Canal+ en clair. Il a choisi la « journée ordinaire » du 28 janvier 2000, pour en faire, à l'instar des carottes géologiques, une « carotte télévisuelle » : cent heures de programmes (correspondant à 2500 émissions et à 13000 personnes et personnages), pour comprendre ce que cet ensemble d'émissions pouvait nous apprendre de la société française. Il s'est particulièrement attaché à observer les rapports de classe (en utilisant la classification de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques [INSEE] lorsque c'était possible, sinon en constituant, selon ses observations, 3 catégories : aisée, moyenne et pauvre), de genre et de « race » (en se basant sur l'apparence physique : blancs, noirs, arabes, asiatiques, autres).

Alors que la population française est majoritairement âgée, féminine et populaire, la population du corpus est jeune (15-45 ans), masculine (60%), aisée (80% de classes moyennes, contre 60% dans la réalité), et blanche (80%, voire 90% dans les informations, les fictions et la publicité). Les autres groupes sociaux sont sous-représentés : les femmes ne sont que 40% (contre 51% dans la réalité) ; les classes populaires, les personnes de couleur, les handicapés sont également moins nombreux que dans la « vraie vie ». Le personnage principal de toutes ces émissions est un cadre, de type européen, d'une trentaine d'année : la hiérarchie sociale n'est pas bousculée !

De l'ensemble de ces programmes se sont dégagés quatre thèmes principaux : le travail, la famille, le sexe et le crime.

**Le travail** est montré sous deux aspects : dans 80% des cas, c'est l'extase. On montre des entrepreneurs, des artistes, des sportifs, des politiques, des journalistes, tous se disant passionnés par ce qu'ils font et vivant de leur passion. Dans les autres 20%, le travail est source de violence : les entreprises font preuve de cynisme et trompent leurs employés, elles sont un lieu de rapports de pouvoir... et le chômage existe. Si on s'intéresse plus particulièrement aux métiers, on constate le même phénomène. D'un côté, les héros de séries et les invités des « talk shows » exercent souvent des professions prestigieuses dont on met en avant le côté positif ou valorisant : les médecins et policiers sauvent des vies en combattant la maladie ou les méchants, les vedettes du sport ou du spectacle sont riches et célèbres ; elles exercent des activités qui semblent faciles et qu'elles aiment. De l'autre, les ouvriers ou les employés ne sont mis en vedette que lors de grèves ou de licenciements ; autrement, ils font partie du décor : garçons de café, chauffeurs de taxi, aides soignants ou employés de maison...

**La famille** : le couple est souvent montré comme vivant dans une routine maussade. Les rôles de sexe restent traditionnels : ce sont les femmes qui font le ménage, la cuisine, s'occupent des enfants, tout en se montrant parfois tyranniques. L'amour est cependant possible dans le couple, en particulier dans sa dimension érotique. Les séparations sont souvent montrées sous leur aspect négatif. L'amour est considéré comme une valeur de référence importante : c'est lui qui est légitime, même contre le couple établi. L'absence, la disparition de l'amour délie. Mais quoiqu'il arrive, le devoir parental est à préserver.

Le rôle de parent y est présent : Les « bons » pères se montrent initiateurs, attentionnés (ils donnent confiance et facilitent l'autonomie). Ce ne sont en rien des patriarches autoritaires. Les « mauvais » pères, incompetents en matière d'affection, sont parfois incestueux. Les « bonnes mères », elles, sont inquiètes, protectrices et disponibles. Ce sont elles qui s'occupent des corps, des soins, des repas et qui montrent de l'affection. Ce sont aussi des éducatrices responsables. Les mauvaises mères présentent des caractéristiques inverses, à moins qu'elles ne soient trop protectrices, voire étouffantes.

**La sexualité** : 80% des corps érotisés sont ceux des femmes. La sexualité est présente dans toutes les situations, tous les genres d'émissions (y compris dans la publicité, où l'on peut voir, par exemple, un hérisson copulant avec une éponge-grattoir). L'érotisme se montre plutôt joyeux. Il met en scène des femmes entreprenantes (mais travaillant leur mise en valeur) et des hommes séducteurs (virils mais protecteurs et secourables, et à haut statut

social). Chez les femmes, on observe quelques « *garces* » : celles qui cherchent à se faire épouser à n'importe quel prix, par un homme de pouvoir ; et aussi quelques prostituées (la prostitution semblant considérée comme normale). Chez les hommes, on peut trouver des voyeurs, des blagueurs salaces, des clients de prostituées, des « harceleurs », voire des violeurs. L'homosexualité masculine y paraît légitime, alors que les lesbiennes sont disqualifiées.

**La criminalité :** Les situations de violence physique ou sexuelles ne représentent chacune que 5% du corpus. La criminalité est le plus souvent le fait des hommes, avec une sous représentation des non blancs. Les truands apparaissent peu. Le délinquant qui sera sanctionné est le plus souvent un homme blanc, appartenant aux catégories modestes plutôt que moyennes. Le « délinquant en col blanc » de classe favorisée est sur représenté.

Ces observations permettent à Macé (2006) de soutenir que le corpus reproduit et légitime les hiérarchies sociales de la société française. Sensibles cependant aux résistances et aux contestations, les programmes considérés cherchent à amoindrir les dissonances, soit en disqualifiant ceux qui les portent (à l'aide de plaisanteries sur la parité par exemple), soit en maintenant une certaine ambiguïté (quel est le bien-fondé des conflits ?), soit en trouvant des compromis légitimant des positions pour mieux en exclure d'autres. Dans sa conclusion, Macé stigmatise « ce conformisme conservateur, qui rend la télévision française si peu imaginative, si peu transgressive, si prudente et si peu éloignée de ce qui fait l'actualité de la société française et de ses tensions » (p.309).

#### 1.4. 2 Les séries

Les programmes d'une « journée ordinaire de télévision » comportent un certain nombre de séries. Ce sont des éléments importants de la vie des adolescents, non seulement par la quantité de temps qu'ils passent à les regarder (que ce soit à la télévision ou sur Internet), mais aussi sur le plan de leur socialisation : ils peuvent en parler avec leurs parents pour aborder indirectement un sujet difficile, avec des copains qu'ils connaissent peu comme sujet de conversation neutre, ou avec des proches comme une passion partagée ou comme une façon de parler de soi. C'est peut être aussi à travers elles qu'ils se découvrent parfois des idées de métiers, grâce à des héros ou des ambiances qu'ils trouvent attractifs.

Colonna (2010) définit la série télévisée comme un « programme de fiction, avec une histoire, des personnages ou un thème récurrents, diffusé à intervalles réguliers sur la même chaîne et à

la même case horaire. » (p.26). La durée (de 3 à 90mn), la périodicité (de 6 à 24 épisodes) et la pérennité (de 1 à 17 saisons) varient selon l'origine (française ou étrangère, le plus souvent américaine), la chaîne, mais aussi le succès rencontré auprès du public. Colonna a travaillé sur les séries à succès, à partir d'entretiens avec le public dans le cadre d'études qualitatives pour des chaînes de télévision. Celles-ci en effet, avant de lancer une série, soumettent l'idée à un panel de téléspectateurs en vue d'en évaluer l'intérêt et, éventuellement, d'en modifier certains aspects. Pour analyser ces séries, il a fait appel à des auteurs de nombreuses disciplines : des sociologues, des philosophes des écrivains, de toutes les époques depuis Aristote.

Dupont (1991), en rapprochant de façon inattendue « *Homère et Dallas* », voit dans la série *Dallas* comme dans l'épopée, un plaisir à partager par tous : une narration d'aventures vécues par des personnages hors du commun, que l'on pourra retrouver jour après jour. Colonna (2010), lui, perçoit les séries à la fois comme art du récit et industrie de l'image : elles se situeraient dans la lignée des contes des Mille et Une Nuits ou de la geste des Chevaliers de la Table Ronde, et répondraient au besoin d'histoires caractéristique de l'humanité. Mais ce sont des histoires que l'on regarde chez soi, en s'interrompant pour répondre au téléphone ou toute autre activité. La conséquence sera une primauté de la parole ou de la musique sur l'image, et une nécessaire redondance, permettant au spectateur de renouer le fil d'un récit momentanément interrompu. Selon Colonna (2010), « l'écoute télévisuelle est gouvernée par la loi du moindre effort » (p.290), le spectateur recherche l'intelligibilité et le plaisir immédiat. La série doit donc constituer un bon compromis entre effort limité et attente de surprises.

La structure des séries les plus longues est celle du récit classique : une histoire intéressante, un ou plusieurs héros ou héroïnes, des émotions, une composition précise. Le téléspectateur doit être étonné, tout en ayant envie de retrouver une ambiance qui lui est devenue familière : le commissariat, le laboratoire, l'hôpital... « La série télé est un art de la redondance » (p.33) affirme Colonna (2010), pour qui l'originalité dans une série est impossible (au vu des séries qui n'ont pas eu de succès), puisqu'une série vraiment originale devrait utiliser des conventions artistiques que le public ne connaît pas encore : il y perdrait ses repères. L'utilisation de stéréotypes ne serait-elle pas un moyen de satisfaire ce besoin de repères ?

Les séries doivent répondre à deux tendances contradictoires : d'une part, les héros ou situations doivent être « *bigger than life* » -il leur faut sortir de l'ordinaire-, d'autre part, elles doivent offrir un reflet de soi et de l'époque, même transposés. Elles traiteront donc de thèmes

universels: la famille, le deuil, les coups du sort, le pouvoir, l'amour, l'amitié, les conflits, etc. Tout l'art du ou des scénaristes consiste à faire partager les émotions de leurs personnages par les spectateurs.

C'est sans doute la raison pour laquelle les héros sont souvent dans des positions de pouvoir, du fait de leurs connaissances et/ou de leur position hiérarchique, et que leur quête porte sur des questions de vie ou de mort (médecine, police...), dans des situations où interviennent argent, pouvoir et amour. Ils n'en ont que plus d'attrait pour des adolescents à l'âge où ils se posent des questions sur le sens de la vie, en général, et de la leur en particulier.

Comme dans les récits traditionnels, l'histoire porte sur une quête, effectuée par un ou des héros. Elle doit être lisible sans effort et comporter des conflits ou des tensions, dans un milieu donné, avec des transformations visibles. Les héros doivent consacrer 70 à 80% de leur temps à leur tâche, et les 20% à 30% restants à leurs relations ou à des faits mineurs de leur vie privée. Si cette dernière fréquence s'accroît trop, les fils s'embrouillent et l'intérêt se perd. A l'inverse, si elle diminue trop, les personnages perdent de leur humanité : cette humanité qui les rend si attachants.

En France, plusieurs générations de séries ont pris la suite de celles des années soixante. Jusque dans les années 2000 (époque où nous avons commencé ces recherches), le héros français, ou plus rarement l'héroïne, était plutôt monolithique, pur et dur : un vrai « soldat du devoir » s'attaquant de front aux grands problèmes de société (Buxton, 2010). Actuellement, le ou les héros des séries à succès sont plus différenciés, ils possèdent des personnalités plus riches, qui ne se révèlent pas d'emblée. Si leurs caractéristiques (physique, milieu...) sont stables, leurs traits de caractère - dynamiques - leurs permettent d'évoluer, ce qui concourt au maintien de l'intérêt du spectateur. Même les personnages de méchants doivent avoir différentes facettes et présenter une certaine complexité. Quant aux personnages secondaires, leur personnalité, leur physique, leur âge doivent être suffisamment différenciés les uns des autres pour être facilement identifiés. Les héros évoluent dans des environnements qui doivent être crédibles : les petits détails « qui font vrai » ont leur importance pour la vraisemblance du récit (Jackman, 2010). Est-ce pour ne pas attirer l'attention sur cette toile de fond au détriment de l'intrigue principale que, alors que le genre et la personnalité des personnages principaux évoluent pour accorder aux femmes un peu plus de place et des statuts un peu plus élevés (Signorielli et Bacue, 1999), les personnages secondaires restent fidèles aux stéréotypes de genre (métiers des parents des patients, délinquants des séries ou entourage des jeunes héros dans les dessins animés) ?

Les « bonnes » séries, selon Colonna (2010), sont celles qui suscitent curiosité et surprise : projets hors du commun, univers insolites, personnages intrigants... Elles procurent des émotions au téléspectateur, à la fois grâce au spectacle (inquiétude, suspense) et par contagion avec celles éprouvées par le héros. Le héros doit être sympathique pour permettre l'empathie. De son côté, le méchant doit avoir assez de grandeur pour que le spectateur puisse aussi s'identifier à certains de ses aspects.

Colonna (2010) conclut son étude par cette affirmation « La série télé nous rend meilleurs » (p.317). Selon lui, « la bonne fiction télé est hypnotique » (p.331). Elle nous mettrait en état de veille paradoxale, le corps passif, ce qui nous ferait rompre avec nos repères. Nous vivrions alors une expérience euphorisante qui nous permettrait de récupérer de l'énergie, des idées, etc., comme le ferait une bonne soirée avec des amis ou un bon roman : « une fiction réussie exfolie la réalité, enlève les couches de routine sensorielle qui la recouvre, renouvelle notre perception et notre comportement, nous rend neufs comme des enfants » (p.333). De plus, les bonnes séries ont toujours un fond moral : le mal, la cruauté, l'horreur suscitent des émotions oppressantes, qui supportent mal la répétition prolongée. Affirmation que l'on peut rapprocher de la constatation de Tisseron (2002) : « les images violentes ne procurent que peu de plaisir » (p.45). Pour qu'elles puissent être regardées avec plaisir, les séries doivent donc, même lorsqu'elles se passent dans des milieux violents où la cruauté est de mise, comporter des personnages ou des sentiments positifs. Y a-t-il là une contradiction avec les effets négatifs reprochés à la télévision, en particulier le reproche d'incitation à la violence ? Nous verrons plus loin comment fonctionne le rapport des téléspectateurs à la violence. Ici, nous nous demanderons s'il n'y aurait pas, comme pour le vin, un bon usage des séries, à condition de les faire précéder de cet avertissement : « attention, l'abus de série nuit gravement à la santé ».

Même si leurs histoires ont aussi des liens avec la bande dessinée, les auteurs de dessins animés ont souvent adopté des modèles semblables : un ou plusieurs héros ou héroïnes, une quête, des bons et des méchants avec le triomphe des bons à la fin. Ils ont sans doute moins à redouter le *zapping* : leur auditoire est jeune et, parfois à peine réveillé (de nombreuses chaînes proposent des dessins animés le matin à partir de six heures, ce qui permet aux parents de dormir plus tard ou de se préparer tranquillement, selon le cas). Il est en tout cas important pour les annonceurs de fidéliser ces jeunes spectateurs, dans la mesure où ils ont un poids économique indirect certain en pesant sur les choix des parents : on peut le constater en

observant des familles devant des rayonnages des grandes surfaces, abondamment garnis, au moment de la rentrée des classes, des sacs ou des teeshirts à l'effigie de *Bob l'Eponge*, ou encore, à Noël, des sacs à dos ou des trousseaux à maquillage des *Totally Spies*.

D'autres séries, plus courtes, s'éloignent du récit romanesque pour tirer de la vie quotidienne des sketches à visée humoristique, souvent appréciés des adolescents. Evoluant dans un milieu donné, toujours le même (l'appartement, la machine à café), des personnages ordinaires - couples, employés - sont mis en scène, sur fond de rires enregistrés, dans leurs interactions. Elles aussi donnent lieu à des échanges entre jeunes, cette fois sur le mode de la parodie ou du langage pour initiés.

### 1.4.3 Le journal télévisé : Une réalité qui égale la fiction ?

A la différence de ces programmes à objectif divertissant qui font appel directement à l'imaginaire, le Journal Télévisé, lui, vise à rendre compte du monde réel. Alain Peyrefitte, ministre de l'Information, s'adressant à Léon Zitrone, le 20 avril 1963, définit le JT comme un « miroir qui se promène sur toutes les routes de France et du monde »<sup>16</sup> et affirme : « le journal télévisé appartient à tous ceux qui le regardent ». Il renvoie des images de ce qui est supposé être « la vraie vie », des reflets des événements du monde entier, à des millions de téléspectateurs, en particulier à l'heure du repas du soir : ce qui fait qu'il est regardé, ou plus ou moins perçu, par un certain nombre d'enfants ou d'adolescents, alors qu'ils ne sont pas particulièrement demandeurs. Or il se trouve que c'est le programme dans lequel on peut voir le plus grand nombre de métiers (Caruel-Fauvelle et al., 2000).

Les moyens de diffusion actuels permettent de transmettre des millions d'informations. Il n'est donc pas possible aux journaux télévisés d'être exhaustifs. Les journalistes doivent trier, choisir, en fonction, notamment, de ce qu'ils estiment être des priorités et des attentes supposées des téléspectateurs. La concurrence est rude : il existe de plus en plus de chaînes, et une partie du public va chercher aussi ses informations sur Internet. On remarque cependant que les thèmes traités sont assez proches d'une chaîne à l'autre, et qu'ils reflètent également les sujets traités par les journaux : selon Aubenas et Benasayag (1999) « on a le droit de tout dire, mais à condition de parler de la même chose...Un seul choix reste absolument impensable : ignorer le sujet » (p.13-14). Ce qui semble conforter le concept « d'*agenda setting* » de Mc Comb. Dans le choix et le traitement des sujets entre également en jeu ce

---

<sup>16</sup> archives de l'INA : <http://www.ina.fr/fresques/jalons/fiche-media/InaEdu01236/presentation-de-la-nouvelle-formule-du-journal-televisé-par-alain-peyrefitte.html>



qu'une journaliste de radio appelle la « fatigue compassionnelle » : de malheur en catastrophe, notre sensibilité aurait tendance à s'éteindre, à se lasser. Cela d'autant plus que les catastrophes affectent des pays lointains. Le journal télévisé nous indique également en quels termes penser l'évènement, selon quel angle le voir, quels sont les traits pertinents à retenir et les bonnes questions à se poser. Des experts sont interrogés, mais surtout ceux dont la ligne est « *politiquement correcte* ». A la pression de la concurrence s'ajoute celle du temps, qui exerce une double contrainte : le temps nécessaire pour choisir, puis couvrir un sujet, et celui de sa présentation, à la seconde près, au moment de sa diffusion aux téléspectateurs. Les journaux étant friands de faits divers, il faut, par exemple, en cas d'incident en banlieue ou d'une disparition considérée comme mystérieuse, envoyer un journaliste ou une équipe qui doit, en quelques heures, se rendre sur place, trouver les bonnes personnes à interviewer, s'associer au monteur et au documentariste pour monter les images, concevoir le commentaire, ajouter éventuellement des effets sonores, le tout dans les limites de temps imposées par le rédacteur en chef, en ayant pris connaissance si possible de ce que font les concurrents. Tant le choix des images que leur montage ont leur importance : comme l'illustre l'émission « *les Guignols de l'info* »<sup>17</sup>, selon que l'on voudra justifier ou dénoncer la guerre en Irak, par exemple, on montrera tantôt le ballet des avions dans le ciel et un défilé de blindés accompagnés d'une musique dynamique et d'un commentaire évoquant des « frappes chirurgicales », tantôt des blessés, des morts et des ruines.

Les images ne suffisent pas, il faut que s'y ajoute un commentaire pour qu'elles fassent sens, même si la télévision est parfois définie comme une « réserve d'images ». Certes, sur un sujet donné, elles sont un reflet de la réalité, notamment dans les reportages ou les documentaires, de la même façon que la photo d'une personne ne la montre que sous un certain angle. Mais elles n'en n'ont pas moins été prises par une personne particulière, avec une intention particulière. C'est le commentaire qui leur donnera un sens : Marker (1958) l'illustre dans sa « *Lettre de Sibérie* », en présentant un même petit film - les mêmes images - accompagné de trois commentaires différents. Le premier conclut, enthousiaste : « Yakoutie, un pays où il fait bon vivre » ; le second, pessimiste, se termine par « le nivellement par le bas ». Et le troisième, sur le ton d'une constatation objective, souligne l'intérêt « d'embellir leur ville, qui en a besoin. ».

---

<sup>17</sup>les « Guignols de l'info » chaîne Canal Plus, 05/02/2002 [http://www.dailymotion.com/video/xc9wjh\\_les-guignols-de-l-info-vendre-la-gu\\_music](http://www.dailymotion.com/video/xc9wjh_les-guignols-de-l-info-vendre-la-gu_music)

Pour nombre de journalistes, l'important, c'est l'audience. Selon le présentateur de télévision Bruno Masure :

Tout le monde a des comptes à rendre à son supérieur, comme dans l'armée ou dans une administration. Comme dans tous les métiers. Le rédacteur en chef a des comptes à rendre au directeur de l'info qui a des comptes à rendre au PDG de la chaîne. Et les comptes, c'est l'audience. Surtout dans le contexte d'une concurrence effrénée entre la *Une* et la *Deux*, notamment à 20 heures et à 13 heures. Si le rédacteur en chef se calque sur *Le Monde Diplomatique* ou *La Croix* - « on a ouvert sur l'Ouganda, puis après on a fait la crise au Zimbabwe et puis après on a fait Madagascar. On a fait 8 % d'audience ! » - il ne fera pas trois semaines. Tout le monde est obsédé par cette course ».

Le journal télévisé est donc, lui aussi, soumis aux lois du marché. Le scoop devient difficile : chaque chaîne se doit d'abord de traiter les mêmes sujets que ses concurrentes, sujets qui se retrouvent également dans la presse écrite.

Au fil du temps, images et usages ont évolué, parallèlement à la société : si les séries, les films, les programmes ont changé, la façon de présenter un journal télévisé s'est, elle aussi, modifiée. Les codes propres à une époque ne sont pas les mêmes que ceux de l'époque précédente. Pour s'en rendre compte, il suffit de consulter les archives de l'INA, par exemple l'interview, dans le journal télévisé du 20 novembre 1960, de Madame Götz, première femme française maître-boulangère, par le journaliste Michel Péricard (<http://www.ina.fr/video/CAF95053754/premiere-femme-maitre-boulangere.fr.html>). Il se conclut par cette affirmation de Monsieur Götz, apprenti de Madame Götz : s'il est, lui, son apprenti pendant la journée, « elle doit m'obéir le soir ». La place des femmes dans l'actualité a-t-elle changé autant que les styles d'interview ?

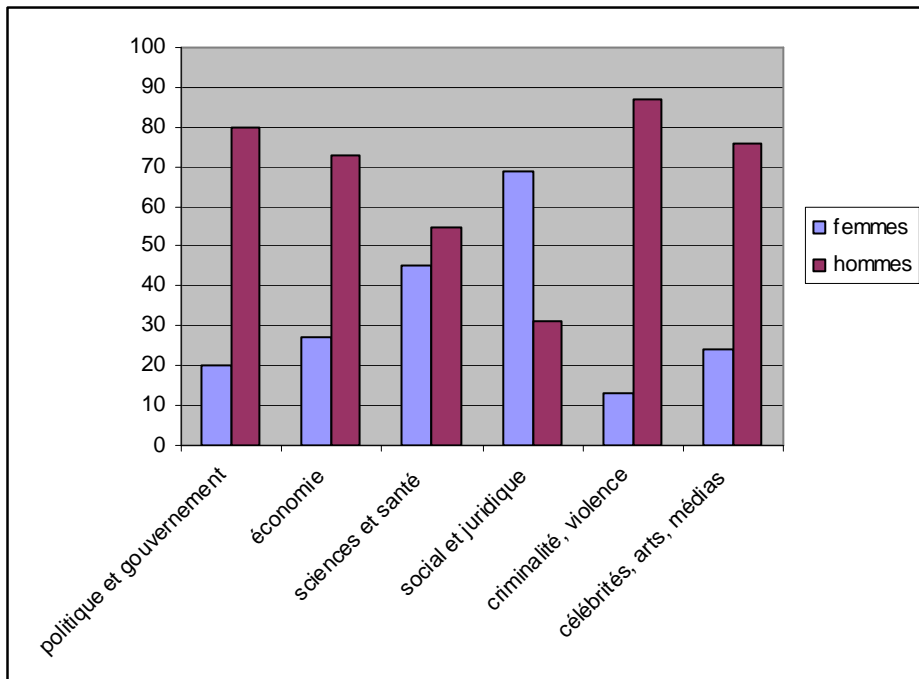
## 1.5 La place des femmes dans les media

Dans la mesure où les journaux télévisés donnent un reflet du monde, quelle place donnent-ils aux femmes aujourd'hui ? Le rapport 2010 du Global Media Monitoring Project (GMMP, projet mondial de monitoring des medias), « Qui figure dans les nouvelles ? », actualisé tous les 5 ans depuis 1995, vise à répondre à la question « *A quoi ressemble l'image du genre lors d'une journée de nouvelles « ordinaire* » ? Il porte sur la façon dont sont représentées les

femmes, d'une part, dans l'ensemble des media d'information (journaux, télévision, radio) et d'autre part, sur l'Internet, lors de la « journée ordinaire » du 10 novembre 2009 (nouvelle « carotte » médiatique, cette fois centrée sur les femmes et l'information, à l'échelon mondial). Ce jour là, dans 108 pays, des moniteurs bénévoles ont analysé, à l'aide de grilles de codage, les journaux, les programmes radio et télévisuels, ainsi que les sites web de leur pays, en consignant les indicateurs liés au genre : la part des femmes comme journalistes, comme sujets de nouvelles, les rôles dans lesquels elles sont montrées, la façon dont elles sont présentées par rapport aux hommes. Les moniteurs, issus d'associations, de syndicats professionnels, d'universités, travaillant dans les domaines du genre ou des media, avaient tous été formés en vue de ce travail. Pour le media télévision, ce travail a couvert 16 734 reportages, et 35 543 sources ou sujets de nouvelles (personnes interviewées ou sujets des nouvelles). Pour Internet, il a porté sur 1061 reportages et 2710 sujets de nouvelles. On constate que l'importance des principaux thèmes traités a peu évolué en quinze ans : la politique et les gouvernements constituent 29% des thèmes traités ; la criminalité et la violence, 19% ; l'économie, 18 %. Suivent : le social-juridique, 13% ; les célébrités (art, media et sports), 11% ; les sciences et la santé, 9%. La visibilité des femmes, nettement inférieure à celles des hommes en 1995, varie fortement selon le secteur : très légère, voir inexistante dans les secteurs les plus abondamment traités (passant de 14 à 19% dans les informations politiques, stagnant à 20% en économie), c'est en « science et santé », thème le moins évoqué, que la progression est la plus importante : passage de 22% en 2005 à 32% en 2010. Les résultats de cette étude sont également déclinés pays par pays.

En France, quelle place les femmes occupent-elles dans l'actualité de ce 10 novembre 2009?

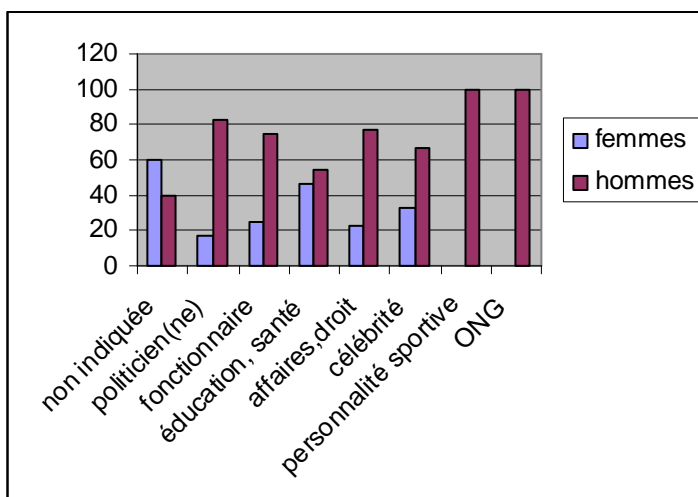
**Figure 1.3** Les femmes sujets des nouvelles en France, le 10 novembre 2009, tous media confondus, en pourcentage, selon le thème abordé



On constate que les femmes ne sont majoritaires comme sujets de nouvelles que dans le domaine social – juridique. Partout ailleurs, les hommes sont majoritaires, que ce soit dans le domaine de la criminalité, de la politique, des media, de l'économie, etc.

Dans quel rôle social sont-elles représentées ?

**Figure 1.4.** Les femmes « sujets des nouvelles », par catégorie d'occupations, en France, le 10 novembre 2009 (pourcentages)



L'étude montre que les femmes sujets des nouvelles sont moins souvent représentées, identifiées ou décrites comme travailleuses ou professionnelles que les hommes. Elles ne sont majoritaires que dans les catégories « personnes au foyer » (72%) ou « étudiantes » (54%) : dans le monde que nous présentent les media, « les femmes sont pratiquement invisibles comme participantes actives au travail à l'extérieur du foyer » (p.10).

Ce 10 novembre 2009, les femmes interviewées le sont essentiellement en tant que « personne ordinaire ». Comme porte-paroles ou experts, elles ne dépassent pas 20% des porte-paroles ou experts présentés (constatations qui recourent, pour la France, celles du rapport de Reiser et Gresy, 2011). Comme victimes par contre, on les voit plus souvent que les hommes : chez les femmes sujets de nouvelles, 18% des femmes sont présentées comme victimes, alors que chez les hommes sujets de nouvelles, seuls 8% le sont.

L'étude montre que les femmes ne sont pas non plus présentées de la même façon que les hommes. Ainsi, on mentionne leur âge (22%), plus souvent que celui des hommes (12%). On donne leur situation familiale quatre fois plus souvent que celle des hommes.

Même si l'étude constate globalement une légère amélioration de la présence des femmes *sujets de nouvelles* dans les media, (de 17% en 1995 à 24% en 2010) « au rythme actuel du changement, il faudra encore plus de 40 ans avant d'atteindre la parité » (p.VII). Si on demande aux journalistes comment ils expliquent ce phénomène, ils répondent qu'ils n'ont pas eu le temps de trouver une femme ou une « experte féminine adéquate », ou qu'ils n'ont pas pu convaincre une femme de s'exprimer, ou que les dimensions du genre dans l'actualité ne sont pas assez pertinentes pour être signalées dans les nouvelles (le rapport de Reiser et Gresy, 2011, sur la situation française, fait état des mêmes arguments). Tout se passe comme si « les gens » ou « le public » étaient des hommes : on parle à la rigueur des femmes, mais pas aux femmes, et, d'une manière générale, ce ne sont pas les femmes qu'on entend. Le monde tel qu'on le parle est essentiellement masculin. Les media donnent donc de ce monde un portrait biaisé, dans lequel les femmes sont sous représentées. Or il s'avère que les décisions politiques et les débats de société sont influencés par l'actualité telle que la télévision et les media en général la représentent. Dans un monde où on ne voit essentiellement que des hommes, décisions et débats risquent de ne traiter que les problèmes des hommes. Si bien que les jeunes filles qui se questionnent sur leurs orientation sont peu susceptibles de trouver dans l'actualité télévisuelle des modèles de femmes pouvant les aider à élargir leurs choix professionnels et à participer aux affaires du monde.

## 1.6 En conclusion

Que retenir de cette revue – certes non exhaustive- de travaux sur la télévision (et, de manière secondaire, sur d'autres media), et sur la réalité de son influence ? Répondant à l'inquiétude de l'opinion publique ou à la préoccupation des décideurs politiques ou économiques, une conclusion semble s'imposer : la télévision exerce une influence sur les téléspectateurs.

Il s'agit rarement, contrairement à ce que l'on pensait à l'origine, d'une incitation directe : un producteur d'émission ne dicte pas explicitement leur conduites aux téléspectateurs -tout au moins aux adultes-, et le seul fait d'avoir regardé un épisode violent sera insuffisant pour inciter le spectateur à s'attaquer aux passants dans la rue : la *réactance*, en particulier, nous permet d'affirmer notre liberté en nous opposant à des messages trop impérieux.

L'influence va prendre d'autres formes. Il peut s'agir de convaincre des relais d'opinion, qui à leur tour convaincront leur groupe d'appartenance ; dans le domaine de la consommation, de séduire des personnes- relais, par exemple les enfants, à l'aide de produits dérivés des émissions (le Pokémon qui manque à leur collection, le cartable à l'effigie du héros du moment...). Il s'avère aussi que le seul fait d'avoir entraperçu une marque, même sans y prêter attention, lui vaut des appréciations plus positives que celles portées sur des produits inconnus, et permet donc d'augmenter son impact. Dans cette catégorie, on situera aussi la diffusion, notamment à travers les séries, de normes de comportement social.

Les enjeux étant importants, les chercheurs de différentes disciplines cherchent à mieux connaître les mécanismes de cette influence, pour mieux en contrôler les effets. Neurologie et sciences sociales sont mises à contribution, cherchant à identifier le rôle des sons et des couleurs, les mécanismes de la persuasion...

Mais l'influence de la télévision s'exerce aussi à travers la façon dont son ou plutôt ses publics se l'approprient : utilisée en premier lieu dans sa fonction de délasserement ou de divertissement, elle constitue un lien à l'intérieur des différents groupes sociaux –devant la machine à café ou dans la cour de récréation, on discute du match de la veille ou du dernier épisode de la série. Et les normes qu'elle transmet, contraignantes pour les uns, vont aider les autres à s'acclimater à la culture dominante.

Les objectifs de l'influence sont tantôt clairement affirmés ou tantôt implicites, mais quels qu'ils soient, éducatifs ou mercantiles, les techniques d'action et les processus de réception sont les mêmes. La publicité ou les débats politiques visent explicitement à influencer les achats ou les suffrages ; certains documentaires, voire des épisodes de séries, ont pour but

d'alerter l'opinion pour agir sur des situations alarmantes ; des pays ou des organisations conçoivent des programmes à des fins de santé publique. Pour que les téléspectateurs agissent dans le sens recherché, pour faire passer certaines informations ou activer certaines valeurs, on les prépare en les divertissant ou en les effrayant. Cependant un des rôles les plus importants de la télévision serait, plutôt que celui de prescripteur, celui de *agenda setting* : les personnages ou situations mis en lumière sont seuls reconnus comme importants, deviennent l'objet de débats, tout en n'étant présentés que sous certains éclairages ; les autres sujets ou les aspects des questions traitées divergents des idéologies dominantes sont oubliés ou ignorés.

Lors d'une *journée ordinaire de télévision* (Macé, 2006) prise au hasard, les thèmes principaux, toutes émissions confondues, traitent du travail, de la famille, de la sexualité et de la criminalité. Les séries y tiennent une place importante, certaines ciblées pour distraire l'après-midi la fameuse *ménagère de moins de cinquante ans*, d'autres visant à retenir les téléspectateurs devant leur écran aux heures de grande écoute, ce qui vaudra à la chaîne, en cas de bonnes audiences, d'abondantes recettes publicitaires (Buxton, 2010). Les séries à succès venant des Etats-Unis (Colonna, 2010 ; Buxton, 2010), les valeurs dont elles sont imprégnées sont celles de la société américaine. Quant aux journaux télévisés, supposés refléter avec objectivité la réalité du monde, ils sélectionnent tous, parmi l'abondance d'informations disponibles, les mêmes thèmes sous les mêmes angles : il leur faut absolument traiter, le plus souvent dans l'urgence, ce dont traitent les concurrents, en fonction de ce qu'ils supposent être les centres d'intérêt des téléspectateurs et de leurs impératifs politiques et économiques (Toussaint-Desmoulins, 2008). Par leurs choix de sujets et d'interlocuteurs, ils auront un impact sur l'opinion.

S'agissant de la double question à l'origine de ce travail, celle du rôle de la télévision dans la formation des intentions d'avenir des jeunes, et plus particulièrement de la division sexuée de l'orientation, deux grandes tableaux se dessinent :

Le premier touche à la façon dont le monde du travail est illustré dans les différents types d'émissions. Globalement, il s'agit d'un univers de professionnels privilégiés, essentiellement peuplé d'hommes, plutôt jeunes, blancs de peau, des dirigeants, des experts, des artistes, des sportifs... Quelques différences apparaissent cependant selon les types d'émission : les difficultés ou les conflits sont plutôt montrés dans le journal télévisé ou certaines enquêtes, alors que dans les émissions de divertissement ou les séries – genres préférés des adolescents-,

on rencontrera dans des milieux idéalisés les artistes ou les héros en quête de gloire et/ou d'aventure.

Le second tableau concerne les places respectives des femmes et des hommes à la télévision : en France comme dans le reste du monde, les femmes, même si elles sont légèrement plus visibles ces dernières années, sont beaucoup moins nombreuses que les hommes à apparaître sur les écrans. Elles ne sont pas présentées de la même façon, elles ne tiennent pas les mêmes rôles : aux hommes, la politique, l'économie, le sport, les fonctions d'autorité, l'expertise ; aux femmes la sphère domestique ou les domaines qui en découlent, la famille et la santé.

Que font les jeunes de cette vision du monde ?



## Deuxième partie :

### 2. Les jeunes face à la télévision

## 2.1 Les jeunes regardent-ils encore la télévision ?

Comme nous venons de le voir, le fait de regarder la télévision a des conséquences, directes ou indirectes, sur ceux qui la regardent, qu'il s'agisse de leur offrir une représentation du monde, des modèles de comportement ou de préparer « du temps de cerveau humain disponible » pour Coca Cola. A l'époque de l'essor des technologies de l'information et de la communication, les jeunes des années 2000, font-ils encore partie des téléspectateurs ? Si tel est le cas, que regardent-ils ? Existe-t-il des formes plus spécifiques d'influence conditionnant les jeunes téléspectateurs ? Nous allons faire le point avant d'aborder le thème de notre recherche, à savoir le rôle que la télévision pourrait jouer dans la formation des représentations que les jeunes se font des métiers et professions, plus particulièrement dans le développement de stéréotypes sexuels.

Gerbner et al. (1994), dans leur étude, toujours considérée comme une référence, sur la consommation de télévision, avaient trouvé une relation entre la quantité de télévision consommée et l'adhésion aux idées qu'elle véhicule. Or les technologies évoluant rapidement, les pratiques télévisuelles des jeunes évoluent également. A l'heure des « chats » sur Internet ou des jeux vidéos, auxquels s'ajoute le temps que les adolescents passent accrochés à leur téléphone mobile, on peut se demander s'ils ont encore le temps de regarder la télévision. Il semble que la réponse soit positive : même si les jeunes passent un peu moins de temps qu'auparavant devant la télévision, et la « regardent » sur fond de radio, tout en envoyant des SMS ou en « twittant », la moyenne journalière d'écoute selon Mediamétrie, serait de 2 h 08 pour les enfants de quatre à quatorze ans en octobre 2009. Ils sont également nombreux à charger sur leur ordinateur les dernières saisons de leurs séries préférées. Malgré les critiques et les alternatives au journal télévisé de 20 h que proposent les deux principales chaînes de télévision française, il semble que le repas du soir continue à rassembler de nombreuses familles, le récepteur étant allumé. La télévision serait encore, affirme Maigret (2008) « le seul media qui a réussi à créer des rendez-vous réguliers pour un grand public » (p.III). Même si un Français avait, dès 2008, 42 contacts media et multimedia en moyenne par jour, contre seulement 35 deux ans auparavant, la télévision reste donc très présente. On voit là, comme l'affirment Reiser et Gresy (2008) dans leur « Rapport sur l'image des femmes dans les

media » qu' « il n'y a pas d'effet d'éviction des media traditionnels par les nouveaux media » (p.10).

Certaines enquêtes (Caille et de Montfort, 1999 ; Jacquemain, Casman, Dizier, Nibona et Willems, 2006) ont, de plus, montré qu'un certain nombre d'adolescents, quand ils étaient plus jeunes, ont été mis devant un récepteur le matin avant d'aller en classe. Et, avec l'apparition récente de programmes spécialement conçus pour les bébés, nous aurons sans doute l'occasion de rencontrer, dans les années qui viennent, des enfants et des adolescents qui auront regardé la télévision la nuit, pendant le sommeil de leurs parents. Il est encore trop tôt pour en mesurer les effets.

## 2.2 Que regardent les jeunes à la télévision ?

La télévision n'est donc pas un media délaissé par les adolescents. Mais que regardent-ils ? Outre les chiffres régulièrement publiés par Mediamétrie, nous disposons de sources d'information issues de pays différents - France, Belgique francophone et Canada - dont nous pouvons connaître les méthodes de recueil de données.

En France, dans le cadre d'un mémoire sur *l'impact des pratiques télévisuelles sur les représentations professionnelles sexuées des adolescents*, Guillaume et Pautrot-David (2004), ont interrogé par questionnaires 102 élèves de classe de quatrième (52 filles, 50 garçons, dont 56% ont entre treize et quatorze ans), notamment, sur leurs pratiques et leur environnement télévisuels. En Belgique, la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française de Belgique a fait réaliser en 2006, par Jacquemain et al. une étude par questionnaires, parfois suivis d'entretiens de groupe, auprès de 1500 jeunes de huit à dix huit ans. Son titre en affiche la principale conclusion : « *La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media* ». De son côté, la Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants (Canadian Teachers' Federation) a lancé en 2003 l'enquête « *Place aux jeunes dans les media* » pour « chercher à savoir quels media les jeunes utilisent, quelle satisfaction leur procure leur consommation médiatique et comment les valeurs et comportements de ces derniers sont influencés par la violence qui y est présentée tous les jours » (p. I). Pour cette étude, 5756 élèves de la 3<sup>ème</sup> à la 10<sup>ème</sup> année (équivalentes en France aux classes allant du CE2 à la seconde), dans l'ensemble du Canada, ont répondu à un questionnaire.

Trois axes différents, mais une même préoccupation: les effets possibles de la télévision sur les jeunes, commençant par l'analyse de leurs pratiques.

### 2.2.1 Environnement et pratiques télévisuelles

Interrogés par Guillaume et Pautrot-David (2004) sur leur environnement et leurs pratiques télévisuelles, les jeunes Français déclarent vivre dans des familles équipées de un à sept téléviseurs (toutes les familles de l'étude disposent d'au moins un récepteur et la moitié des jeunes interrogés en a un dans sa chambre). Dans 21 % des familles, la télévision reste allumée même quand personne ne la regarde. Un cinquième des enfants font leurs devoirs devant la télévision. Les deux tiers la regardent ou au moins l'ont devant les yeux pendant les repas. Ces jeunes estiment leur durée journalière de consommation, en moyenne, en période scolaire, à 3 h 40 par jour (avec variance importante, allant de 3 h à 61 h par semaine), 2 h 55 les jours de semaine et 4 h 40, le week-end. Filles et garçons déclarent y passer un temps équivalent. Pendant les vacances, ils disent y passer environ 5 h 30 par jour (de 0 à 14 h 30) ; mais le questionnaire ayant été rempli en période scolaire, les souvenirs concernant les vacances sont plus lointains, donc sans doute plus imprécis.

Quelle est la situation des jeunes Belges ? 97% de leurs familles disposent d'au moins un récepteur, la moitié en possède deux ou plus.

**Figure 2.1** Moyenne de la consommation des jeunes Wallons, en heures quotidiennes, hors week-ends

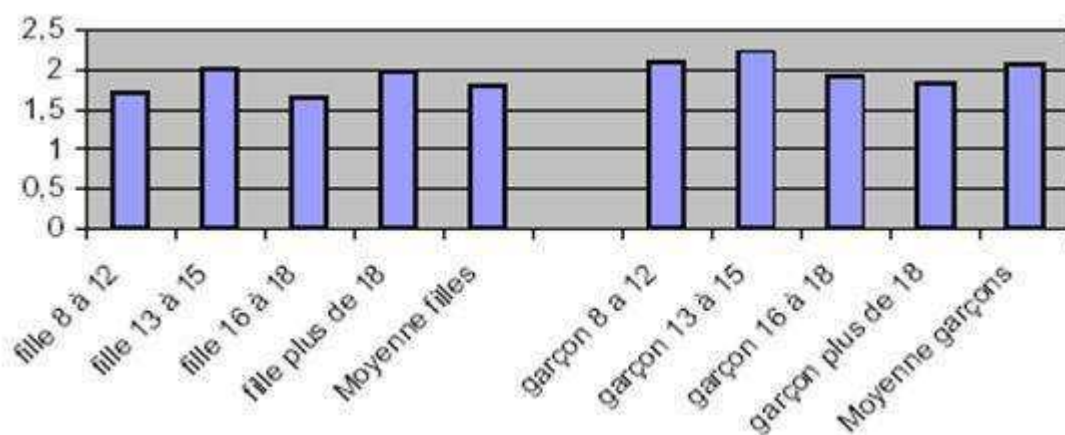


Figure tirée de « *La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media* ». Jacquemain et al. 2006. Reproduit avec l'autorisation des auteurs

Comme le montre la figure 2.1, les jeunes Wallons tendent à regarder sensiblement moins la télévision que ce que déclarent les jeunes Français interrogés par Guillaume et Pautrot-David (2004) puisque la durée moyenne de consommation de télévision des 13-15 ans (âge des collégiens français interrogés) n'était, chez nos voisins, que d'environ 2h, pour les filles et de 2h20 pour les garçons. On notera que c'est à cet âge que les jeunes Wallons regardent le plus la télévision. Nous ne disposons pas de données aussi détaillées concernant les jeunes Canadiens : 75% d'entre eux disent regarder la télévision quotidiennement, et un infime pourcentage ne la voit presque jamais.

Parmi nos 102 jeunes Français, il n'a pas été noté de différence significative dans les durées de consommation, en lien avec la CSP des parents. Il n'en n'est pas de même pour les jeunes Belges de l'enquête. Celle-ci montre en effet (voir la figure 2.2, ci-dessous) que leur consommation de télévision est d'autant plus intense que leur milieu social est modeste. A cet égard, les chercheurs observent que, plus que celui du père, c'est le niveau d'instruction de la mère qui est un indicateur pertinent : plus il est élevé, moins la consommation de télévision est importante.

**Figure 2.2** Moyenne de la consommation des jeunes Wallons, en heures quotidiennes, hors week-ends, selon le métier de la mère

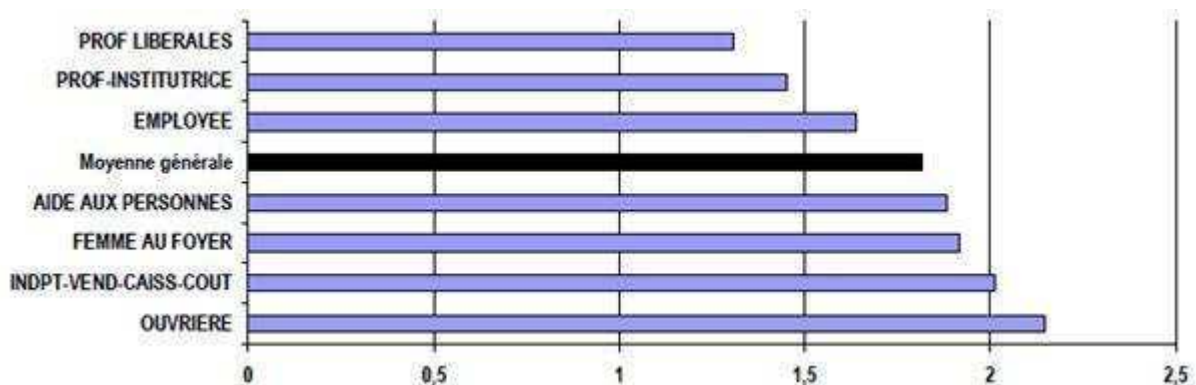


Figure tirée de « *La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media* ». Jacquemain et al. 2006. Reproduit avec l'autorisation des auteurs

## 2.2.2 Les émissions regardées ou préférées

Les jeunes de l'enquête française ont été interrogés sur les émissions *qu'ils regardaient* en période scolaire ( la catégorisation est complexe, les définitions des types d'émissions n'étant pas les mêmes selon qu'on se réfère au CSA, à Médiamétrie, aux magazines de télévision...).

**Tableau 2.1** Types d'émissions regardées par des jeunes Français de classe de quatrième, en période scolaire.

	Tous les jours	4 à 6 jours / sem.	1 à 3 jours/sem.	Jamais	Total
Feuilletons et séries	33%	26%	29%	12%	100%
Journal Télévisé	34%	16,5%	33%	16,5%	100%
Films	19%	17%	60%	4%	100%
Jeux	15%	18%	46%	21%	100%
Emission jeunesse	14%	12%	43%	31%	100%
Autres	12%	6%	41%	41%	100%
Magazines	7 %	3%	49%	41%	100%
Documentaires	1%	2%	43%	54%	100%

Comme le montre le tableau 2.1, les feuilletons<sup>18</sup>, les séries et les journaux télévisés sont les émissions que les adolescents voient le plus au quotidien, 60% regardant même les feuilletons et séries plusieurs fois par jour. Mais le score particulièrement élevé du journal télévisé (34% le voient quotidiennement) peut correspondre non pas au choix du jeune, mais à celui de ses parents, sachant que, dans la majorité des foyers, la télévision est allumée pendant les repas.

<sup>18</sup> Le feuilleton télévisé est une fiction à épisodes dans laquelle, à la différence de la série dont les épisodes sont indépendants, chaque épisode est la suite du précédent. Les émissions jeunesse sont destinées spécifiquement aux enfants ou aux adolescents.

Viennent ensuite les films, les jeux et les émissions jeunesse<sup>19</sup>. Magazines et documentaires ne sont que rarement, voire jamais, regardés par la majorité de ces jeunes. Le questionnaire soumis aux jeunes Français ne comportait pas de case intitulée « sport » : quant on connaît les taux élevés d'audience des retransmissions sportives, c'est indéniablement une lacune. Il n'apparaît implicitement (de même que la musique) que dans la catégorie « Autres ». Cette enquête ayant eu lieu au printemps 2005, période de diffusion de l'émission « La Nouvelle Star », une catégorie « télé-réalité », présente dans les études belges et canadiennes, aurait sans doute recueilli un nombre non négligeable de suffrages.

Pour les jeunes Belges, la question portait non pas sur les émissions *regardées*, mais sur leurs émissions *préférées*, entre 8 et 18 ans. Les réponses (présentées dans les figures 2.3 et 2.4, ci-dessous) sont classées en fonction du sexe et de l'âge :

**Figure 2.3** Les programmes télévisés préférés des filles wallonnes, en fonction de l'âge.

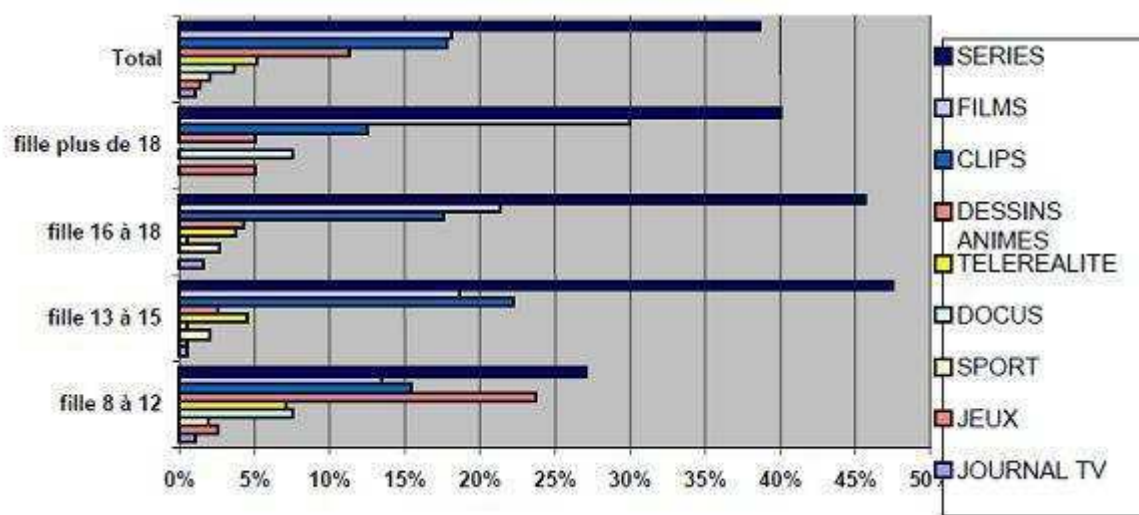


Figure tirée de « *La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media* ». Jacquemain et al. 2006. Reproduit avec l'autorisation des auteurs

Chez les filles wallonnes, quel que soit leur âge, le goût pour les séries est de loin le plus important. C'est dans la période correspondant à l'âge du collège chez les Français qu'il est le plus fort, de même, mais à un degré moindre, que celui des clips. L'intérêt pour les films augmente avec l'âge, égalant presque celui pour les clips chez les 13-15ans. A cet âge, les dessins animés, les jeux et la télé-réalité semblent avoir perdu de leur intérêt, et le journal télévisé est quasi inexistant.

<sup>19</sup> Emissions destinées spécifiquement aux enfants ou aux adolescents.

**Figure 2.4** Les programmes télévisés préférés des garçons wallons, en fonction de l'âge.

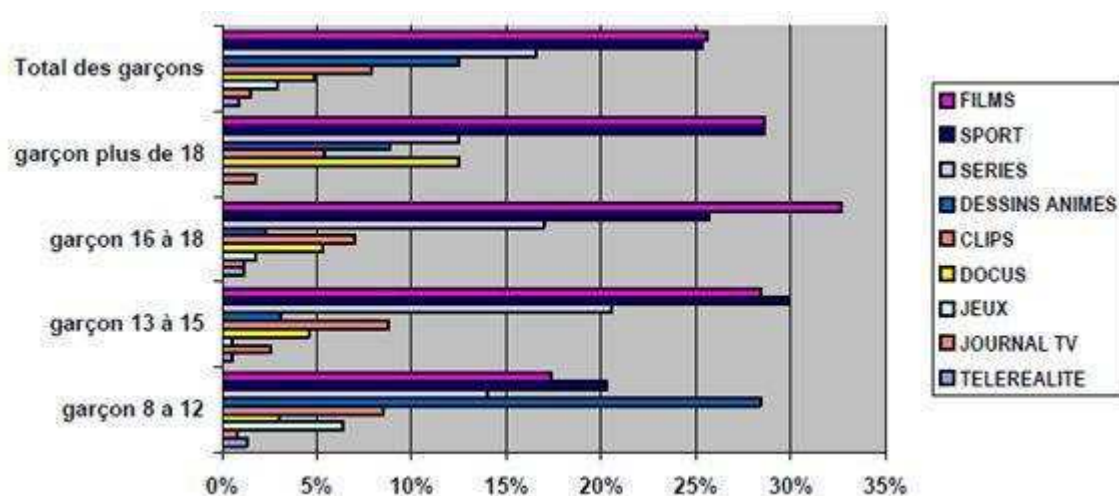


Figure tirée de « *La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media* ». Jacquemain et al. 2006. Reproduit avec l'autorisation des auteurs

Chez les garçons wallons de tous âges (figure 2.4), l'intérêt pour les films et le sport prédomine, et c'est entre 13 et 15 ans que le goût pour les spectacles sportifs et les séries est le plus fort. A cet âge, ils ont presque abandonné les dessins animés, genre dominant chez les plus jeunes. Là encore, le journal télévisé apparaît très peu.

Dans l'étude canadienne, la question posée était encore différente : « Quelles sont tes trois émissions de télé favorites ? ». Chez les francophones de 12 à 15 ans, 70% des titres donnés par les filles sont des séries, 22% mentionnent *Les Simpson*<sup>20</sup> (qui semblent constituer un genre à eux seuls) et 22% indiquent des émissions de télé-réalité. Les garçons citent *Les Simpson* à 55%, et le sport à 26%. Les filles anglophones montrent un goût encore plus prononcé pour *Les Simpson* (31%). Quant aux garçons anglophones, ils aiment, eux aussi davantage *Les Simpson* (63%), un peu moins le sport (17%), mais sont aussi amateurs de séries (44%).

<sup>20</sup> Les Simpson : dessin animé américain pour adultes, montrant avec un humour parfois féroce les aventures d'une famille ouvrière vivant dans une petite ville américaine. Série créée par Matt Groening, depuis 1989. Elle est diffusée internationalement et a remporté de nombreuses récompenses.



Par delà leurs importantes différences méthodologiques, ces trois études aboutissent à une même conclusion : ce sont les émissions de divertissement qui sont les préférées des jeunes. Au moment où ces enquêtes furent réalisées, c'était tout particulièrement le cas des séries (mais nous ne savons pas si, en dehors des *Simpson*, les filles et les garçons regardaient les mêmes). A ce goût pour les séries, les garçons combinaient un intérêt marqué pour les sports. On peut cependant se demander si, dans la période actuelle, les émissions de compétition (chant, aventure, cuisine, etc.), projetant devant les caméras des personnes « ordinaires » (sans expertise particulière au départ) ne prennent pas une place grandissante dans les centres d'intérêts des jeunes.

Les chercheurs de l'étude wallonne comme ceux de l'étude canadienne ont interrogé les jeunes sur les raisons de leur choix. Les jeunes Belges ont parlé d'amusement, de rêve, de relaxation, parfois de désir d'information, ou simplement du besoin de combler un manque : « quand on n'a rien à faire, on regarde la télévision », tout en disant ne pas aimer y voir les guerres ou la violence, pas plus que la publicité. Les jeunes Canadiens ont émis des arguments analogues, donnant comme caractéristiques premières les aspects excitants et drôles de la télévision, et la faculté qu'elle a de leur faire oublier leurs problèmes : « elle me relaxe », « elle me distrait, m'occupe quand je m'ennuie ». Quand on leur a demandé de préciser : « As-tu déjà vu un film ou une émission de télévision qui t'a fait sentir vraiment bien? », 61% ont pu donner un titre de film ou d'émission, vu le plus souvent au cours du mois précédent. Si filles et garçons s'accordent pour trouver réconfortants les films dans lesquels les héros atteignent leur but en dépit des obstacles, en revanche, ils se différencient quant au genre de film : les filles préfèrent une histoire romantique, et les garçons l'aventure. Filles et garçons se différencient encore nettement sur des items comme : « Mes parents aiment cette émission également » (opinion davantage avancée par les filles), « Les personnages font des actions que je ne pourrais jamais faire dans la vraie vie » et « Montre beaucoup de violence » (opinions davantage avancées par les garçons, mais, en ce qui concerne la violence, de façon moins appuyée que les précédentes). Comme les jeunes Belges, les jeunes Canadiens citent le journal télévisé parmi les émissions les moins aimées. Les plus jeunes (43 % des filles et 28 % des garçons de 8 à 10 ans environ) se disent effrayés par le journal télévisé, se sentant en danger : une inquiétude qui augmente avec la quantité de visionnement. Certains s'y intéressent cependant : la télévision « vous tient informé des événements, même si vous êtes à des milliers de kilomètres ». Ces derniers s'affirment motivés à agir pour que les choses s'améliorent.

Les attentes relatives à la télévision exprimées par les jeunes Belges et Canadiens confirment les observations relatives aux programmes regardés ou préférés dans les trois échantillons : la fonction de divertissement apparaît très nettement prédominante. Les autres raisons données diffèrent notablement selon le sexe : on peut noter une plus grande proximité des goûts des parents chez les filles et un plus grand attrait pour les transgressions chez les garçons

### 2.2.3 Rôle des parents et de l'entourage.

Ces enfants vivent en grande majorité dans leurs familles. Comment les parents interagissent-ils avec cet autre éducateur qu'est la télévision ? Tous les jeunes Français de l'étude de Guillaume et Pautrot-David (2004) affirment avoir la permission de regarder seuls la télévision : 63%, quand ils le veulent et 77%, ce qu'ils veulent. Cette liberté semble partagée par les jeunes Belges : leurs parents interviennent de moins en moins au fur et à mesure que les enfants grandissent. De plus, 60% des adolescents du même âge que les jeunes Français affirment que leurs parents ne supervisent pas ce qu'ils voient à la télévision.

Cependant, regarder la télévision reste encore une activité qui peut se partager: les jeunes Français voient souvent des émissions avec leurs parents (71%) ou leurs frères et sœurs (62%), et parfois, plus rarement, avec des amis (28%). Près de 90% des jeunes Canadiens regardent la télévision « la plupart du temps » ou « parfois » en famille. Ce phénomène apparaît relativement constant, pour l'ensemble des âges considérés.

Il semble donc avéré que, dans les années 2003-2006, certaines émissions de télévision constituaient encore un spectacle familial. Dix années auparavant, l'unique récepteur de la maison semblait jouer un rôle important dans la dynamique de la famille, comme l'avaient montré Proulx et Laberge (1995). Ces derniers, dans une perspective ethnosociologique, avaient enquêté auprès de seize familles canadiennes sur la place de la télévision dans leur vie quotidienne. Ils avaient constaté des pratiques très variables : conflits dans le choix des programmes ou apaisement en regardant ensemble une émission, communications autour du programme ou isolement dans une bulle de silence, moyen d'aborder indirectement des sujets difficiles à propos d'un problème abordé à l'écran, rapprochements mère-fille, devant une série ou père-fils, devant un match, etc. Le téléviseur apportait dans les familles interrogées une occasion de rencontres intergénérationnelles, qu'il s'agisse d'un plaisir partagé ou de débat sur les problèmes de société. En reprenant les distinctions établies par les chercheurs toulousains (Baubion-Broye et Hajjar, 1998), on pouvait considérer que le fait de regarder la

télévision appartenait alors essentiellement, dans le système des activités, au sous-système des activités familiales. Il pouvait contribuer au renforcement et à la transmission des valeurs, opinions, voire des stéréotypes familiaux, tant par le choix des émissions que par les discussions qui pouvaient suivre.

Dix ans plus tard, même si certaines émissions font encore partie des plaisirs partagés en famille, les usages de la télévision sont plutôt à considérer, pour bon nombre de jeunes, comme s'intégrant au sous-système des activités personnelles, tout au moins quant aux moments passés devant le téléviseur. Ils pourront générer ensuite des interactions appartenant cette fois à la sphère sociale. Celle-ci aura d'ailleurs été implicitement présente en amont, dans le choix des émissions regardées : Riley et Riley (1951, cités par Pasquier, 1999), à propos du choix du héros à partir des bandes dessinées et des media, montrent que les enfants insérés dans un groupe choisissent des personnages utiles à la vie du groupe, insérables dans la vie quotidienne, par les jeux de rôle, les échanges... Par contre, les enfants plus solitaires se tourneront vers des émissions où des personnages fantastiques les aideront à s'évader du quotidien. Les conséquences de ce transfert de la sphère familiale à la sphère personnelle, puis à celle des relations sociales, ont leur importance : d'une part, ce phénomène accentue le fossé entre la culture des parents et celle des enfants. D'autre part, il substitue à la médiation des parents celle des pairs, dont Tisseron (2002) qu'ils pouvaient agir comme une « caisse de résonance ». Considérer la télévision sous l'angle d'une activité s'inscrivant dans un ou des sous-systèmes pourrait peut-être nous informer davantage sur son influence.

Interrogés sur les personnes avec lesquelles ils parlent des émissions qu'ils ont vues à la télévision, les jeunes Français de l'échantillon considéré citent leurs camarades ou leurs amis comme interlocuteurs privilégiés (73%), suivis de loin par la mère (36%) ou les frères et sœurs (35%). Ils en parlent plus rarement avec leur père (31%). Les réponses des jeunes Belges témoignent de la même dichotomie que celle observée dans les familles interviewées par Proulx et Laberge (1995) : certains rendent la télévision responsable d'un manque de communication dans la famille, alors que d'autres y voient, au contraire, une possibilité de discussion : les filles peuvent échanger avec leurs mères sur les séries, et les garçons regarder et commenter le football avec leurs pères et leurs amis. L'enquête canadienne était plus spécifique dans sa question : elle demandait aux jeunes s'ils avaient déjà discuté avec leurs parents de la violence, du racisme ou du sexisme dans les media. Les parents canadiens, dans leur majorité, n'en n'ont jamais parlé. Ceux qui l'ont fait ont été davantage portés à échanger avec les garçons au sujet de la violence et avec les filles au sujet du racisme. Le sexisme est le thème le moins souvent abordé avec les garçons comme avec les filles.

D'une manière générale, il semble donc que les jeunes continuent à regarder certaines émissions en famille, et à en parler avec le parent de même sexe. Mais c'est plutôt avec leurs amis qu'ils préfèrent en discuter ensuite. Les problèmes importants montrés ou soulevés par la télévision, tels la violence, le racisme et le sexisme semblent rarement abordés avec les parents. Ce qui n'aiderait pas les enfants à prendre du recul, affirme Tisseron (2002), à propos des spectacles violents : une considération dont nous pouvons sans doute élargir la portée à d'autres domaines.

Les résultats précédents ne sont pas en contradiction avec les observations de Pasquier (2005) : Même si elle parle du « déclin de la culture télévisuelle » (p.79), elle souligne néanmoins que cette réserve vis-à-vis de la télévision se décline de façon différente selon le sexe: la mise à distance serait surtout le fait des garçons. Ceux-ci se doivent d'afficher un discours critique relativement aux fictions, alors qu'elles sont pour les filles un moyen d'expression de soi dans le groupe. Pasquier note que les filles continueraient à regarder – parfois sans l'afficher – des séries ou émissions musicales, alors que les garçons affirmeraient leur « identité masculine » davantage à travers le sport ou les jeux vidéo : ils utiliseraient la télévision davantage comme ambiance de fond. Nous avons trouvé une tendance analogue chez les 45 élèves de quatrième (22 garçons et 23 filles) interrogés par Froger et Lefebvre (2007). Nous leur avons demandé s'ils avaient aimé un extrait d'une série policière - « Diane, femme flic » - sur lequel ils avaient réfléchi. La majorité des garçons (83%) ont répondu négativement, en affirmant soit qu'ils préféraient les séries américaines (ce qui montre qu'ils les regardaient), soit qu'ils n'aimaient pas les séries policières. En revanche, la majorité des filles (74%) ont déclaré avoir aimé l'épisode, à cause de l'humour et du suspense, mais aussi « parce qu'on apprend sur la vie d'un adulte, des couples » (p.142). Il semble bien que quand les garçons disent « action », les filles affirment « relation ». Nous touchons là une différence importante.

### 2.3 L'influence de la télévision sur les jeunes téléspectateurs

Les adolescents – et, d'une manière plus générale, les jeunes – continuent donc de regarder longuement la télévision. Mais qu'y voient-ils ? Et dans quelle mesure ce qu'ils y voient joue-t-il un rôle dans leurs apprentissages, dans leur formation et dans leurs conduites ? Ces interrogations ont donné lieu à un nombre considérable de débats, à des études nombreuses, voire à des polémiques, qui dépassent largement le cadre de cette thèse. Il nous semble cependant important de rapporter certains travaux qui paraissent essentiels pour développer

notre propre question de recherche. Nous évoquerons ainsi successivement des recherches portant sur les stéréotypes que la télévision tend à véhiculer en matière de genre, d'autres relatives à son rôle potentiel dans le développement de conduites violentes, plusieurs études sur la place qu'elle pourrait tenir en matière d'éducation, d'acculturation et d'apprentissage. Ce qui nous conduira, finalement, à évoquer son rôle dans l'information (ou de la formation de stéréotypes) sur les métiers et professions et relativement à l'orientation en général.

### 2.3.1 La télévision et le genre

L'étude de Jacquemain et al. (2006) comprenait également, outre les questionnaires et les interviews de jeunes, une analyse des « représentations stéréotypées liées au genre » présentes dans les émissions regardées par les jeunes (émissions repérées lors de la première phase de l'enquête), au cours de la semaine du 27 mars au 2 avril 2006, et celle du 18 au 24 septembre 2006. Le premier pôle de l'analyse concernait les comportements liés au genre, le second le langage audiovisuel. Dans ce premier pôle, une des analyses a porté sur les qualificatifs que les personnages s'appliquaient à eux-mêmes ou utilisaient pour qualifier les autres dans les programmes regardés par les jeunes, permettant ainsi de repérer les caractéristiques attribuées aux femmes ou aux hommes, comme le montre la figure 2.5 :

**Figure 2.5** Catégories de qualificatifs attribués aux femmes et aux hommes dans les émissions, en pourcentage

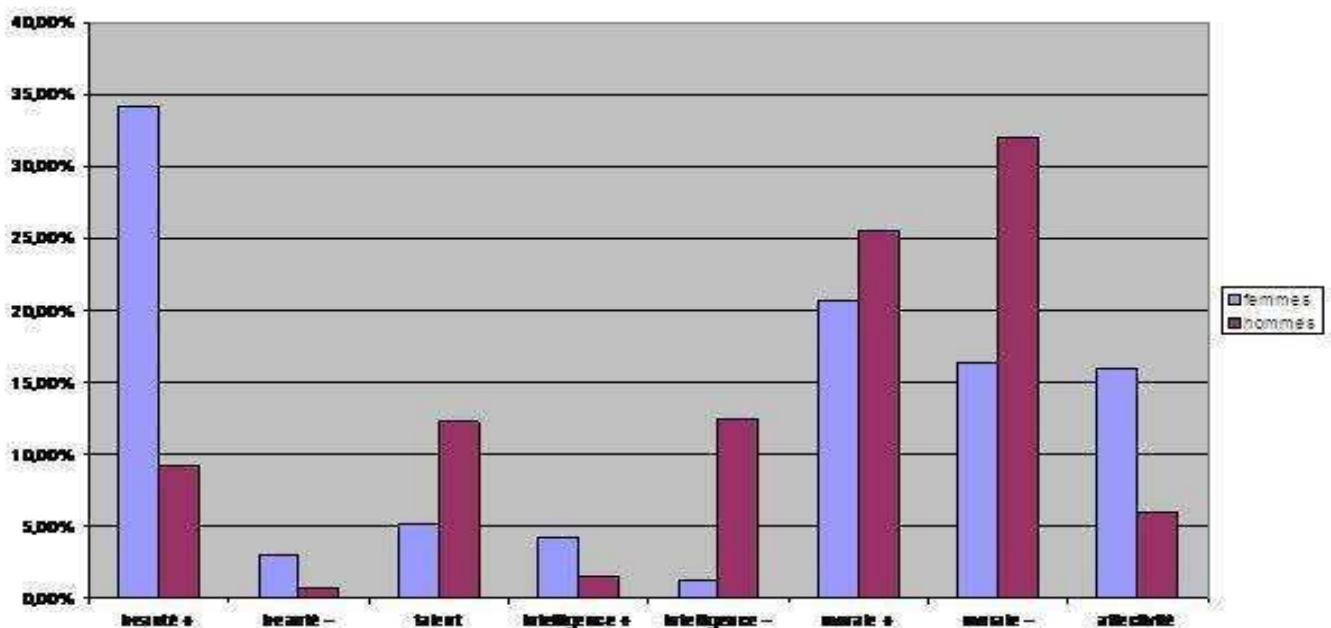


Figure tirée de « *La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media* ». Jacquemain et al. 2006. Reproduit avec l'autorisation des auteurs

Globalement, les hommes font l'objet d'un plus grand nombre de qualificatifs que les femmes (54% contre 46%). On constate sans surprise que les femmes font surtout l'objet de qualificatifs portant sur leur beauté, leur moralité et leur affectivité. Les hommes, par contre, reçoivent davantage de qualificatifs touchant à leur moralité, un peu moins en positif qu'en négatif. « Le stéréotype des femmes belles, fragiles et émotives transparaît donc dans la manière dont les personnages féminins sont qualifiés. Les hommes, dans les programmes sélectionnés, correspondent donc au stéréotype de l'homme « compétiteur », mais « idiot » et à « la morale peu reluisante » (Jacquemain et al., 2006, p.47). Ces résultats recourent ceux de l'Institut National de Santé Mentale Américaine (1994, cité par Jacquemain et al.), selon lesquels, dans les programmes télévisés, les hommes sont dominants, valorisant la force et le défi, alors que les femmes, dominées, sont dans l'attirance et le désir.

L'étude belge souligne pour sa part que les filles, regardant davantage les séries, les clips et les publicités, seraient davantage exposées aux stéréotypes – beauté, minceur – que les garçons, ce qui contribuerait à leur auto dévalorisation face aux femmes des écrans. Mais on peut noter que dans les émissions sportives regardées par les garçons, les stéréotypes sont loin d'être absents.

Jacquemain et al. (2006) ont aussi interrogé les jeunes sur les caractéristiques qui, à leur avis, permettraient d'avoir du succès auprès de l'autre sexe. Ils notent que :

en ordre décroissant, les jeunes pensent que les garçons apprécient les filles : belles, sexy, qui ont de l'humour, sont rassurantes, douces, généreuses et sûres d'elles-mêmes. Dans un même ordre décroissant, ces mêmes jeunes affirment que les filles apprécient plutôt des garçons qui ont de l'humour, sont beaux, rassurants, généreux, doux, sûrs d'eux, sexy et intelligents. (p.74)

La recette du succès chez les filles comme chez les garçons comprend sensiblement les mêmes qualités, mais avec un dosage différent. Pour plaire, une fille devrait en premier lieu être belle et sexy, alors qu'il faudrait qu'un garçon fasse d'abord preuve d'humour. L'intelligence compte peu : absente des qualités appréciables chez les filles, elle ne figure qu'en dernière place chez les garçons.

Si nous comparons avec le tableau des qualificatifs attribués aux femmes et aux hommes dans les émissions télévisées, nous retrouvons cette prééminence de la beauté, et la faible considération accordée à l'intelligence. On ne peut certes pas imputer ce parallélisme des

résultats au seul effet de la télévision, d'autant qu'aucun lien n'a été trouvé dans cette étude entre la quantité de télévision regardée et l'intensité des stéréotypes. Mais l'exposition quotidienne, pendant des années, à des images certes appréciées, mais aussi lourdement chargées en stéréotypes, n'est sans doute pas sans effet. Nous le verrons plus loin, en évoquant le rôle du « modelage ».

Pourtant, ces jeunes sont capables d'un certain recul : quand on leur demande si, à leur avis, les filles et les garçons, puis les femmes et les hommes de la vie réelle se différencient de leur représentation à l'écran, les réponses affirmatives s'intensifient d'une part avec l'âge des jeunes qui répondent à l'enquête et d'autre part concernant l'âge des personnages. Ces jeunes sont, au moins sur le plan cognitif, très conscients des mises en scène de la fiction.

### 2.3.2 Télévision et violence

Nous avons noté dans la première partie de ce travail que le thème de la violence se combinait à celui de l'influence pour retenir une grande partie de l'attention des chercheurs travaillant sur la télévision. Même si Macé (2006), a trouvé – lors de l'observation de sa « journée ordinaire de télévision » – que les situations de violence physique ou sexuelles ne représentaient – chacune – que 5% du corpus, l'influence des émissions télévisées de nature violente sur les comportements a fait l'objet de nombreux articles et rapports, dont les résultats se contredisent parfois.

Dans l'étude de la Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants (2003), on a posé aux élèves la question suivante : « As-tu déjà vu un film ou une émission de télévision qui t'a fait vraiment peur – à tel point que tu as eu peur pendant des jours ou des semaines? ». 50% des jeunes ont répondu positivement. Les peurs varient en fonction de différents facteurs : le sexe (les filles se disent plus effrayées que les garçons), l'âge (les plus jeunes sont les plus vulnérables), la nature du film (certains films fantastiques – comme « *Harry Potter* » ou « *Le Seigneur des anneaux* » sont considérés par les uns comme réconfortants et, par les autres, comme effrayants). Les affirmations : « ils me donnent parfois des cauchemars » et « ils me font avoir peur parfois » ont obtenu l'accord de 10% des jeunes. Les impressions et souvenirs laissés par ces films peuvent mettre du temps à se dissiper : si les deux tiers des films dits réconfortants ont été vus au cours du dernier mois, 37% des garçons et 26% des filles citent des titres de films effrayants qu'ils ont vus il y a plus d'un an.

L'enquête demandait aussi aux élèves les plus âgés (de la classe de cinquième à la seconde) s'ils avaient déjà vu quelqu'un imiter un acte violent vu à la télévision. 46% des filles et 56% des garçons ont répondu positivement, le tiers des répondants affirmant que quelqu'un avait alors été blessé. Quant à la question sur l'influence de la violence dans les media dans leur vie quotidienne, les réponses sont partagées. Les jeunes les plus sensibilisés à de possibles effets négatifs des scènes violentes sont ceux qui consacrent du temps à de nombreuses activités, ceux qui discutent de ces problèmes en famille et ceux dont les parents supervisent la consommation de télévision.

L'influence de la télévision sur la violence (crainte ou exemple pour les plus jeunes) fait parfois l'objet de préoccupations affichées par les pouvoirs publics. En France, le Ministère de la Culture a chargé, en 2002, la philosophe Blandine Kriegel d'une : « Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relatives aux représentations violentes à la télévision ». Ce travail est axé sur la recherche d'un lien possible entre la montée de la violence dans la société française, notamment à l'école, et les images de la télévision. Kriegel, après avoir passé en revue un nombre important d'études, conclut que : « dans tous les cas, les émissions violentes étaient effectivement liées, quoique modestement, à l'apparition de comportements plus agressifs à court et à long terme, les liens les plus forts s'exprimant dans le cas des études expérimentales » (p.17). Elle explique cette influence par le fait que, face à la violence vue à l'écran, les états émotionnels, les réactions de crainte, d'anxiété et de détresse, sont identiques à ceux que provoqueraient de tels spectacles dans la vie réelle, et qu'à long terme, la répétition de tels spectacles entraîne leur banalisation, aboutissant à une désensibilisation,. Elle propose donc aux pouvoirs publics une série de mesures visant à mettre hors de portée des enfants les images à caractère violent ou pornographique. Cependant, fait remarquer Marchand (2004), « il y a loin entre l'insensibilisation et le passage à l'acte agressif » (p. 71). Pour lui, au terme d'une revue de questions, les spectacles violents ne peuvent générer d'actes violents qu'à très court terme, et uniquement chez les enfants les plus agressifs : constatation qui n'est certes pas à négliger, même si cela ne concerne que peu de cas. Il s'interroge : « Est-ce la télévision qui rend agressif ou les individus agressifs qui regardent le plus la télévision ? » (p.78). Sa mise en garde - peut être la question la plus importante à ses yeux - porte davantage sur des messages qui seraient plus subtils, par conséquent plus pernicious. Il serait bon, selon lui, de se demander qui est montré comme violent par la télévision ? Certains groupes le sont-ils plus que d'autres ? Qui manifeste une



violence présentée comme légitime ? Les résultats d'études sur ce thème pourraient peut-être alimenter la lutte contre les discriminations...

C'est également pour répondre à des demandes institutionnelles, celles du Ministère de la Culture, du Ministère de la famille, et du Ministère de l'éducation nationale que Tisseron (2002) a mené, de 1997 à 2000, une étude auprès d'enfants de onze à treize ans. Il s'agissait de répondre à la question (dont il a fait le sous-titre de son étude) : « Les écrans rendent-ils les jeunes violents ? ». Tisseron commence par préciser que, selon lui, « une image violente est simplement une image qui provoque des comportements, même si ces comportements... ne sont pas forcément violents » (p.17), soulignant la part de la subjectivité, de l'histoire personnelle de chacun dans la réception des images. A l'encontre d'idées reçues telles que :

la représentation de la violence procurerait du plaisir ; [...] les enfants imiteraient dans leur vie les images qu'ils voient à la télévision [...] ; le langage seul pourrait nous protéger des effets malfaisants des images ; les filles sont un élément pacificateur des groupes face aux images violentes ; les enfants de milieu social défavorisé auraient une aptitude moindre que les autres à se protéger par le langage des effets nocifs des images (p.153),

il oppose ses conclusions:

Les images violentes ne procurent pas vraiment du plaisir, la gestion de leur impact est beaucoup plus le résultat de relations de groupe que de leurs contenus, l'engagement du corps est aussi essentiel à l'élaboration pleine et entière de leurs effets que l'usage du langage [...] les processus psychiques mis en jeu face à elles [les images violentes] ne diffèrent pas selon l'origine sociale. (p.153)

Quant aux filles « confrontées à des images violentes [elles] mobilisent autant de représentations de lutte et de fuite que les garçons » (p.138).

Il constate que les images violentes sont des sources d'émotions désagréables que les enfants ont besoin d'exprimer, corporellement et verbalement, pour leur attribuer un sens. A défaut d'un adulte pour les y aider, ils se tournent vers leur groupe d'appartenance. Mais c'est dans le groupe, plus que dans les images elles-mêmes, que résiderait le danger d'un passage à l'acte violent, où la gestion de l'émotion pourrait conduire à une intensification de l'agressivité : les jeunes ayant vu des images violentes en auraient été fragilisés, pour des raisons propres à chacun ; cependant, le fait que chaque membre du groupe ait ressenti une émotion donnerait l'illusion d'une communauté affective que le groupe aurait envie de

retrouver. Un leader pourrait alors conduire le groupe à la réalisation d'actes violents, qui canaliserait l'agressivité vers l'extérieur et donneraient un sens à la honte ressentie.

Tisseron (2002) s'adresse aux parents et aux éducateurs pour préconiser une éducation aux médias permettant de « distinguer entre l'image comme réalité objective et l'impression subjective qu'elle nous fait » (p.155). Il s'agirait d'apprendre à voir les images comme des constructions à analyser, et d'utiliser non seulement des mots, mais d'autres formes d'expression pour s'approprier son expérience des images.

Face à la question de la violence télévisuelle et de ses conséquences auprès des jeunes, nous constatons donc une préoccupation des éducateurs et des États suffisamment importante pour susciter rapports et recommandations. Mais s'il est de bon ton de s'y intéresser, il semble moins urgent d'appliquer les mesures recommandées... Nous avons vu dans le premier chapitre que les enjeux financiers de la télévision sont très importants. Or il s'avère que les séries violentes, souvent produites aux États-Unis, sont peu coûteuses à traduire (les scènes d'action utilisent peu de mots), moins chères, ne demandent pas au téléspectateur de gros efforts intellectuels : elles constituent de bons supports publicitaires, et se vendent aisément. Face à des considérations éducatives, c'est le poids économique qui est le plus fort.

### 2.3.3 Télévision, éducation, acculturation et apprentissage

Le rôle de la télévision en matière d'éducation et de formation a fait l'objet d'intenses débats. (Le Monde de l'Éducation n°251, septembre 1997 ; MediaMorphoses n°10, avril 2004). D'un côté, on a pu imaginer qu'elle allait tenir une place majeure (et positive) dans ces domaines. Selon Balle (2006), on pensait, jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, qu'elle pourrait peut-être jouer un rôle équivalent en matière d'éducation à celui tenu dans les démocraties par la famille, les églises et l'école. La place qu'elle prit rapidement dans les foyers dans les années cinquante et soixante inquiéta notamment certains enseignants qui la vivaient comme une concurrente déloyale : « la télévision semble détrôner l'écrit, de sorte que McLuhan peut annoncer la victoire de Marconi sur Gutenberg » (Balle, p.75). A cette époque, on entendait en conseil de classe les enseignants tenir la télévision pour responsable des mauvais résultats des élèves, supposés gaspiller devant l'écran un temps qu'ils auraient du consacrer au travail scolaire, et dans les familles les parents menaçaient leurs enfants, pour les punir, de les priver de télévision. De leur côté, les gouvernements, sensibles à ses possibilités (et aux économies qu'elle pouvait permettre en matière d'éducation), y ont vu notamment un moyen de

compenser les inégalités sociales en matière d'apprentissage du langage. Ce fut l'origine de la télévision éducative. Pourtant, constate Balle, contrairement aux espoirs de certains, en matière d'éducation, l'écran ne suffit pas : pour être efficace, il doit être relayé par des éducateurs humains.

De nombreux travaux ont par ailleurs souligné les conséquences plutôt négatives de l'exposition à un flux télévisuel en termes d'éducation et de formation (Gerbner et al. 1994). On s'est aussi interrogé sur son rôle dans l'échec scolaire. En France, Caille et Montfort (1999) ont réalisé pour le Ministère de l'Education Nationale une étude auprès des élèves de collège. Les résultats ont montré qu'à situation familiale et origine sociale comparables, ce n'est pas la quantité de temps global passé devant le récepteur qui importe, mais le moment où il est regardé : la télévision allumée en continu, ou regardée tard en période scolaire, nuit à la réussite. Mais l'exposition à la télévision peut aussi avoir des conséquences positives. Fisherkeller (2002) a ainsi montré que la télévision peut jouer un rôle facilitant l'acculturation des jeunes défavorisés. Elle leur permet de se familiariser non seulement avec la culture d'un pays, mais aussi avec le monde des adultes. Bien entendu, la valeur de cette acculturation peut être discutée : elle peut être lue positivement comme l'appropriation par la personne d'une culture donnée, lui permettant de s'y adapter ; a contrario, on peut la voir négativement comme un formatage des personnes selon les normes et les modèles de vie de la société dans laquelle elle se trouve. Mais n'est-ce pas le cas de toutes les formes d'acculturation ?

Dans un domaine plus proche de l'objet de notre recherche, on a pu mettre en évidence que la télévision contribuait à l'assimilation d'informations sur les métiers et professions. O'Bryant et Corder Bolz (1978) ont ainsi montré à des enfants de cinq à dix ans des séquences télévisées dans lesquelles des femmes exerçaient des métiers qu'ils connaissaient peu. Tous ont augmenté leurs connaissances sur ces métiers. Ces acquisitions étaient-elles liées à la nature des émissions regardées par les enfants : ceux-ci apprennent-ils davantage de la réalité que de la fiction ? Pour répondre à cette question, Huston et al. (1997), ont présenté à des enfants d'école primaire (CE1 et CM2) – un âge où ils savent distinguer la réalité de la fiction – des films sur des métiers qu'ils étaient peu susceptibles de connaître, en disant aux uns qu'il s'agissait d'un reportage, et aux autres une fiction. Dans les deux cas, les connaissances des enfants ont augmenté, avec dans l'immédiat un avantage en faveur du reportage. Un mois plus tard, ils se souvenaient encore de ce qu'ils avaient appris, mais la différence entre réalité et fiction avait diminué. Voulant ensuite rapprocher l'expérience des conditions de la vie réelle

(quand les enfants regardent la télévision chez eux), les chercheurs ont voulu savoir s'ils obtiendraient les mêmes résultats en demandant aux enfants d'effectuer une autre tâche (exercices, ou focalisation sur la technique télévisuelle) tout en regardant l'écran. Ils ne précisait pas non plus s'il s'agissait d'une fiction ou d'un documentaire. L'expérience a montré que les enfants, même occupés à autre chose, continuent à engranger des informations provenant d'une émission qu'ils ne regardent pourtant pas vraiment. Les auteurs concluent de l'ensemble de l'étude que l'on peut utiliser la télévision, y compris les fictions, pour faire acquérir aux enfants des connaissances sur les métiers et les rôles sociaux. Mais ils soulignent que « les enfants ne sont pas protégés des effets négatifs de la description déformée ou stéréotypée des rôles sociaux à la télévision par le fait de savoir qu'ils regardent une fiction » (p.580).

#### 2.3.4 Télévision et choix d'orientation

Ce rôle de la télévision en matière de diffusion d'informations (connaissances, voire stéréotypes) sur les métiers et les professions ouvre la voie à une interrogation plus générale sur la place qu'elle pourrait tenir dans les choix d'orientation des jeunes. Cette fonction de la télévision semble attestée par certains jeunes qui, venant se renseigner sur un métier donné, affirment que c'est la télévision qui leur en a inspiré l'idée. Par exemple, un jeune Canadien de l'Ontario, interrogé dans l'étude de la Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants 2003), déclare : « Elle m'a donné l'idée de devenir paléontologue » (p. 47).

Il n'existe cependant que très peu de travaux scientifiques étudiant de manière précise l'éventuelle influence de la télévision en matière de choix d'orientation. Pourtant, les journaux font parfois des rapprochements qui interpellent les chercheurs (Beullens et Van den Bulck, 2007/2010) : en septembre 2003 par exemple, la presse flamande fit état de l'augmentation soudaine des candidatures aux formations de sage-femme. Les journalistes mirent ce phénomène en lien avec le succès, l'année précédente, d'une série télévisée mettant en scène des sages-femmes (des deux sexes). De la même façon, aux Etats-Unis, la diffusion de la série *ER*, (*Emergency Room*, « Urgences ») aurait eu pour conséquence, selon Servantie (2004), de voir s'accroître de manière importante les inscriptions dans les formations de médecin urgentiste. On se souvient aussi, dans la France des années soixante, de la série « Les chevaliers du ciel », tirée de la bande dessinée « Les aventures de Tanguy et Laverdure » de Charlier et Uderzo. Deschryver (2004) observe que cette série a reçu l'appui de l'armée pour « servir de vitrine aux forces militaires aéronautiques françaises ». Cet

objectif pourrait bien avoir été atteint : elle a en effet été citée par certains pilotes comme étant à l'origine de leur vocation.

Si les observations précédentes restent plus de l'ordre de la conjecture que d'une démonstration indiscutable, certaines recherches rigoureuses ont néanmoins été conduites. Leurs conclusions vont dans le sens des précédentes observations sans les corroborer entièrement. Ainsi, Beullens et Van den Bulck (2007/2010) ont-ils étudié le lien entre l'augmentation des inscriptions dans certaines formations et la diffusion de « *docu-soaps* » (le docu-soap, ou feuilleton documentaire, prétend décrire le réel de gens ordinaires, issus d'un même milieu, filmés dans leur quotidien) sur les métiers correspondants. Ils ont aussi examiné la relation entre l'exposition à des feuilletons documentaires portant sur certaines professions et la perception de celles-ci. Leur étude montre que les inscriptions dans les formations aux métiers montrés à la télévision augmentaient de façon significative après les émissions, mais que cette influence éventuelle était limitée dans le temps. Ils ont également trouvé une corrélation entre le fait de regarder un feuilleton documentaire sur une profession et la perception positive de cette profession. Ces effets semblent cependant liés à un type spécifique d'émission, le feuilleton documentaire : on ne les retrouve pas, selon leur étude, avec des séries télévisées traitant des mêmes thèmes.

Pour leur part, Hoffner, Levine, Sullivan, Crowell, Pedrick et Berndt (2006) ont constaté, chez des jeunes hommes de milieu économiquement désavantagé, une corrélation positive entre le niveau d'études et de salaire du métier dont ils rêvaient et celui de leur héros télévisuel préféré. Sans interpréter cette corrélation dans les termes d'un lien de cause à effet, les auteurs concluent en faisant l'hypothèse que la télévision peut permettre à des jeunes d'élever leur niveau d'aspiration.

## 2.4 Conclusion

Au terme de cette rapide revue, nous avons rassemblé des éléments d'information permettant de répondre aux questions que nous nous posions au début de ce chapitre. Il s'avère qu'en dépit de l'extraordinaire développement des autres media de communication (notamment Internet), les jeunes continuent à consacrer plusieurs heures par jour à la télévision (dont ils peuvent suivre certains programmes sur Internet). Ils l'utilisent surtout

pour se distraire, rarement pour ses aspects informatifs ou éducatifs. La télévision constitue ainsi un loisir – parfois partagé en famille – dont ils parlent surtout avec leurs amis. Des questions aussi importantes que la violence, le sexisme ou le racisme ne sont généralement pas discutées avec les parents, pas plus, semble-t-il que les questions d’orientation (il est vrai que les recherches n’abordent généralement pas cette question).

Bien que les méthodologies soient très diversifiées et les axes de recherche différents, toutes les études que nous avons évoquées tendent à montrer que la télévision exerce une influence sur les (jeunes) téléspectateurs. Certaines études se contentent de mettre en évidence un parallélisme entre les images que montrent la télévision et les représentations que se forment les jeunes qui la regardent. C’est le cas des recherches sur les qualificatifs employés dans les séries télévisées à l’égard des hommes et des femmes. En schématisant, les femmes présentées positivement y sont belles et aimantes, tandis que les hommes sont talentueux. Ce sont ces mêmes qualités que les jeunes téléspectateurs considèrent comme essentielles pour plaire à l’autre sexe. Sans pouvoir parler ici d’un processus d’influence de la télévision, on peut affirmer qu’en cette matière, elle véhicule de grands stéréotypes sociaux sans chercher à les ébranler.

Dans d’autres travaux, les effets de la télévision apparaissent plus nettement. C’est le cas des recherches sur le développement des comportements violents. Certes, les processus de cette influence sont relativement mal connus. Il ne s’agit pas d’un simple conditionnement selon lequel plus le jeune regarderait des émissions violentes à la télévision, plus il deviendrait violent. L’histoire personnelle ou la médiation des groupes d’appartenance paraissent jouer en cette matière un rôle important. Quoiqu’il en soit de ces processus complexes d’influence, il est clair qu’aucune recherche n’a pu vérifier l’hypothèse cathartique selon laquelle la vision de spectacles violents permettrait aux personnes de se libérer de leurs pulsions agressives, bien au contraire (Bushman et Huesmann, 2000; Tisseron, 2002 ).

En matière d’éducation, de formation et d’apprentissage, la télévision peut être vue aussi bien comme un atout que comme un obstacle. Plus elle fonctionne de manière continue, notamment tard dans la soirée en période scolaire, plus elle nuit à la réussite à l’école. Or, comme l’a montré l’étude wallonne (Jacquemain et al. 2006), un tel phénomène est d’autant plus fréquent que les niveaux d’études des mères sont faibles. On peut donc faire l’hypothèse

que l'usage familial de la télévision – socialement déterminé – est un des facteurs à l'œuvre dans la reproduction des rapports sociaux par l'école.

Mais la télévision peut aussi jouer un rôle positif. Elle est un facteur d'acculturation pour les jeunes d'origine étrangère. Elle permet aussi d'assimiler des informations (qui peuvent être stéréotypées, mais ne le sont pas nécessairement) sur les métiers et professions. Enfin, elle semble parfois jouer un rôle dans la façon dont certains jeunes anticipent leur avenir professionnel.

C'est probablement dans ce domaine -l'éventuelle influence de la télévision sur les choix d'orientation-, que les recherches rigoureuses manquent le plus. On peut cependant poser comme hypothèse que les héros de feuilletons documentaires ou de séries – pour ne parler que de ces types d'émissions – paraissent susceptibles de jouer un rôle de modèle dans les intentions d'avenir de certains jeunes. Il serait par conséquent intéressant de tester cette hypothèse en identifiant les héros choisis, en tentant de comprendre quels sont les jeunes qui les choisissent, ce qui fait qu'ils les choisissent, sur quelles dimensions fonctionnent ces modèles et par quels processus ces modèles peuvent jouer un rôle déterminant dans un choix d'orientation. Plus précisément, à un moment où l'on insiste sur la nécessité d'aider les jeunes à construire des projets d'avenir qui soient moins étroitement liés aux rôles de sexe traditionnels, nous nous interrogeons sur le poids du sexe de ces personnages dans les phénomènes d'identification, de modelage ou de formation de stéréotypes.

Troisième partie :

### 3. La formation des intentions d'avenir



Nous venons de constater la place prise par la télévision dans la vie des jeunes. Notre question de départ portant sur son rôle dans les choix d'orientation, c'est la construction de ces choix que nous allons étudier dans ce chapitre : partant des constats sur la division sexuée de l'orientation, nous examinerons de quelle façon l'enfant se construit et se prépare à devenir une femme ou un homme de sa culture, comment au fil de cette construction il se projette dans l'avenir en élaborant des choix d'orientation, et comment ces choix se concrétisent au moment de l'adolescence. Sur chacun de ces points, nous nous interrogerons sur la contribution éventuelle de la télévision.

### 3.1 Un constat : la division sexuée de l'orientation

Les salons ou forums sur l'orientation à destination des jeunes, tel le Salon de l'Education, donnent un bon instantané des directions qui les séduisent. Dans l'espace dédié à l'information, vers quels dossiers se précipitent-ils ? Le phénomène est massif : décoration et communication pour les filles, grandes écoles d'ingénieur pour les garçons. Les demandes peuvent varier selon les époques, mais un aspect demeure : les choix des filles diffèrent de ceux des garçons.

#### 3.1.1 L'orientation : des choix de filière différents selon le sexe

« Le travail est sexué, les savoirs et les compétences sont sexués, donc l'orientation est sexuée » constate Vouillot (2007, p.87). Si l'accès à tous les niveaux et à toutes les filières de formation est autorisé aussi bien aux filles qu'aux garçons, beaucoup ne profitent pas de ces permissions.

Que choisissent-ils ? Ce n'est que récemment que les statistiques publiées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) mentionnent le sexe des élèves. On apprend qu'en 2009, après le premier palier important d'orientation, celui de la classe de troisième, on trouve à la rentrée, dans les sections de CAP ou de BEP de la production 17,5% de filles pour 82,5% de garçons. Par contre, les sections préparant aux CAP et BEP des services accueillent 75% filles pour 25% de garçons.

Des différences analogues sont constatées dans les lycées d'enseignement général et technologique : en enseignement général, dans les terminales S (scientifiques) la disparité existe, mais n'est pas massive, tout au moins en apparence (globalement 45,5 % de filles pour

54,5% de garçons. Mais si on examine les options, les filles choisissent à 44% les sciences de la vie vs 27% pour les garçons. Ceux-ci par contre optent à 15% pour l'option Sciences de l'ingénieur, vs 3% pour les filles). Elle est beaucoup plus importante en terminale L (littéraires), où les filles sont 78,5% pour 21,5% de garçons. Ce phénomène s'accroît dans les sections à caractère technologique : si les terminales STI (sciences et techniques industrielles) ne comptent que 10,4 % filles pour 89,6% de garçons, à l'inverse les terminales ST2S (sciences et technologies de la santé et du social) comptent 92,9% filles pour 7,1% de garçons. Il faut d'ailleurs noter que ces écarts sont dus autant aux choix des garçons qu'à ceux des filles : les uns comme les autres désertent certaines sections pour en choisir massivement d'autres. Ainsi, dans l'ensemble des filles de sections générales et technologiques, 30% d'entre elles ont choisi la section S contre 43% des garçons ; elles n'ont été que 14% à choisir la section littéraire, mais les garçons, eux, n'ont été que 5% de l'ensemble à faire ce choix<sup>21</sup>. Alors que les campagnes pour l'égalité ne visent que les filles, on doit constater que la division sexuée de l'orientation provient tout autant des garçons.

Nous retrouvons cette disparité dans l'enseignement supérieur. Les filles investissent davantage l'université (60%) que les garçons en 2008-2009 : elles y étudient à plus de 70% les Langues, les Lettres et les Arts; elles sont autour de 65% en Droit, Sciences Humaines et Sociales, Pharmacie; autour de 60% en AES (Administration économique et sociale), Médecine, SNV (Sciences de la nature et de la vie); autour de 50% en Economie et en Odontologie. La proportion s'inverse par contre en sciences fondamentales, où elles ne sont plus que 28%, ou 31% en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives). Malgré une progression de la mixité, les garçons sont également majoritaires dans les CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles), en particulier dans les sections scientifiques (69,5%), puis en écoles d'ingénieurs (74%). Ils forment 87% des effectifs des formations industrielles de BTS et 80,2% de ceux des IUT. Et ils sont 61,3% à intégrer la prestigieuse Ecole Nationale d'Administration (ENA), d'où sortent de nombreux ministres et hauts fonctionnaires.

Quant aux secteurs les plus traditionnellement élus par les filles, celles-ci y sont encore très largement dominantes : 82% dans les écoles para médicales, 79% dans les écoles préparant aux fonctions sociales, et 75 % en IUFM. Elles investissent cependant de nouveaux

---

<sup>21</sup> MEN. Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/42/2/filles-garcons-egalite-ecole-a-enseignement-superieur2010\\_139422.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/42/2/filles-garcons-egalite-ecole-a-enseignement-superieur2010_139422.pdf)

domaines : les avancées les plus importantes se sont faites dans les écoles vétérinaires (71% en 2008 vs 48% en 1990), et dans les écoles d'architecture (53% en 2008 vs 37% en 1990).

Par ailleurs, quand on examine les statistiques par niveau d'études, on constate qu'à l'université, dans toutes les filières, la proportion de femmes diminue au niveau du doctorat.

Ce phénomène de répartition selon le sexe n'est pas le propre de la France : en Europe, 29% seulement des scientifiques ou ingénieurs sont des femmes. Elles ne dépassent les 50% que dans les Pays Baltes, n'atteignent en France que 21,6%, et c'est au Luxembourg qu'elles sont les moins nombreuses (17%) (Eurostat, 2006). Baudelot et Establet (2001, cités par Vouillot, 2007), en concluent que « les pays qui orienteraient les garçons vers les lettres et les filles vers les formations d'ingénieur sont à inventer » (p.88).

En résumé, constatent Vouillot, Blanchard, Marro et Steinbruckner (2004) :

Certains champs de savoirs et de compétences ... sont l'objet d'attrait pour un sexe et de rejet pour l'autre. Ce constat reflète l'influence conjointe des modèles de féminité et de masculinité, ces ensembles intégrés... de traits, comportements, tâches, activités qui définissent ce qu'il convient d'être et de faire lorsqu'on est une fille, une femme, un garçon, un homme. (p. 279)

### 3.1.2 Des divisions correspondantes dans le monde du travail

Ces divisions ne devraient pas nous étonner : elles préfigurent en effet « la double différenciation (verticale et horizontale) observée dans l'emploi », constatent Guichard et Huteau (2007). Même si les femmes constituent près de la moitié des actifs, on ne trouve au niveau des métiers ni vraie mixité, ni complète égalité : les emplois des femmes sont moins valorisés et moins rémunérés que ceux des hommes, déplore Marry (2006).

En effet, dans quels secteurs et à quels niveaux retrouve-t-on les hommes et les femmes en 2009 ?

**Tableau 3.1** Répartition des emplois en 2009 (INSEE, 2011)

	Femmes	Hommes
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise, dont :	27,7%	72,3%
<i>Artisans</i>	23%	77%
<i>Commerçants</i>	37,5%	62,5%
<i>Chefs d'entreprise (&gt;10salariés)</i>	9%	91%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	39,5%	60,5%
Professions intermédiaires, dont	50,6	49,4
<i>Instituteurs et assimilés</i>	66,6%	33,4%
<i>Prof. intermédiaires de la santé et du travail social</i>	79,1%	20,9%
<i>Techniciens</i>	13,5%	86,5%
<i>Contremaîtres, agents de maîtrise</i>	11,1%	88,9%
Employés, dont	76,8%	23,2%
<i>Policiers et militaires</i>	14,9%	85,1%
<i>Employés administratifs d'entreprises</i>	80,6%	19,4%
<i>Employés de commerce</i>	75,6%	24,4%
<i>Personnels des services directs aux particuliers</i>	87,6%	12,4%
Ouvriers	17,6%	82,4%

Le tableau 3.1 montre que les hommes occupent massivement les postes d'encadrement et de direction. Les quelques femmes à ce niveau exercent dans les domaines qui leur sont traditionnellement dévolus : santé, documentation, éducation, ressources humaines, communication (Marry, 2006). Aux niveaux intermédiaires, on trouve les femmes principalement dans les secteurs de la santé, de l'enseignement et du travail social, tandis que les hommes assurent là-encore des fonctions d'encadrement, en particulier dans l'industrie. Ils y sont également majoritaires en tant qu'ouvriers, alors que les femmes sont plus nombreuses dans les catégories des employés administratifs, de commerce ou de services aux personnes. En examinant plus particulièrement les métiers souvent représentés dans les séries télévisées (leur répartition sera étudiée un peu plus loin), que remarquons-nous ? Dans la « vraie vie », la proportion de femmes médecins est passée de 25% en 1980 à 38% en 2004 (mouvement ascendant dans tous les pays de l'OCDE). Les chirurgiennes sont 23% en 2003, mais réparties inégalement selon la spécialité (36,5 % de femmes en chirurgie pédiatrique<sup>22</sup>, par exemple).

<sup>22</sup> Source : Le Scialytique, site du Syndicat des Chirurgiens Hospitaliers <http://scialytique.org/pages.php?pg=1>

Toujours dans la « vraie vie », l'armée et la police sont des secteurs qui ne se sont ouverts aux femmes que depuis les années 70 ou 80, constate Pfefferkorn (2008) : la féminisation ayant commencé par les niveaux intermédiaires ou supérieurs, en 2005, on trouve proportionnellement plus de femmes commissaires et officiers de police (18% et 17%) que de femmes gardiens de la paix (14%).

Marry (2006) souligne les rôles, dans ces inégalités, « des représentations et des attentes différenciées selon le sexe : moindre disponibilité professionnelle, incompetence technique et qualités relationnelles du côté des femmes [à qui sont toujours attribuées les tâches familiales et domestiques], habiletés techniques, créativité, capacité à commander du côté des hommes » (p.85). Beaucoup des jeunes que rencontrent les conseillers d'orientation-psychologues en semblent convaincus.

Dans la mesure où ces différences dans l'orientation s'accompagnent, de surcroît, d'importantes différences de salaire et de conditions de travail (chômage, temps partiel et précarité touchent davantage les femmes), les pouvoirs publics ont cherché à intervenir pour tenter d'introduire une plus grande équité, notamment en finançant différentes campagnes destinées aux filles, pour les inciter à élargir leurs choix. Avec un succès inférieur aux espérances, semble-t-il. Le problème est complexe, et concerne beaucoup plus d'acteurs que ceux visés par ces campagnes : les garçons, les familles, les enseignants, les employeurs...en fait l'ensemble de la société. Par ailleurs, les recherches sur les causes de la division sexuée de l'orientation, attribuée autrefois à des différences de nature (ce qui permettait de considérer que, puisque les fonctions essentielles de la femme étaient celles de mère et d'épouse, son travail et son salaire, n'étaient que secondaires), n'ont été développées que récemment. Si rien, dans les théories de l'orientation, ne met en évidence des processus psychologiques fondamentalement différents chez les filles ou les garçons pour élaborer leurs choix d'orientation (Guichard et Huteau, 2007), comment expliquer ces disparités?

### 3.2 Ces différences sont-elles « naturelles » ?

Vouillot (2007) remarque que, pour la majorité des personnes, la division sexuée de l'orientation est vécue comme « l'expression normale des différences de sexe ». Serait-ce tout simplement une question de nature humaine ?

### 3.2.1 Des cerveaux différents, un modèle unique?

Lorsque nous évoquons avec des jeunes la question de la division sexuée de l'orientation, ils pointent immédiatement la différence morphologique : les hommes étant physiquement plus forts, les métiers requérant de la force leur sont donc réservés. Or, il existe d'importantes différences physiques au sein de chaque sexe : tous les hommes n'ont pas la stature que l'on attribue couramment aux bûcherons et certaines sportives, par exemple, sont plus musclées que beaucoup d'hommes... De surcroît, les machines actuelles ont souvent, dans nos sociétés occidentales, remplacé les humains dans les travaux les plus pénibles physiquement. Par ailleurs, ce n'est pas la différence physique qui peut expliquer qu'il y ait aussi peu de garçons dans les écoles d'infirmiers (connues le plus souvent sous la dénomination d'*écoles d'infirmières* avant de s'appeler Institut de Formation en Soins Infirmiers, ce qui contourne le problème) et aussi peu de filles en informatique. D'où peut donc provenir la différence ?

Peut-on, à l'instar de certains auteurs, parler de cerveau de femme et cerveau d'homme, comme l'illustre le titre d'un ouvrage à succès « Pourquoi les hommes n'écoutent jamais rien et les femmes ne savent pas lire les cartes routières ? » (Pease et Pease, 1999). La confirmation de cette différence aurait son importance, en particulier dans le domaine de l'orientation, puisqu'elle permettrait d'expliquer, au moins en partie, les différences de choix professionnels par des différences d'aptitudes intellectuelles. Mais Vidal (2002), parlant d'un point de vue neurobiologique, est formelle : les variations individuelles dans le fonctionnement du cerveau sont beaucoup plus importantes que les variations entre les sexes. Sur ce point, la grande majorité des études n'a montré aucune différence significative concernant les fonctions cognitives. Vidal pointe la très grande plasticité du cerveau, dont les synapses ne cessent de se développer pour répondre aux sollicitations de l'environnement : chez les chauffeurs de taxi, les aires concernées par les déplacements dans l'espace sont plus développées que la moyenne, alors que d'autres aires le sont chez les musiciens. Ce ne sont donc pas leurs différences cérébrales qui empêchent les filles de devenir ingénieures, ni les garçons assistants sociaux. Pas plus que leurs hormones : toujours selon Vidal (2002), si le fonctionnement des organes sexuels est lié aux hormones, le rôle de celles-ci sur les humeurs (en dehors de situations de bouleversements biologiques, tels que la grossesse, la ménopause ou de traitements hormonaux à haute dose) est médiatisé par le cortex : il est complexe et variable selon les individus. Elle conclut : « Prétendre que c'est la testostérone qui fait les

hommes compétitifs et agressifs, tandis que les œstrogènes rendent les femmes émotives et sociables relève d'une vision simpliste, bien loin de la réalité biologique » (p.54).

Puisque la biologie ne l'explique pas, comment la société et l'enfant lui-même vont-ils faire en sorte que cet enfant devienne « une fille ou un garçon de sa culture » ?

### 3.2.2 Les rôles de sexe sont-ils identiques dans toutes les cultures ?

Y a-t-il des invariants dans les conduites sexuées? Les différences de caractère ou de comportement entre filles et garçons sont-elles universelles? Selon Mead (1972/1977), les attentes de la société à leur égard ne sont pas les mêmes selon les cultures. Partie pour la Nouvelle Guinée avec comme objectif de répondre à la question « Comment la culture façonne-t-elle les rôles distincts des hommes et des femmes ? » Mead parvient mieux à identifier les systèmes de valeurs des différentes cultures que les différences de caractère entre les femmes et les hommes. Dans certaines sociétés, les façons d'être des hommes et des femmes sont identiques : douceur et entraide chez les Arapesh, férocité et goût du pouvoir chez les Mundugumor (qui ne concevaient pas que les hommes et les femmes puissent se distinguer par leur comportement), même si la distribution des rôles entre les sexes diffère. Chez les Chambuli par contre, femmes et hommes font montre de qualités spécifiquement différentes : « les femmes sont vives et coopératives, alors que les hommes sont soumis au choix des femmes, dociles, jaloux, lunatiques... » (p.212). Une inversion par rapport aux caractéristiques que nos sociétés occidentales attribuent à chaque sexe. A moins de supposer que les membres de ces sociétés ont une origine biologique différente de la nôtre, nous devons envisager l'existence d'un facteur culturel à l'œuvre dans les différences de façon d'être entre les femmes et les hommes, et dans les types de comportements qui leur sont attribués.

Si rien dans la nature ne peut expliquer ces différences, tout laisse à penser, soulignent Vouillot et al. (2004), que les explications de la division sexuée de l'orientation et du travail sont à chercher à la fois au sein des personnes elles-mêmes et dans leur environnement. Pour en rendre compte, ces auteurs se réfèrent aux concepts « d'identité sexuée, de rapports sociaux de sexe, de valence différentielle des sexes et de rôles de sexe » (p.280). Les stéréotypes de sexe, en particulier, constituent des « codes de bonne conduite » pour devenir, dans une société donnée, une fille féminine et un homme masculin (stéréotypes qui, comme nous l'avons vu précédemment, semblent renforcés par les programmes télévisuels). L'établissement de ces identités sexuées semble particulièrement important à l'adolescence, et

les choix d'orientation participent à leur construction : « ils [les stéréotypes] participent de cette construction identitaire permanente et constituent une preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe. » (Vouillot et al., p.282). Nous sommes loin du slogan « les métiers n'ont pas de sexe », pivot de certaines campagnes orchestrées par des organisations professionnelles ou gouvernementales !

Sans entrer dans les controverses à propos des notions de sexe et de genre, nous nous référerons au cours de ce travail aux définitions de la Communauté Européenne et utiliserons comme définitions, pour « *Sexe* : Caractéristiques biologiques qui distinguent les femmes des hommes » et pour « *Genre* : Concept qui se réfère aux différences sociales entre les femmes et les hommes, qui sont acquises, susceptibles de changer avec le temps et largement variables tant à l'intérieur que parmi les différentes cultures » (Commission européenne, 1998).

### 3.3 Se faire soi

Biologie, culture, environnement, genre... Comment ces fils se tissent-ils pour que la personne puisse « se faire soi », se construisant « tout au long de la vie », et, en particulier, devienne telle femme ou tel homme faisant tel ou tel choix professionnel ? Dans son ouvrage « La genèse de la personne », Perron (1985) s'interroge

« Qu'est-ce qui fait que Pierre est Pierre ? [question à laquelle nous ajouterons, pour n'oublier personne, « ou que Marie est Marie » ?] Qu'est-ce qui l'a conduit à présenter telles et telles caractéristiques qui lui sont propres, à les organiser en ensemble cohérent, à s'affirmer de ce fait comme une personne distincte de toute autre et à être tenu pour tel ; qu'est-ce qui, dès lors, le conduit dans ses choix de vie, détermine ses réussites et ses échecs, motive ses désirs, ses angoisses, ses amours et ses haines, son bonheur ou son malheur ? » (p.228).

Perron recense quatre types de réponses, selon les différentes approches théoriques : (1) la programmation génétique, la transmission biologique, les « dons » hérités ; (2) un destin écrit de l'extérieur par les facteurs sociologiques et culturels ; (3) le psychisme ; (4) la transmission d'inconscient à inconscient, du *surmoi* des parents à celui de l'enfant. Il conclut que si chacune de ces explications rend compte d'une partie de la réalité, elles sont difficiles à relier entre elles de façon cohérente.

La question centrale de notre travail portant sur le genre et l'environnement particulier que constitue la télévision, nous aurons recours, pour dégager le sens de nos observations, à des



approches théoriques issues des courants constructivistes et constructionnistes, c'est-à-dire centrées sur la construction de la personne en lien avec son environnement.

### 3.3.1 Imitation et identification

Piaget, Wallon, Mélanie Klein -et, à leur suite, de nombreux théoriciens et chercheurs - considèrent l'imitation comme une condition fondamentale du développement humain.

Comme nous le verrons plus loin, ce concept serait notamment à l'œuvre dans la construction de l'identité sexuée.

- ***L'imitation :***

*L'imitation* est définie par le *Grand dictionnaire de la psychologie*<sup>23</sup>, comme « la reproduction du comportement d'un modèle observé ».

Selon Malrieu et Malrieu (1973), « dès la première année, l'enfant imite. Dès la deuxième, on peut estimer que c'est la plus grande part de ses comportements qui obéit aux modèles des adultes » (p.16). Dans les premiers temps de son existence, le bébé ne se différencie pas de l'autre, expliquent-ils. Plongé d'emblée dans un monde relationnel, il n'éprouve pas que des sensations cénesthésiques ou kinesthésiques : dès le deuxième mois, il répond au sourire. Si ses comportements s'enrichissent d'activités motrices de plus en plus complexes, il imite également les mimiques, les sons, les gestes de son entourage. Imitations dirigées vers lui-même autant que vers autrui : elles sont « une façon de se vivre autant qu'une façon de communiquer » (p.69). Ils ajoutent :

A la fin de la première année, l'imitation est favorisée par le désir de l'enfant d'acquérir un personnage social, d'être félicité pour son adaptation aux rites. Il apprend à faire correspondre un geste (« au revoir », « bravo ») à un ordre, à une situation. Il ne s'agit pas seulement d'un dressage: l'enfant est joyeux d'intéresser autrui. L'imitation devient un mécanisme essentiel de l'acculturation. (p.45)

Pour Piaget (1972), l'imitation est pour l'enfant le moyen de découvrir le monde : il commence par l'imitation immédiate, pour devenir ensuite capable d'imitation différée, puis intériorisée.

---

<sup>23</sup> Larousse, 1993

Le Maner-Idrissi (2006), fait le point sur le rôle essentiel de l'imitation dans la construction de l'identité sexuée (voir chapitre 3.3.3). Elle précise que dans la petite enfance, l'imitation n'est pas limitée aux personnes du même sexe que l'enfant. De trois à cinq ans, l'enfant imite de préférence un modèle féminin, s'il agit de façon adéquate. Les imitations peuvent avoir pour modèle toute personne, homme ou femme, perçue comme ayant du pouvoir, et varier selon que les activités semblent ou non adaptées à la situation ou que celle-ci paraît étrange ou familière. Ce n'est que vers cinq ans qu'il sera davantage influencé par les enfants et les adultes de son propre sexe.

Les observations de Tisseron, (2002) vont dans le même sens : « un enfant imite les actes qu'il voit réussir par des personnes en qui il a confiance » (p.25). Il distingue trois formes d'imitation: (1) l'apprentissage (« imitation prestigieuse », apprentissage de la vie sociale) ; (2) l'imitation ludique (pour faire semblant, pour assimiler sur le plan psychique des événements inhabituels) ; (3) l'imitation traumatique (lorsque les effets d'une expérience ne peuvent pas être assimilés).

Mais le rôle de l'imitation ne se limite pas au développement psychologique de l'enfant. En effet, pour des sociologues tels que Tarde (1898), l'imitation est à la base de la compréhension des faits sociaux :

en disant, en faisant, en pensant n'importe quoi, une fois engagés dans la vie sociale, nous imitons autrui à chaque instant, à moins que nous n'innovions, ce qui est rare ; encore est-il facile de montrer que nos innovations sont en majeure partie des combinaisons d'ensembles antérieurs, et qu'elles restent étrangères à la vie sociale tant qu'elles ne sont pas imitées . (p.36)

Il explique que :

chaque acte nouveau d'imitation tend à conserver ou à fortifier le lien social. [A l'origine] avant de parler, de penser, d'agir comme on parle, comme on pense, comme on agit dans notre monde, nous avons commencé par parler, penser, agir comme *il* ou *elle* parle, pense, agit. Et ce *il* ou cette *elle*, c'est tel ou tel de nos familiers. Au fond de *on*, en cherchant bien, nous ne trouverons jamais qu'un certain nombre de *ils* ou *elles* qui se sont brouillés et confondus en se multipliant. (p.39-40)

Les différences entre les individus viendraient de la combinaison des modèles que chacun s'est choisis. Selon Tarde, l'imitation apporterait, à l'échelon individuel, un double bénéfice :

une fonction facilitatrice par l'apport de solutions toutes faites, et une fonction d'intégration dans la société. L'imitation constituerait ainsi un facteur de cohésion sociale.

Ce modèle ne semble pas avoir perdu de son actualité. Il rend compte par exemple de certains aspects du fonctionnement des groupes de jeunes téléspectateurs ou surtout téléspectatrices décrit par Pasquier (1999) : autour de l'adoption d'Hélène (personnage de la série « Hélène et les garçons ») comme modèle de féminité, se tissent ou s'entretiennent des liens sociaux par les commentaires et discussions, en famille ou dans la cour de récréation, à propos de la série.

On peut considérer l'imitation comme l'une des composantes de l'identification.

- ***L'identification :***

Selon le « Vocabulaire de la Psychanalyse » de Laplanche et Pontalis (1967), l'*identification* est « le processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, un attribut, une propriété de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (p.187). *Identification* renvoie à deux significations principales : d'une part, identifier peut signifier *reconnaître comme identique*. Dans ce cas, il faut que puisse se produire un lien entre une trace du passé et un stimulus présent. Cette acception a été évoquée, dans la première partie de ce travail, à propos des séries, comme l'une des explications de l'utilisation des stéréotypes par les scénaristes: pour faciliter la lisibilité de l'histoire, les personnages, les décors, les situations sont stéréotypés pour que le téléspectateur puisse, en les *identifiant* aisément, comprendre rapidement qui sont les personnages, où se passe l'histoire (Colonna 2010). Ce serait pour répondre à ce besoin d'être identifiée, pour être reconnue immédiatement par ses sujets, que la reine d'Angleterre apparaît en public toujours vêtue de couleurs éclatantes.

Par ailleurs, l'identification au sens de *s'identifier* -concept fréquemment utilisé dans le langage courant-, est essentiellement théorisée par les psychanalystes. Le « Vocabulaire de la Psychanalyse » la définit, au sens psychanalytique, comme « l'acte par lequel un individu devient identique à un autre, ou par lequel deux êtres deviennent identiques », en pensée ou en fait, totalement ou en partie. Pour Freud (1950, cité par Malrieu et Malrieu, 1973 p.68), dans l'identification, « il ne s'agit pas simplement d'imitation, [...] mais d'une appropriation des caractéristiques d'autrui; elle s'opère inconsciemment, par un processus de fusion, d'adhésion

à certains comportements du modèle ». Au cours du développement de l'enfant, cette appropriation peut se faire de deux façons, précisent Malrieu et Malrieu (1973) :

La mère gratifie l'enfant : il en résulte et l'amour de l'enfant, et l'introjection à ce dernier du bon objet. Mais aussi, la mère frustré l'enfant ; ici encore intervient une introjection des attitudes frustrantes, agressives, de la mère. En outre, sur le plan du bon comme sur celui du mauvais, un processus de projection double l'introjection: l'enfant attribue aux autres les sentiments qu'il éprouve personnellement. A chacun de ces deux processus, centripète et centrifuge, correspond un type d'identification, essentiel dans la construction de la personnalité. (p.15).

Pour Klein (1959/1968), l'identification constitue un processus essentiel à la construction du *moi*, celui-ci étant défini comme l'instance qui « dirige toutes les activités, établit et maintient la relation avec le monde extérieur » (p.100).

Malrieu et Malrieu (1973), considèrent l'identification comme un processus d'acculturation, de personnalisation, en même temps qu'une des bases de la socialisation : « C'est parce que l'enfant cherche à reproduire les comportements de ses parents et d'autres adultes que la socialisation peut intervenir » (R. I. Watson, 1959, cité par Malrieu et Malrieu, p. 68). Ils distinguent trois types d'identification chez le jeune enfant :

1. *L'identification à dominante affective*, à la mère, mais aussi sans doute à des enfants plus âgés.
2. *Identification à dominante motrice*, suscitée par les activités des adultes, favorisée par l'offre de jouets qui sont propices à leur imitation (autos, bois de construction, animaux, etc.). Tandis que dans les précédentes l'enfant reproduit une activité d'autrui à son égard, c'est ici une activité sociale qu'il reproduit symboliquement.
3. *Identification à dominante constructive*, dirigée vers des personnages puissants mais aux contours indécis, en lesquels se condensent les caractéristiques d'êtres proches dont il admire et redoute le pouvoir, et d'êtres quasi mythiques dont il a entendu parler ou qu'il a aperçus: le mécanicien, l'ingénieur, le policier, le pompier... (p.69)

Une des fonctions de ces identifications serait d'aider le jeune enfant à dépasser ses sentiments d'infériorité face aux adultes. Elles constituent par ailleurs une composante importante de la construction de l'identité sexuée (nous y reviendrons dans le chapitre 3.3.3).

A partir d'études empiriques sur les rôles de sexe chez les enfants, Tap (1974, cité par Rouyer, 2007) considère que « le processus d'identification serait dès lors tout à la fois psychologique et social, conscient et inconscient, affectif et cognitif, intervenant simultanément dans les interactions émotionnelles, la structuration des représentations, l'adoption ou la contestation des valeurs et rôles sociaux » (p.74). Constatant la présence des identifications au parent de même sexe à 3-4 ans et à 9-10 ans, mais pas entre 5 et 8 ans, il interprète cette identification à l'adulte de même sexe, dans les périodes précédant les changements importants que sont la phase œdipienne et la puberté, comme un besoin chez les enfants de se défendre contre l'angoisse.

- *L'identification à des personnages télévisuels:*

Erikson (1968) souligne que :

L'enfant a de multiples occasions de s'identifier [...] à des gens réels ou imaginaires des deux sexes, ainsi qu'à des habitudes, des manières d'être, des métiers et des idées. Certaines crises l'obligent à opérer des sélections radicales. Toutefois l'ère historique dans laquelle il vit ne lui offre qu'un nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons d'identification fragmentaires. Leur unité dépend de la façon dont elles répondent à la fois aux exigences du stade de maturation de l'organisme, au style de synthèse du moi et à ce que réclame la culture. (p. 53)

On peut imaginer que la télévision joue un rôle notable dans cette offre de modèles « socialement significatifs »... Cohen (2001, cité par Steinke, Long, Johnson, et Ghosh, 2008) définit l'identification aux personnages télévisuels comme « un mécanisme par lequel les spectateurs expérimentent la réception et l'interprétation du texte de l'intérieur, comme si c'était à eux que les événements arrivaient » (p.11). Dans le même article, Feilitzen & Linne (1975, cités par Steinke, et al.) utilisent le concept de « *wishful identification* », spécifique aux media, pour décrire le « désir de ressembler au personnage ou de se comporter de la même façon que lui » (p.11). Ces études ont montré que les enfants avaient tendance à s'identifier aux personnages de même sexe et à ceux à qui ils pensaient ressembler par leurs attitudes ou leurs attributs (Hoffner, 1996; Hoffner & Buchanan, 2005, cités par Steinke et al.). Ces identifications à des personnages de fiction ont-elles des fonctions spécifiques ? Pour Chombart de Lauwe et Bellan (1979) :

les moyens de communication de masse offrent à l'enfant l'occasion non seulement de recevoir de nombreuses informations, mais surtout de s'y impliquer en vivant avec les

personnages des expériences sans risques, de pénétrer grâce à eux dans des rôles qu'il ne peut tenir dans la vie quotidienne. Il acquiert aussi un savoir sur les comportements humains en adoptant la vision de ses héros. Cet aspect de l'acquisition des connaissances transite par les processus d'identification. (p.180)

Pour le jeune découvrant, parfois avec angoisse, la complexité du monde des adultes, l'identification à des personnages de fiction a pour fonction de rassurer et de procurer des repères, grâce à des récits qu'il peut partager avec son groupe de pairs.

### 3.3.2 Le concept de soi, se faire soi

Vouloir étudier l'importance éventuelle de la télévision dans l'élaboration d'un projet professionnel - aspect important de l'identité - nécessite de faire le point sur la conception de l'identité à laquelle nous référerons et ce que signifie « *se faire soi* ». Qu'est-ce que « *se faire soi* » pour une personne ? A partir de quand une conscience se soi émerge-t-elle, et comment se développe-t-elle ?

Avant même l'émergence du *moi*, l'enfant possède une identité sociale, un nom, un prénom et un sexe, qui lui sont assignés par la société à sa naissance. Savickas (2011, cité par Guichard, 2011b), dans une conception constructiviste de l'identité, fait la différence entre l'identité et le *soi*. Pour lui, l'identité, socialement construite, est variable dans le temps et l'espace, et doit sans cesse être réajustée pour tenir compte des circonstances et des expériences nouvelles : « l'identité schématise le *soi* en l'inscrivant dans un contexte social [...] On peut concevoir la formation de l'identité comme la rencontre de la thèse d'un individu (*le soi*) avec l'antithèse du monde (le rôle) forgeant une synthèse (l'identité) » (p.2).

A partir de la naissance, décrit Wallon (1946, cité par Perron, 1985)

on pourrait comparer le premier état de la conscience à une nébuleuse où diffuseraient, sans délimitation propre, des actions sensitivomotrices d'origine endogène ou exogènes. Dans sa masse finirait par se dessiner un noyau de condensation, le *Moi*, mais aussi un satellite, le *Sous-Moi* ou l'*Autre* (p.48).

C'est à partir de ce noyau, selon Wallon, que l'enfant construira peu à peu son identité, dans le « bain de sociabilité » indispensable à son développement.

Mais devons-nous parler d'une identité ou d'identités, au pluriel ? La question n'est pas posée qu'aux psychologues : Shakespeare nous rappelle que

Le monde entier est une scène,  
Hommes et femmes, tous n'y sont que des acteurs  
Chacun fait ses entrées, chacun fait ses sorties

Et notre vie durant, nous jouons plusieurs rôles (*Comme il vous plaira*, p.114).

Si les rôles évoqués par Shakespeare font plutôt allusion aux âges de la vie, nous pouvons les entendre aussi comme tous ceux que nous jouons au quotidien, et ceux que nous souhaiterions jouer quand nous pensons à l'avenir. Bayard (2010), évoquant les différentes facettes de l'œuvre d'un écrivain, affirme que « nous sommes tous composés de plusieurs personnes qui cohabitent en nous plus ou moins harmonieusement » (p.70). Quant au héros de Pirandello dans « *Un, personne et cent mille* », (1927/1930), cherchant à s'y retrouver au milieu des multiples personnages qu'il découvre en lui, il s'indigne : « il me paraissait odieux et stupide [...] de ne pouvoir me donner des noms à volonté, pouvant tour à tour s'accorder avec les diverses phases de mes sentiments et de mes actes » (p.92). Quel est ce *moi* qui relie tous ces personnages que je montre aux autres et qui sont en moi ?

Identité, identités ? Le récent débat lancé en France autour de *l'identité nationale*, ou les *crises d'identité professionnelle* évoquées, par exemple, à propos de changements de missions d'un groupe professionnel illustrent bien le fait que ce concept ne va pas de soi.

Pour tenter d'éclaircir cette question, laissant de côté les courants du behaviorisme, qui considèrent un sujet passif dans ses apprentissages, ou de la psychologie humaniste -souvent utilisée comme soubassement de psychothérapie- selon lesquelles chacun porte en soi toutes ses potentialités que la thérapie aidera à faire émerger (Rogers, Maselow), nous aurons recours aux théories selon lesquelles l'identité se construit en interaction entre la personne et les milieux dans lesquels elle vit (Dumora et Boy, 2008a). Nous nous situerons dans la perspective constructiviste d'un sujet en interrelation avec son environnement, par un « processus de construction dans laquelle les interactions, les activités individuelles et les interlocutions jouent un rôle majeur » (Guichard et Huteau, 2006, p.216). « L'identité est donc relationnelle : conversations, récits et dialogues la construisent et la transforment » (Gergen, cité par Dumora et Boy, 2008a, p.358). Nous faisons l'hypothèse que la télévision, par les personnages qu'elle propose, par les phénomènes d'identification ou d'imitation qu'elle permet par les échanges et dialogues qu'elle suscite, peut contribuer à la construction identitaire des jeunes qui la regardent.

- ***Piaget et le développement cognitif***

Cette construction identitaire comporte nécessairement des éléments cognitifs. Dans une perspective *constructiviste*, on trouve en premier lieu Piaget, pour qui « l'activité constructive du sujet est le processus même de l'intelligence, à tous les niveaux de développement : dès le stade sensori-moteur, puisque l'intelligence de l'enfant se construit alors elle-même en construisant le monde » (Dumora et Boy, 2008a, p. 351). Dans un aller/retour constant entre soi et le monde qui l'entoure, l'enfant utilise pour se développer la dynamique assimilation/accommodation, l'assimilation étant « le processus par lequel un objet du milieu est directement appréhendé par la structure de l'organisme » et l'accommodation « le processus par lequel la structure de l'organisme se modifie pour s'adapter au milieu » (Houdé, 2004, p.12). De la même façon, l'enfant assimile et accommode des éléments du monde social qui l'entoure. Il construit sans cesse « des formes nouvelles portant sur des formes antérieures et les englobant à titre de contenus » (Piaget, 1975, cité par Dumora et Boy, 2008a, p. 351). Il passe par une succession de stades : stade sensori-moteur, stade des opérations concrètes, et enfin stade des opérations formelles, où il atteint la possibilité de manier l'abstraction. Notons au passage que Piaget ne semble pas faire de distinction entre le développement cognitif des filles et celui des garçons... les filles seraient-elles des garçons comme les autres ? Ce développement cognitif va jouer un rôle important dans le développement de l'identité.

- ***Erikson, une conception psychanalytique de l'identité, en lien avec le social***

A la différence des psychanalystes traditionnels, qui s'intéressent à l'individu isolé, dans un monde extérieur à lui, Erikson (1968/1972) tient une position particulière : selon lui, la construction de l'identité, décrite comme « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle (*sameness*) et d'une continuité temporelle » (p.14), correspond à un processus « situé au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté...la discussion sur l'identité ne peut séparer la croissance personnelle des changements sociaux » (p.18-19). S'il postule le rôle de l'inconscient dans la construction de soi, il considère l'*ego*, le *moi*, comme une sphère en partie consciente et autonome, qui se développe sous l'effet des interactions avec le milieu (parents famille, amis, environnement). La question de l'identité du *moi* est pour lui centrale : « Je me suis intéressé à la question de l'identité du *moi* et à celle de son ancrage dans une identité culturelle, car je la considère comme la partie du *moi* (*ego*) qui, à la fin de l'adolescence, intègre les états infantiles du moi et neutralise l'autocratie du sur-



moi infantile » (Erikson, 1950, cité par Guichard et Huteau, 2006, p.147). Pour Erikson, cette identité se constitue au moyen de *crises*, spécifiques d'un âge donné, correspondant aux déséquilibres consécutifs à l'émergence de nouvelles fonctions. La personne en sort avec « un sentiment renforcé de l'unité interne, un accroissement de la capacité de juger et de la faculté de "bien faire", conformément à ses propres normes et à celles des personnes qui signifient quelque chose pour elle » (Erikson, 1968/1972, p.93-94). Il ajoute : « ce que l'enfant acquiert à un âge donné, c'est un certain équilibre entre le positif et le négatif, qui, si la balance penche vers le positif, l'aidera à affronter les crises ultérieures en se tournant vers les sources de sa vitalité » (Erikson, 1967, cité par Aumond, 1987).

Loin de penser que tout est déjà joué vers quatre ou cinq ans, Erikson envisage au contraire le développement comme se poursuivant tout au long de la vie. Il en identifie huit stades. Le **premier stade**, celui des débuts de la vie, correspond au stade oral de Freud: l'enfant, si la mère est « suffisamment bonne » (p.20), au sens de Winnicott (1971/1975), ou en répondant à ses besoins de façon adaptée, commence à construire un sentiment de confiance en autrui et en soi. « Les mères créent un sentiment de confiance dans leurs enfants par cette espèce d'administration qui combine dans sa qualité le souci sensible des besoins individuels du bébé et un sens solide de fidélité personnelle dans le cadre sûr du style de vie de leur communauté » (Erikson, 1968/1972, p.106). Dans le cas contraire, l'enfant peut éprouver un sentiment d'abandon ou de méfiance. Les deux pôles contribuent à la formation du moi, ce qu'Erikson formule ainsi : « je suis l'espoir que j'ai et que je donne » (p.110). Ces tendances, forgées très tôt, se retrouveront à l'adolescence, puis à l'âge adulte. A ce premier stade, Erikson parle d'*introjection*, c'est-à-dire de « l'incorporation primitive de l'image d'un autre » (p.166), plutôt que d'identification.

Le **deuxième stade** correspond à celui du *stade anal* de la psychanalyse. L'enfant, en développant ses capacités musculaires et langagières, devient capable de faire preuve d'une volonté autonome, tout en restant encore très dépendant. Alors qu'il expérimente ses nouvelles possibilités, les adultes augmentent leurs exigences à son égard, en particulier envers le contrôle sphinctérien. C'est en fonction de leurs attitudes que le cœur du conflit se jouera autour de l'autonomie et de la honte. « Je suis ce que je peux vouloir librement », synthétise Erikson (1968/1972, p.118).

Le **troisième temps** correspond au *stade phallique* de la psychanalyse. L'enfant, entre trois et cinq ans, découvre le monde par le jeu. « Le jeu est pour l'enfant ce que sont la pensée, la planification et les esquisses pour l'adulte : un univers d'essais où les conditions sont simplifiées et où les méthodes sont exploratoires » (Erikson, 1964, cité par Guichard et

Huteau, 2006, p.148). En imagination, les rôles qu'il joue le rendent tout-puissant : pour compenser, selon Erikson, la crainte de perdre le phallus pour le garçon, ou le désir de le récupérer pour la fille. Ce serait l'âge de la réalisation, de la conquête, qui, selon Erikson, se déclinerait de façon différente selon le sexe : les garçons réaliseraient (*making*), tandis que les filles saisiraient (*catching*). Ce seraient ces figures imaginaires, sexuées, anticipatrices des *soi* futurs, qui traverseraient l'enfance, et seraient un peu plus tard à l'origine des identifications tautologiques rapportées par Dumora (1998a). Les enfants arrivent à l'âge de l'Œdipe, s'identifient le plus souvent au parent du même sexe, et par là même se situent « dans l'anticipation imaginaire et sexuée de soi ». En même temps, ils apprennent le tabou de l'inceste : le désirable peut ne pas se produire, le garçon n'aura pas de rapports sexuels avec sa mère, ni la fille avec son père. Si l'influence des adultes est positive, l'enfant se construit comme – « Je suis ce que je m'imagine que je serai » (Erikson, 1968/1972, p.126) – dans une intentionnalité positive. Dans le cas contraire, il risque de vivre d'une façon autoréductrice l'empêchant de réaliser pleinement ses capacités.

Le stade suivant, que les psychanalystes appellent **période de latence**, période de moratoire psycho-sexuel, correspond à l'âge de la fréquentation de l'école primaire. Dans cette période, les enseignants et l'école joueront un rôle fondamental dans l'idée que se forgera l'enfant à propos de sa compétence. Si l'issue est positive, l'enfant se dira à propos de lui-même : « Je suis ce que je peux apprendre à faire marcher » (Erikson, 1968/1972, p.132).

A l'**adolescence**, le jeune cherche une cohérence interne, pour trouver son identité. Il lui faut pour cela intégrer les éléments des périodes précédentes, tout en s'ajustant aux exigences de la société. Erikson (1968/1972) parle d'un moratoire cette fois psychosocial : une période pendant laquelle l'adolescent cherche sa place de futur adulte, à l'aide de nouvelles identifications, accomplies « grâce à une absorption dans le social et à un apprentissage compétitif avec et parmi des camarades du même âge » (p.162). Ce serait le moment où, aux identifications des périodes précédentes, se substituerait l'identité. Celle-ci renfermerait les identifications et sentiments identitaires de l'enfance pour les transformer en un tout cohérent. Les étapes suivantes, que nous nous contenterons de mentionner, sont celles du développement à l'âge adulte : intimité ou isolement ; création ou stagnation ; sagesse ou désespoir.

- « *Se faire soi* » : Guichard, *une théorie constructiviste de l'identité*

L'idée d'un individu pluriel – d'un être se construisant sous la forme d'une diversité de concepts de soi (pour le dire dans le langage de certains psychologues) – est actuellement théorisée par un certain nombre de psychologues et de sociologues. Lahire en 1998, en fait même l'intitulé d'un ouvrage, « *L'homme pluriel* ».

Pour Guichard (2004), une personne se construit, *se fait soi*, dans une société donnée, qui lui fournit des repères, des « cadres sociaux » : un monde extérieur structuré que chacune et chacun assimile à sa manière pour s'y construire en tant que sujet individuel, pour s'y « subjectiver ». Guichard s'appuie sur les notions *d'offre identitaire* et de *forme identitaire* proposées par Dubar (1992, cité par Guichard, 2004). Par *offre identitaire*, Dubar entend les systèmes de catégories (ou d'étiquettes) sociales que toute société propose à ses membres, et dans lesquelles chacun peut se reconnaître et/ou reconnaître autrui... Quant à la notion de *formes identitaires*, Dubar les définit comme

des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles configurations indigènes permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques [...] Avant que de nouvelles catégories légitimes s'imposent éventuellement, les formes identitaires permettent l'expérimentation de définitions de soi et d'autrui plus pertinentes que les anciennes catégories officielles (Dubar, 1992, cité par Guichard, 2004, p.504-505)

Il semble que la télévision, par les modèles qu'elle propose, participe à cette offre identitaire. Elle n'est sans doute pas étrangère, non plus, aux phénomènes microsociaux de constructions de certaines formes identitaires.

Guichard (2004) ajoute à ces notions une dimension cognitive. Il considère que l'offre identitaire d'une société donne lieu à la construction, dans l'esprit de chacun, d'un système de *cadres cognitifs identitaires*, correspondant à l'organisation dans sa mémoire des représentations, des modèles mentaux, des catégories, etc. de la société dans laquelle il vit. Ces systèmes articulent des catégories de toutes sortes : genre, âge, religion, fonction dans une activité (soliste dans une chorale, secrétaire d'association...), attributs de caractère (une personne drôle, volontaire...), typologies (signes du zodiaque...). Un système de cadres cognitifs identitaires

constitue la représentation intériorisée par l'individu de l'offre identitaire de la société où il interagit, telle qu'il a pu se la construire en fonction de ses interactions, compte

tenu des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il se situe (Guichard, 2004, p.508).

Ces cadres, relativement différents d'une personne à une autre, forment le soubassement cognitif qui permet à chacun de se construire dans certaines *formes identitaires subjectives*. Chacune d'elles correspond à une certaine représentation de soi (un concept de soi, plus ou moins explicitement présent à l'esprit) dans un certain contexte d'actions et d'interactions, en relation avec des manières d'être, d'agir et d'interagir dans ce contexte. La notion de forme identitaire subjective renvoie donc, d'une part, à la conception d'une personne agissant de façon relativement différente en fonction des contextes d'interaction (par exemple : un même jeune peut vivre et se vivre, au lycée, en élève studieux, et en guitariste déchaîné le samedi soir). Elle comprend l'idée, d'autre part, que, pour cette personne, ces différentes « productions de soi » sont toutes, à ses yeux, différentes manières d'être soi. C'est en ce sens que Guichard reprend – sous forme métaphorique – le concept de vicariance (Reuchlin, 1978, cité par Guichard, 2004 : la façon dont une même personne peut utiliser, en fonction des circonstances, des stratégies différentes pour résoudre un problème).

Ces formes identitaires n'ont pas toutes le même poids pour une personne donnée : il est possible que la forme identitaire subjective de *guitariste* soit beaucoup plus importante pour le jeune que celle de *bon élève*. C'est cependant sous cette dernière forme identitaire subjective qu'il participera au cours de mathématiques.

Cette pluralité identitaire se manifeste notamment à propos des usages de la télévision, dans ce que Lahire (2004) nomme des « dissonances culturelles ». Il relève en particulier, à l'époque actuelle, certaines pratiques télévisuelles qui s'éloignent souvent de la culture « légitime », chez ceux qui en seraient pourtant les détenteurs : le fils de médecins, élève de 1<sup>ère</sup> S, qui ne regarde à la télévision que les émissions de divertissement, par exemple.

Ce modèle des formes identitaires subjectives renvoie donc à l'idée d'une subjectivité plurielle. Celle-ci ne se forme pas par imprégnation passive. Il s'agit d'une construction active et continue d'un *soi* incorporant ou rejetant les éléments proposés par la société, telle que Tap (1990) l'entend quand il parle d'*identisation* : « histoire complexe de la continuité de l'image de soi dans le changement, de l'instauration de représentations mentales et de l'actualisation continue d'identifications multiples, enrichissant ou appauvrissant, selon les cas, l'image de soi » (p.79).

Guichard (2004) considère que le moteur de cette construction de soi

a pour origine une tension continuée entre deux types fondamentaux de réflexivité, constitutifs du psychisme humain. Le premier peut être nommé : « la réflexivité duelle

de l'anticipation de soi en miroir » et le second « l'interprétation dialogique trinitaire de la personne » (p.516).

La réflexivité duelle « je-me » constitue pour Guichard la synthèse présente d'un *soi* en référence à un *je* futur, elle constitue un « *projet de soi* », un « je m'imagine déjà... », en relation avec l'identification à un certain personnage qu'il s'agit de parvenir à être pleinement ou avec l'adhésion à un certain idéal qu'il s'agit d'atteindre. Cette réflexivité duelle à l'origine de la construction de soi, Guichard, prenant appui sur les travaux de Lacan (1949), en situe l'origine dans « le stade du miroir » : moment fondamental à partir duquel l'enfant, plongé jusqu'alors dans une multitude d'expériences sans lien, voit, en se reconnaissant dans le miroir, le « *je* » à venir, image unificatrice comprise comme un « *moi* ». Le bébé prend conscience qu'il est *un*, avant même que son expérience ne lui permette de réunir les morceaux du puzzle qu'est son corps (il découvre dans le miroir l'image achevée de ce puzzle alors qu'il ne savait pas qu'elle existait et qu'il n'a pas fini d'en réunir les morceaux). « Le "je" à venir (le stade du miroir) produit une synthèse unificatrice de la multitude des expériences présentes » (Guichard, p.517). L'image vue par l'enfant dans le miroir serait le reflet d'un *soi* idéal, et le désir de devenir ce *soi* idéal deviendrait le moteur de son développement : cette identification au *soi* à venir, cette « anticipation de soi », préfigurerait les identifications ultérieures à autrui. On retrouverait plus tard cette prégnance de l'image de soi dans les discours de certains adolescents à propos de l'orientation, les « je me fais des images dans ma tête [...] je me vois comme.. » relevés par Dumora (1990, p.115). La télévision fournit certains de ces modèles auxquels les adolescents rêvent de ressembler.

Mais l'enfant est un être social, et, grâce au langage, il accède à ce que Guichard nomme la réflexivité trinitaire dialogique, qui va lui permettre d'inclure autrui dans sa construction de lui-même. Au-delà de la position *je-me* devant le miroir, il va construire une conscience de soi à partir d'une circulation constante entre les trois positions, le *je* qui énonce, le *tu* qui répond, et le *il -elle* objets du dialogue. Selon la thèse de Jacques (1982, cité par Guichard, 2004), pour qui « au commencement est la relation », la personne n'existe que dans cette articulation du *je*, *tu*, *il*, qui permet l'émergence de la conscience. C'est ainsi que Joyce (1922/2004) fait parler Molly Bloom à la fin de *l'Ulysse* :

et j'ai pensé bon autant lui qu'un autre et puis j'ai demandé avec mes yeux qu'il me demande encore oui et puis il m'a demandé si je voulais oui de dire oui [...] et oui j'ai dit oui je veux Oui. (p.1156).

L'interprétation dialogique trinitaire va permettre à la personne, à l'occasion de dialogues interpersonnels ou internes avec un autre -individu extérieur ou internalisé-, d'élaborer de

nouvelles perspectives, lui permettant d'interpréter autrement l'ensemble des expériences de vie vécues jusque là. Ici également, on peut postuler que la télévision, par les modèles qu'elle présente et les échanges qu'elle suscite, participe de cette réflexivité trinitaire : le jeune évalue, in petto ou face à un autre, ses possibilités de « devenir comme », tel footballeur ou telle star.

- **La théorie sociale cognitive de Bandura**

Un regard différent sur le développement de la personne est donné par la théorie sociale cognitive de Bandura (1976). Il se situe dans une perspective interactionniste, selon laquelle la personne se construit dans l'interaction entre l'individu, son environnement et ses comportements, l'importance relative de chacun de ces facteurs variant en fonction des situations. Bandura prend en compte l'activité cognitive d'un enfant qui agit dans un environnement social de plus en plus multiple : parents, fratrie, enseignants et camarades de classe, en intégrant également ce que l'enfant peut voir à la télévision. A un comportement donné répondra une réaction de l'entourage. En fonction de cette réaction (le social), l'individu évalue son comportement et soit l'adopte tel quel, soit le rejette ou le fait évoluer. Ce faisant, il se transforme lui-même. Comme le précise Bandura, il ne s'agit pas de simples réponses à des renforcements positifs ou négatifs : « les processus symboliques, vicariants [i.e. en regardant faire autrui] et autorégulateurs ont un rôle éminent » (p.19). Une notion centrale de cette théorie est *le modelage* : ce terme désigne non seulement l'imitation de comportements aboutissant à des résultats positifs, mais aussi un processus permettant à la personne de s'incorporer des éléments de ces modèles pour produire de nouveaux comportements en accord avec ce qu'elle est déjà. Bussey et Bandura (1999, cités par Rouyer, 2007) en font un des éléments majeurs influençant la construction du genre. Il est fonction de l'attention que l'enfant porte au modèle, de la mémorisation des activités modelées précédemment, de sa capacité à les reproduire, et de sa motivation. S'y ajouteront les conduites genrées de l'enfant, renforcées positivement ou négativement par son entourage, et, à un moindre degré pour les plus jeunes, ce qui lui est enseigné directement. Si les modèles disponibles ont longtemps été fournis essentiellement par l'entourage proche ou lointain, la télévision en a considérablement élargi la gamme, permettant au plus grand nombre de découvrir, d'observer et d'évaluer une multitude de rôles et de types de conduites. Elle permet d'éviter des expériences potentiellement douloureuses ou, au contraire, d'adopter des

comportements ou des choix qui sembleront porteurs de réussite. De plus, « les modèles présentés à la télévision sont tellement effectifs pour capter l'attention que les spectateurs apprennent beaucoup sans motivation particulière pour apprendre » (p.31) (Bandura, Grusec et Menlove, 1966, cités par Bandura 1976). Cependant, tous ces modèles ne sont pas équivalents : les plus influents seront les plus prestigieux (statut élevé, pouvoir, compétence reconnue dans un domaine). Mais en même temps, le *modelage* ne peut fonctionner que si la distance avec le modèle n'est pas trop grande, pour rendre possible l'identification. On peut voir là une explication du succès des émissions de télé-réalité, qui montrent l'accession à la célébrité de personnes supposées « ordinaires » (dans la norme) au départ. Il faut aussi que le modèle connaisse le succès : sans *happy end*, le modèle risque d'être dissuasif (Guégnard 2002).

Un concept important de cette théorie, en particulier dans ses applications à l'orientation, est celui de *sentiment d'efficacité personnelle* (SEP) ou *self efficacy belief*, à savoir « les croyances des personnes relatives à leurs capacités à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie », et « les croyances quant à leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les suites d'actions nécessaires pour exercer un contrôle sur les exigences de la tâche » (Bandura, 1977, cité par Vouillot et al. 2004, p.283). Ces sentiments d'efficacité personnelle, propres à un domaine donné, influencent les personnes dans les buts qu'elles se fixent, les directions vers lesquelles elles se sentent capables de réussir, et les aident à mobiliser leurs ressources et à persévérer. Ils se construisent et se nourrissent grâce aux modèles de réussite, aux succès dans des tâches touchant au domaine envisagé, aux encouragements de personnes significatives, en lien avec des états émotionnels positifs. Les recherches de Betz et Hackett (1981, citées par Vouillot et al. 2004) ont mis en évidence les liens entre sentiments d'efficacité personnelle et choix scolaires ou professionnels : certains jeunes n'entreprennent pas tel ou tel type d'études qu'ils ne se sentent pas capables de réussir, sans que rien ne justifie un tel sentiment. Des expériences ont donc été menées en tenant compte des indications données par Bandura pour accroître ces sentiments d'efficacité personnelle : « se centrer sur les expériences de réussite déjà faites, participer à des situations d'apprentissage par observation, prêter attention aux émotions afin de les contrôler et, enfin, faire l'expérience de la persuasion et des encouragements verbaux » (Vouillot et al. 2004, p.285). Les résultats ont été positifs. On pourrait donc poser comme hypothèse, avec Bandura, qu'il serait possible d'élargir la gamme des choix d'orientation des adolescents en leur montrant, dans des métiers qu'ils ne connaissent pas, des modèles télévisuels qui ont réussi

(en sachant que la seule vision de ces modèles potentiels ne suffira pas et qu'il sera nécessaire de la compléter par d'autres actions ou activités).

### 3.3.3 Se faire fille ou garçon de sa culture : le développement de l'identité sexuée, entre biologie, société et individu.

Sans nier le substrat biologique de la différence des sexes, comment rendre compte de ce qui fait que, selon la formule de Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme [ou homme], on le devient » ?

L'observation quotidienne montre que les attitudes à l'égard d'un enfant sont différenciées, dès avant sa naissance, selon le sexe du bébé attendu: des représentations, des désirs différents, émanant non seulement de chacun des parents, mais aussi des grands-parents, des frères ou sœurs... avec, de surcroît, depuis l'avènement de l'échographie, ce que Revault d'Allonnes (1991) appelle *une réorientation de la fantasmatique gestatorielle* (p.238), des attitudes d'attente ou de rejet induites par la connaissance précoce, avant même la fin de la gestation, du sexe de l'enfant à naître; le choix des prénoms, la préparation de l'environnement, les cadeaux choisis par les proches diffèrent selon qu'est annoncé une fille ou un garçon (Qui veut offrir un cadeau à un bébé s'entendra le plus souvent demander : « c'est pour un petit garçon ou une petite fille ? »). Consciemment ou non sont présents chez les parents des rêves, des désirs, l'espoir d'un « enfant merveilleux » (Leclair, 1975), différents selon le sexe de l'enfant attendu.

Après la naissance, les interprétations de l'entourage relatives au comportement de l'enfant diffèrent elles aussi selon le sexe: dans une expérience souvent citée, Condry et Condry (1976) ont projeté à deux groupes une vidéo montrant un bébé de neuf mois pleurant après avoir vu un diable sortir de sa boîte. A l'un des groupes, on disait que le bébé était une petite fille, à l'autre un petit garçon. Ceux qui pensaient qu'il s'agissait d'une fille ont cru qu'elle pleurait parce qu'elle avait peur, ceux qui pensaient avoir vu un garçon ont pris ses larmes pour de la colère. Ce genre d'interprétation conduit inévitablement à des attentes et à des attitudes éducatives différentes à l'égard des enfants de l'un ou l'autre sexe.

Puisqu'au-delà de la différence biologique des sexes, déterminée par les chromosomes, le poids de l'environnement culturel semble très important, de quelle façon le bébé va-t-il se construire pour devenir une fille ou un garçon, une femme ou un homme de la société dans laquelle il est appelé à vivre? Cette société lui a d'emblée imposé un sexe qui figure à l'Etat Civil : un « sexe d'assignation » qui conditionnera les réponses de son environnement social,



explique Le Maner-Idrissi (2006). Cette dernière constate l'existence d'une « classification culturelle selon laquelle les objets sont étiquetés masculin, féminin ou neutre » (p.62) : les jouets et vêtements offerts à l'enfant différent, de même que les activités qui lui sont proposées. Elle conclut que l'ensemble des adultes proches de l'enfant, parents et non-parents, contribuent activement à l'adoption par les filles et les garçons des rôles de sexe socialement définis.

Pour se faire fille ou garçon de sa culture, l'enfant aura besoin de différencier le féminin du masculin, de se percevoir comme appartenant à l'une de ces catégories, et d'en identifier les codes culturels, pour s'y conformer ou non. Dans cette construction, biologie, croissance et différenciation (le petit d'homme naît inachevé), environnement familial et culturel, contribueront à l'élaboration de son identité sexuée. Ces différents facteurs amènent Zaouche-Gaudron et Rouyer, (2002) à constater que « ...de plus en plus de chercheurs considèrent que l'étude de l'identité sexuée nécessite d'être analysée au moyen de modèles plurifactoriels et interactionnistes, qui intègrent les dimensions cognitives, sociales et affectives » (p.524).

### ***La petite enfance***

- Différenciation des sexes et perception d'un soi sexué :

Selon Le Maner-Idrissi, Levêque et Massa (2002), l'enfant commence très tôt à différencier les sexes : les bébés seraient capables, dès 2 mois, de différencier voix de femmes et voix d'hommes (Jusczyk, Pisoni et Mullenix, 1992, cités par Le Maner-Idrissi et al., 2002). A six mois, ils pourraient y répondre de façon différenciée. A 18 mois, ils peuvent associer genres et photos d'enfants. Notons que s'ils sont capables d'associer voix et genres, ils peuvent donc le faire avec la voix des animaux ou des personnages de dessins animés, même quand les images ne semblent pas sexuées. Sachant que dans les émissions destinées à un jeune public, les rôles de sexe sont fortement stéréotypés, les enfants placés dès leur plus jeune âge devant une télévision se voient ainsi exposés très tôt à ces stéréotypes.

C'est entre 24 et 36 mois que les enfants sont capables de répondre correctement à la question : « Es-tu un garçon ou une fille ? ». Ce qui ne signifie pas qu'ils savent qu'ils le resteront. Nous avons pu entendre un garçon de trois ans compléter l'affirmation de son identité de garçon par « mais quand j'aurai cinq ans, je serai une fille. » (il avait une sœur de cinq ans). La constance de genre n'est atteinte que vers six ou sept ans.

- Connaissance et adoption des codes culturels

Pour Kohlberg (1966, cité par Le Maner Idrissi et al., 2002), c'est à partir du moment où l'enfant sait qu'il est une fille ou un garçon et qu'il le restera qu'il adopte les comportements

correspondants à son sexe d'appartenance. Mais ce que Martin et Halverson (1981, cités par Guichard, 2007) nomment « schéma de genre » peut se former dès que l'enfant est capable d'identifier les deux groupes et de reconnaître le sien. Il s'agirait d'une double structure cognitive : l'une qui permettrait à l'enfant de catégoriser le monde en féminin/masculin (« Les poupées sont pour les filles, les camions pour les garçons »), et l'autre par laquelle elle ou il s'attribuerait de façon adéquate les caractéristiques perçues (« Je suis une fille, les filles jouent à la poupée, donc je joue à la poupée »)<sup>24</sup>. Cette structure cognitive permettrait à l'enfant d'organiser petit à petit ses informations sur le monde et de se l'approprier. Selon Martin, (2000, citée par Le Maner Idrissi et al. 2002), ces deux schémas apparaîtraient au cours de la deuxième année et se développeraient en parallèle.

Ce schéma de genre sera notamment à l'œuvre pour la connaissance et l'assignation des rôles sexués. Les enfants, dès 24 mois, semblent être sensibles aux rôles sociaux de sexe: selon Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dubois et Eischtedt, (2001, cités par Le Maner-Idrissi et al. 2002), quand on leur montre des photographies d'adultes, ils regardent plus longuement les personnes dont les activités diffèrent des rôles de sexe traditionnels. Quant aux jouets, Le Maner-Idrissi (1996, citée par Le Maner-Idrissi et al. 2002) a constaté qu'à cet âge-là, quand ils jouent avec un partenaire de même sexe (ce qu'ils commencent à privilégier), ils choisissent spontanément ceux qui correspondent traditionnellement à leur propre sexe. En dyade mixte, les filles maintiennent ce choix, alors que les garçons utilisent tout autant les objets des deux sexes. Ils sont donc capables à cet âge, de différencier objets féminins et objets masculins, et de choisir ceux qui correspondent à leur propre sexe, ce qui montre qu'ils ont conscience de ces catégories.

C'est également vers trois ans, précise Le Maner-Idrissi (2006), que les enfants commencent à privilégier les relations avec des partenaires de même sexe, et que ces attitudes-là se différencient aussi : les jeux entre filles auraient un caractère plus empreint de sociabilité, tandis que les garçons se montreraient plus agressifs. Les relations entre enfants de même sexe en sont facilitées, au prix de différences accrues dans la socialisation.

- L'acquisition des rôles sociaux de sexe

Comment l'enfant acquiert-il ces conduites et pour quelles raisons les adopte-t-il ? Nous avons déjà évoqué les concepts d'imitation et d'identification. Nous verrons plus loin leur rôle dans l'acquisition des conduites sociales. Cependant, précise Le Maner-Idrissi (2006), les recherches les plus récentes semblent montrer que l'enfant imite de préférence les personnes

---

<sup>24</sup> A moins d'adopter une analyse constructionniste et de faire dire à l'enfant : « je joue à la poupée ;

qu'il perçoit comme ayant du pouvoir. De ce fait, il peut être amené à imiter tantôt des hommes, tantôt des femmes. Vers trois ans, filles comme garçons seraient plutôt influencés par des modèles de sexe féminin. Ce ne serait que vers cinq ans que les enfants seraient influencés par des modèles de leur propre sexe.

Selon Goguikian-Ratcliff (1997, cité par Zaouche-Gaudron et Rouyer 2002), c'est entre trois et quatre ans que l'enfant, sous l'influence du père, élargirait son environnement de référence de la famille à la société. Ces résultats sont cependant à nuancer en fonction du contexte. Zaouche-Gaudron (1997), dans son analyse de la contribution paternelle à l'identité sexuée des jeunes enfants, note que ceux-ci adhèrent plus précocement aux rôles sociaux de sexe dans les familles où les rôles des parents sont répartis de façon traditionnelle. La profession de la mère influencerait aussi sur l'adhésion aux normes : les enfants dont la mère a un statut élevé auraient une vision moins traditionnelle de la répartition des rôles. Il en irait de même dans les familles monoparentales. On voit là le reflet de l'influence du milieu sur la construction et l'utilisation des catégories de sexe. Selon Zaouche-Gaudron et Rouyer (2002), il s'agirait de « socialisation différenciée » : « ...les comportements appropriés au sexe de l'enfant sont renforcés positivement ou négativement par les parents (mais aussi par d'autres agents de socialisation tels que les pairs, les maîtres et les media. » (p.525) : les garçons, qui par ailleurs reçoivent davantage de jouets que les filles, sont encouragés à explorer, à construire ou à combattre (il suffit, pour en être convaincu, de regarder les publicités encadrant les dessins animés à la télévision, ou de feuilleter un catalogue de jouets au moment de Noël). Aux filles sont destinés les jeux d'imitation, insistant sur les soins ou l'apparence. Des influences qui contribuent sans doute aux choix de métiers très « sexe-typés » qu'expriment les enfants de sixième (Dumora, 1998b). « Le genre a été décrit comme étant le facteur qui influençait le plus les préférences des enfants pour des métiers, avec une vision sexe-typée bien établie dès les premières années d'école primaire » (Bigler, Averhart & Liben, 2003, cités par Hartung Porfeli, et Vondracek, 2005, p.407).

Les media concourent également à la construction du genre. Nous avons déjà souligné les différences dans le traitement des hommes et des femmes à la télévision : les hommes sont plus nombreux, et les rôles sociaux de sexe y sont encore plus traditionnels que dans la réalité. Rouyer (2007) souligne également l'importance du rôle des publicités pour les jouets à la télévision: voix off d'hommes pour les jouets destinés aux garçons, voix de femmes pour ceux destinés aux filles ; femmes représentées à la maison, mais hommes à l'extérieur... Et

---

les poupées sont des jeux pour les filles ; donc je suis une fille »

comme, selon Lorenzi-Cioldi, (2006, cité par Rouyer, 2007 ) jusqu'à l'âge de 8-10 ans, souvent les enfants ne font pas la différence entre les publicités et les films, ils sont encore plus exposés à l'influence des stéréotypes.

### *L'enfance :*

- L'enfant

A partir de 6-7 ans, les connaissances des enfants sur les caractéristiques de chaque sexe sont équivalentes à celles des adultes (Rouyer, 2007). Ils sont capables de percevoir le genre comme appartenant à un ensemble de conventions sociales, et non plus comme un caractère inhérent aux seules origines biologiques ou physiques. Prenant conscience des rôles sociaux, des exigences socialement requises, ils acquièrent la possibilité de transgresser consciemment les normes. Le rôle de la mère a là aussi son importance : les filles de 7-8 ans dont les mères travaillent portent un regard moins empreint de stéréotypes sur les rôles de sexe des adultes, et les enfants de dix ans dont la mère est satisfaite de son travail ont des conceptions plus égalitaires des rôles de sexe. A cette période de leur vie, les garçons sont plus attirés que les filles par les activités sexe-typées.

- La famille

Tous les milieux familiaux ne pèsent pas de la même façon sur ces normes liées au genre (Vouillot, 1986 ; Bouissou 1996, citées par Rouyer, 2007) : elles sont plus contraignantes chez les ouvriers ou les employés. Les attitudes éducatives des parents y sont plus différenciées selon le sexe des enfants : les garçons ont droit à davantage d'autonomie et participent davantage aux décisions concernant la famille, tandis que les filles sont soumises à un contrôle plus important, et doivent participer de façon plus importante à l'entretien de la maison. Des études québécoises (Lefebvre et Legault, 2006, cités par Rouyer, 2007) font également état de différences dans les attentes liées aux rôles de sexe, en lien avec l'appartenance ethnique.

- L'école

Les enseignants n'ont pas la même attitude face à des filles ou à des garçons, ce qui provoque des différences dans les comportements des enfants, rapporte Rouyer (2007). Les filles sont supposées faire preuve de davantage d'autonomie, de maturité, et d'un plus grand investissement scolaire que les garçons : ce sont des qualités qu'on leur reconnaît et que l'on attend d'elles. A contrario, les garçons sont davantage suspects d'indiscipline ou de refus scolaire. En outre, comme ils prennent plus spontanément la parole, ils font l'objet d'interventions plus nombreuses de la part des enseignants. Ils prennent donc plus

d'importance dans l'espace sonore de la classe, de la même façon qu'ils dominent par leurs jeux l'espace de la cour de récréation. La nature des appréciations positives des enseignants diffère également selon le sexe de l'élève : 90% des appréciations concernant les garçons portent sur leur compétence intellectuelle, contre 80% seulement pour les filles. Celles-ci s'entendent par ailleurs complimenter pour des qualités comme la propreté ou l'application. De telles attitudes de la part des enseignants perdureront tout au long de la scolarité secondaire.

Les manuels scolaires, investis d'un statut officiel, ne contribuent pas seulement à la transmission des savoirs, mais participent aussi à celle des stéréotypes : quelle que soit la discipline, les femmes y sont moins nombreuses que les hommes et essentiellement présentées au sein de la famille. Elles sont quasi absentes des manuels d'histoire.

Tout au long de l'école primaire, les enfants manifestent une préférence nette pour les pairs de même sexe, tendance qui s'accroît jusqu'à la préadolescence. En récréation, les jeux des garçons et ceux de filles sont rarement les mêmes : les garçons occupent la majeure partie de la cour en courant ou en jouant au ballon, les filles sautent à la corde à l'élastique ou discutent dans un coin. A l'extérieur, les garçons participent à des sports d'équipe, qui font appel à l'organisation et à la compétition. Les filles jouent plus souvent à l'intérieur, et développent davantage leurs compétences sur le plan de la communication. On peut considérer qu'il s'agit de préparations différenciées aux rôles sociaux de sexe adultes.

Avec Rouyer (2007), nous concluons de cet ensemble d'observations que « les filles et les garçons n'ont pas les mêmes expériences de socialisation » (p.111).

### 3.4 Le développement vocationnel chez les enfants

Comme nous venons de le voir, les différents milieux dans lesquels évoluent petits garçons et petites filles -famille, amis, école ...- sont pour eux des sources d'expériences sociales différentes, contribuant à la construction de leur être en tant que personne « genrée ». Quelle est la place, dans cette construction, des anticipations ou des aspirations professionnelles ? Nous allons tenter ici d'apporter des éléments de réponse.

#### 3.4.1 Les recherches : quelques constats, peu de connaissances des processus

Pour construire son identité de genre, l'enfant attribue des activités à l'un ou l'autre sexe. Sa perception des rôles féminins et masculins se fait notamment à partir des métiers (Hartung,

Porfeli et Vondracek, 2005). Le développement vocationnel est donc une composante importante de la construction de soi. Cependant, il n'est le plus souvent étudié qu'à partir du début de l'enseignement secondaire, à un moment proche de l'entrée dans l'adolescence, comme si rien d'important à ce sujet ne se passait pendant l'enfance. La société désirerait-elle tenir les enfants éloignés des préoccupations des adultes et préserver ainsi leur insouciance ? A une époque où l'on se préoccupe de plus en plus d'« orientation tout au long de la vie », il semble important de comprendre la façon dont l'enfant se construit dès le départ dans un domaine qui va constituer une composante importante de son identité.

Avec cette même préoccupation, deux groupes de chercheurs ont recensé les études sur le développement vocationnel de l'enfant avant l'adolescence. Hartung et al. (2005) ont considéré l'ensemble des recherches sur le développement vocationnel des enfants avant l'enseignement secondaire (200 articles, exclusivement en langue anglaise), pour faire le point des connaissances et des intérêts des enfants de trois à quatorze ans à l'égard du monde du travail, établir un lien avec les périodes suivantes et dégager des pistes pour des recherches ultérieures. De leur côté, Watson et McMahon (2005) ont passé en revue 76 articles concernant le *career development* (développement vocationnel) chez les enfants de moins de treize ans, incluant la revue de questions de Hartung et al. avec pour objectif de répondre à deux questions : Comment les enfants apprennent-ils ? Qu'apprennent-ils sur le monde du travail et ce qu'ils y feront ? Pour ces chercheurs, à l'instar de Tracey (2001, cité par Watson et McMahon, 2005), la question cruciale est celle de la façon dont les enfants passent d'une structure enfantine à une structure adulte. Mais les deux groupes de chercheurs ont constaté que la majorité des études se focalisait beaucoup plus sur ce que les enfants savaient que sur la façon dont ils l'apprenaient. Pourtant nombre de théories du développement vocationnel postulent que celui-ci est un processus d'apprentissage dynamique et interactif, au cours duquel se construisent les concepts de soi, la maturité vocationnelle, des sentiments d'auto-efficacité et des valeurs.

Il faut noter que ces études ont été, dans leur grande majorité, effectuées dans les pays anglo-saxons où, depuis l'école primaire, les enfants puis les adolescents ont des activités rémunérées en dehors de la maison (en cinquième, aux Etats-Unis, 75% des enfants étudiés exercent une activité rémunérée : garde d'enfants, jardinage...), ce qui leur permet d'acquérir une expérience de recherche d'emploi et de vivre en direct ce qu'est le travail. Faute d'études françaises sur le même thème, nous ne savons pas si toutes les conclusions sont applicables

aux enfants français de même âge ou de même niveau scolaire : ils ont eu beaucoup moins d'occasions de vivre de telles expériences.

### 3.4.2 Le développement des connaissances

Selon Hartung et al. (2005), les enfants, dès l'école primaire, s'intéressent au monde du travail des adultes : plus précocement, donc, que ne le supposaient auparavant les théoriciens et les chercheurs. Les idées un peu vagues des jeunes enfants à ce sujet, mélange à la fois d'imaginaire et d'observations, se précisent peu à peu pour se transformer, au cours des années de collège, en une vision plus réaliste, passant d'une perception égocentrique et concrète à une vision de plus en plus abstraite et objective.

A l'école primaire, les enfants ont plutôt tendance à décrire des activités et des comportements. Au collège, ils évoquent les intérêts, les aptitudes, les compétences : c'est au moment du passage de l'école primaire au collège, avec le développement de leurs capacités de décentration et d'abstraction, que les enfants substituent l'exploration des métiers à celle des désirs professionnels (*vocational to career exploration*). Les rôles professionnels jouent un rôle de plus en plus important dans la façon dont les enfants se définissent, mais les stéréotypes précoces sur le genre des métiers, d'origine culturelle, ne semblent généralement pas évoluer avec le temps. Helwig (1998, cité par Watson et McMahon, 2005) a cependant pu constater qu'en grandissant, certaines filles s'intéressent davantage aux métiers traditionnellement choisis par les garçons.

### 3.4.3 Les composantes psychologiques du développement vocationnel

Les auteurs n'évoquent que peu d'études dans ce domaine. Il existerait chez les enfants une corrélation positive entre leurs capacités cognitives et l'étendue de leurs connaissances sur les professions, allant de pair avec les attitudes les moins stéréotypées à l'égard des rôles de sexe (Barclay, 1974, cité par Hartung et al. 2005). Par ailleurs, Hughes, Martinek et Fitzgerald (1985, cités par Hartung et al. 2005) ont trouvé, chez les filles possédant un degré élevé d'estime de soi, une attitude plus ouverte à l'égard des rôles de sexe, alors que les garçons à haut degré d'estime de soi auraient au contraire une vision plus traditionnelle des métiers convenant aux femmes ou aux hommes. Sur le plan des sentiments d'efficacité personnelle, Tracey (2001, cité par Hartung et al. 2005) a trouvé un lien positif entre la perception de la

capacité à réussir dans une activité et l'intérêt pour cette activité. Concernant la maturité vocationnelle, les recherches ont montré des attitudes de plus en plus réalistes à l'approche de l'adolescence, avec notamment une augmentation à la fois des activités d'exploration et des connaissances sur les métiers et le monde du travail (Huteau 1982).

Les recherches anglo-saxonnes sur le développement vocationnel (Hartung et al. 2005) distinguent souvent, dans les demandes faites aux enfants, ce qu'ils souhaiteraient en termes de métier (*occupational aspiration*) et ce qu'ils envisageraient (*occupational expectation*). Il existe peu d'études longitudinales dans ce domaine. Selon Trice (1991), les aspirations professionnelles des enfants resteraient stables au long d'une année scolaire. Une des rares études longitudinales, menée par Cook et al. (1996, cité par Hartung et al. 2005) montre que les garçons aspirent à des métiers nettement plus prestigieux que ceux qu'ils pensent raisonnablement pouvoir atteindre, et que leur réalisme augmente avec l'âge, rejoignant sur ce second point les observations de Dumora (1990).

Les différentes études sur les intérêts à l'égard des professions s'accordent sur le fait que ceux-ci évoluent, se transforment au fil des âges, pour devenir plus stables vers l'âge de quinze ans (ils sont d'ailleurs encore susceptibles d'évoluer à l'âge adulte). De plus en plus différenciés, ils vont en se rétrécissant, peut-être sous l'effet de ce que la société autorise aux différents âges (Oppenheimer, 1991, cité par Hartung et al. 2005). On note, en particulier, l'influence du genre et des rôles de sexe, tant aux Etats-Unis qu'en Allemagne (Vondacek, Silbereisen, Reitzle et Wiesner, 1999, cités par Hartung et al. 2005). Mais, contrairement à ce que d'autres recherches laissaient supposer, Trice et McClellan (1993, cités par Watson et McMahan, 2005) ont retrouvé, chez 23% des adultes qu'ils ont interrogés, une liaison entre leurs désirs professionnels d'enfants et leur métier actuel.

#### 3.4.4 Les influences

L'influence de la société en général semble avoir fait l'objet de plus de constatations que de recherches sur les processus de son développement.

*L'origine sociale:* Elle semble jouer assez tôt. Weinger (2000) a trouvé que les enfants d'origine sociale défavorisée émettent des choix plus traditionnels que ceux d'origine favorisée. Ils sont moins nombreux à énoncer des projets et ceux-ci se portent plus souvent vers le travail manuel, les métiers de la loi, les métiers du sport et du show business. Mais, alors qu'ils perçoivent mieux que leurs camarades plus favorisés les difficultés pouvant handicaper les enfants de leur milieu en général, celles-ci ne semblent pas avoir d'impact sur



la façon d'envisager leur propre avenir. L'étude longitudinale de Cook, Church, Ajanaku, Shadish, Kim et Cohen (1996, cités par Hartung et al., 2005) montre, chez les jeunes d'origine défavorisée, l'accroissement avec l'âge de la distance entre aspirations et réalisme. Par ailleurs, même au niveau des aspirations, ils se montrent moins ambitieux que leurs pairs de milieu plus favorisé. Mais ces auteurs pointent aussi le rôle de l'environnement sur le réalisme des projets : le fait de vivre ou non avec les deux parents, d'avoir des modèles, d'anticiper les obstacles d'ordre éducatif exerce une influence.

*La famille* : La nature du métier des parents et la satisfaction qu'ils éprouvent à son égard ont également leur importance. Trice (1991) observe qu'à huit ans, 47% des enfants envisagent le même métier que l'un de leurs parents, mais qu'ils ne sont plus que 16% à l'envisager encore à 11 ans. Ces modèles rendraient d'ailleurs leurs aspirations plus stables dans la durée. Le soutien des parents, leurs croyances, leurs aspirations sont susceptibles d'infléchir le poids des variables socioéconomiques (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 2001, cités par Watson et McMahon, 2005). Les parents joueraient également un rôle en encourageant leurs enfants à envisager plutôt des métiers conformes aux rôles de sexe traditionnels (Birk et Blimlikne, 1984, cités par Hartung et al., 2005).

*Les actions éducatives* : Certains auteurs se sont intéressés à l'éducation à l'orientation (*career education*), mais peu se sont préoccupés de ses impacts. McMahon, Gillies et Carroll (1999, cités par Watson et McMahon, 2005) ont relevé que des enfants australiens en classe de sixième, qui avaient bénéficié d'interventions d'éducation à l'orientation, connaissaient un nombre de métiers plus étendu et pouvaient plus facilement nommer celui qu'ils préféraient. D'autres recherches (Bailey et Nihlen, 1990 ; Bigler et Liben, 1990, cités par Watson et McMahon, 2005) ont permis d'observer que le fait de montrer aux élèves d'école primaire des professionnels dans des métiers non-conformes aux rôles de sexe traditionnels pouvait faire diminuer l'attitude stéréotypée à l'égard des métiers. Par ailleurs, Haas et Sullivan (1991, cités par Hartung et al. 2005) ont fait lire à des jeunes en classe de troisième des reportages sur des personnes ayant réussi dans des carrières traditionnellement exercées par l'autre sexe. Comparés à des groupes de contrôle, ces jeunes avaient des attitudes moins stéréotypées. Cependant Liben, Bigler et Krogh (2001, cités par Hartung et al. 2005) signalent que « les enfants dont les attitudes sont fortement stéréotypées risquent de déformer les nouvelles informations contre-stéréotypées pour les rendre compatibles avec leurs stéréotypes, et par là de renforcer plutôt que de diminuer les stéréotypes » (p.392). Comme nous le préciserons plus loin, nous avons pu constater des attitudes semblables dans nos propres recherches. Par ailleurs, selon les travaux de Bailey et Nilhen (1990, cités par Watson et McMahon, 2005 si le

fait de montrer des professionnels dans des rôles de sexe non traditionnels permet de diminuer la dimension sociale des stéréotypes (la perception des « métiers d'hommes, métiers de femmes »), elle n'a que peu d'effet sur la composante psychologique, à savoir sur les choix personnels. Constats que l'on retrouvera dans les recherches auprès d'un public plus âgé (Falbierski 1992, cité par Guichard, 2011a).

### 3.4.5 Rôles de sexe, stéréotypes

De nombreuses recherches ont porté sur les stéréotypes qu'entretenaient filles et garçons sur les métiers par rapport aux rôles de sexe. Mise à part la constatation de leur existence et de leur persistance dans les différentes cultures, les résultats obtenus ne concordent pas toujours, notamment sur la façon dont ces stéréotypes naissent et se développent. Tremain et al. (1982, cités par Watson et McMahon, 2005) expliquent la diversité des résultats par la complexité des facteurs mis en jeu (l'âge, le sexe, l'origine sociale, l'estime de soi...). Mais Watson et McMahon (2005) soulignent également, d'une façon générale, les difficultés liées aux différences aussi bien dans les méthodes employées que concernant les points de vue conceptuels. D'autres difficultés sont liées au fait que les recherches s'échelonnent de 1972 à 2001. En trente ans, même si les mentalités n'évoluent que lentement, les sociétés occidentales ont connu des évolutions notables dans ce domaine.

A l'école primaire, selon McMahon et Patton (1997), les filles aspireraient à un éventail plus restreint de professions que les garçons, elles s'engageraient moins dans des activités d'exploration, mais décideraient plus tôt de ce qu'elles veulent faire, ce que Dorr et Lesser (1980, cités par Hartung et al.) expliquent par leur perception des contraintes de la société. Par contre, Helwig (2002, cité par Hartung et al. 2005), dans une étude longitudinale, a trouvé qu'à sept ans, filles et garçons émettaient un nombre équivalent de choix – une tendance apparue récemment chez les filles. A cet âge, les filles comme les garçons choisissent des métiers conformes aux rôles de sexe traditionnels. En grandissant, cette tendance se renforce chez les garçons, alors qu'elle diminue chez les filles. Pour expliquer cette évolution, Helwig fait appel au concept du *modelage* de Bandura (les enfants, notamment grâce à la télévision, verraient de plus en plus de femmes et d'hommes dans des occupations non traditionnelles) et à la théorie de Gottfredson (vers onze ans, les filles prendraient conscience de la valeur sociale des métiers, les métiers traditionnellement exercés par les hommes leur apparaissant comme plus prestigieux). Pour Liben, Bigler et Krogh

(2001, cités par Hartung et al. 2005), cette attitude émerge tôt dans l'enfance et se développe avec l'âge.

Certains chercheurs se sont aussi penchés sur la façon dont les enfants voient globalement leur avenir. En sixième, les filles ont tendance à envisager, dans leur vie d'adulte, des rôles divers (professionnel, familial, autres), alors que la majorité des garçons ne pense qu'au rôle professionnel (Curry, Trew, Turner et Hunter, 1994, cités par Hartung et al. 2005). Selon McMahon et Patton, (1997, cités par Hartung et al. 2005), cette façon de voir des filles pourrait les amener à ne considérer leur choix professionnel que comme une transition entre école et mariage et maternité.

### 3.4.6 Rôle des media

Watson et McMahon (2005) ne font état que de peu de recherches sur le *rôle des media* dans le développement vocationnel des enfants. Cependant, pour Hartung et al. (2005), « la télévision fournit un contexte puissant qui mérite qu'on y fasse davantage attention » (p.389). Dès 1978, O'Bryant et Corder Bolz avaient constaté que des enfants à qui on montrait des programmes télévisés sur les métiers augmentaient leurs connaissances à leur sujet, et que certaines des filles, ayant vu des femmes exercer des métiers non traditionnels, avaient élargi l'éventail de leurs choix. Huston, Wright, Fitch, Wroblewski et Piemyat (1997) ont montré que la télévision avait un impact sur les croyances et les connaissances que les enfants avaient des métiers. Wright, Huston, Truglio, Fitch, Smith et Piemyat (1995, cités par Huston et al. 1997) ont mis en évidence que, dès l'école primaire, les enfants savent faire la différence entre métiers réels et métiers dépeints à la télévision : ils voient les métiers de la télévision comme plus « glamour » et plus stéréotypés, et les métiers réels comme demandant davantage d'efforts. Ce qui pourrait expliquer leur affirmation, dans l'étude de McMahon et Patton. (1997), de ce que, parmi les facteurs pouvant peser dans leur choix ou leur rejet d'un métier, l'influence de la télévision soit peu citée.

Les études que nous venons de passer en revue nous viennent toutes du monde anglo-saxon. Nous soulignerons également une difficulté, qui, au delà de la complexité des questions, pourrait expliquer que certains résultats obtenus ne semblent pas toujours correspondre au peu que nous savons des jeunes Français avant le collège. Les explications liant les capacités cognitives et le développement vocationnel peuvent sans doute s'appliquer à tous. Mais des sociétés différentes peuvent produire des résultats différents, concernant la connaissance du

monde du travail ou la connexion/déconnexion du milieu social avec les souhaits professionnels au début de l'adolescence : les petits *jobs* des enfants ne font pas partie des pratiques culturelles françaises. Il est également probable que le système scolaire ne pèse pas de la même façon sur les jeunes américains ou australiens ou les jeunes Français : le mythe français de l'école égalitaire pourrait, peut être, expliquer les rêves professionnels des enfants rencontrés par Dumora (1998b) à l'aube du collège, alors que, dans l'esprit des Américains ou Australiens du même âge, la conscience du milieu social semble déjà présente et jouer dans l'*expectation*. Par contre, un peu plus tard dans l'enseignement secondaire, l'extrême importance que les Français accordent aux diplômes pèse sans doute davantage sur les choix d'orientation des adolescents (Van de Velde, 2008).

De l'ensemble de ces recherches se dégage l'évidence de l'intérêt précoce de l'enfant pour les métiers et le monde du travail : dès l'école primaire, voire plus tôt. Cet intérêt se développe en interaction avec les autres domaines, dont le genre et l'origine sociale constituent des éléments importants. Hartung et al. (2005) concluent que la progression dans ces différentes dimensions durant l'enfance facilite le développement de l'identité personnelle et le lien avec la société. Mais les chercheurs pointent le manque de connaissances sur les processus à l'œuvre dans le développement vocationnel chez l'enfant, et sur la façon dont les facteurs externes et internes interagissent, suggérant ainsi des directions pour les recherches à venir.

### 3.5 Adolescence, développement vocationnel, orientation

L'enfant arrive donc à la fin de l'école primaire avec des représentations du monde du travail et des idées sur son propre avenir. Alors qu'il a aux alentours de onze ans, il entre au collège. C'est au cours des années qui suivent qu'il va - un peu plus tôt pour la fille que pour le garçon - aborder le stade qui, dans nos civilisations, est identifié comme l'adolescence. Au cours de cette période, l'adolescent poursuit son développement vocationnel vers les choix de formation ou de profession qui accompagneront son entrée dans l'âge adulte. Pour mieux comprendre ce développement vocationnel, nous allons rappeler brièvement quelques caractéristiques de cette étape dans notre culture.

### 3.5.1 L'âge des transformations

Dolto, Dolto et Percheminier (1989) envisagent cette période de la vie que nous appelons adolescence (du latin *adolescere*, grandir) comme une seconde naissance, progressive, au cours de laquelle le jeune quitte l'enfance pour se diriger vers l'âge adulte. Cette métamorphose, elles l'ont baptisée *complexe du homard* pour illustrer la façon dont l'adolescent quitte sa forme d'enfant, sa carapace initiale, pour se transformer peu à peu en l'adulte - femme ou homme - qu'il deviendra. Période d'incertitude et de fragilité, entre deux formes, entre deux mondes, l'adolescence est, en même temps, nous rappelle Bariaud (1999), un moment d'épanouissement, d'apparition de « puissances nouvelles et de conquêtes constructives » (p.109). Les changements touchent alors la totalité de la personne : ils l'affectent non seulement sur le plan physique, mais aussi sur les plans cognitifs, émotionnels, relationnels et sociaux.

- ***Les transformations physiques***

Sur le plan physique, les changements de l'adolescence correspondent à la puberté, qui se produit grosso modo en France aux âges du collège. La nature et le moment de cette transformation (commençant parfois un peu plus tôt chez certaines filles et se poursuivant parfois un peu plus tard chez certains garçons) diffèrent selon le sexe. Sous l'action des hormones sexuelles, l'adolescent se sent et se voit se transformer. En peu de temps, il perd son corps d'enfant pour intégrer peu à peu un corps d'adulte. La métamorphose commence généralement plus tôt chez les filles : outre l'augmentation de la taille, leurs seins se développent, leur bassin s'élargit, la pilosité apparaît, elles prennent du poids (d'où parfois une silhouette qui s'éloigne des formes longilignes valorisées par les media, avec des conséquences possibles sur l'estime de soi). L'apparition des premières règles constitue une étape importante, symbole de l'accession au statut biologique de femme. Chez le garçon la puberté commence en moyenne deux ans plus tard que chez la fille: son appareil génital externe se développe le premier, avant que sa voix ne mue, puis qu'apparaisse la pilosité, en particulier sur le visage. C'est aussi le moment de ses premières éjaculations. Sa taille et sa masse musculaire augmentent, ce qui, au contraire de la fille, le rapproche davantage des normes esthétiques en vigueur.

Le jeune doit s'approprier ce nouveau corps, dans lequel il a des difficultés à se reconnaître au début, et qu'il contrôle parfois mal (par exemple, chez les filles, le poids des seins modifie le centre de gravité, obligeant les gymnastes à trouver un nouvel équilibre). Qu'il soit fille ou

garçon, l'adolescent passe un temps considérable devant son miroir, autant à la recherche de son image perdue que de celle qui n'existe pas encore, l'image de ce qu'il deviendra (Baudouin, 2007). Comme lorsqu'il était bébé, il a encore besoin, pour devenir lui-même, du regard de l'autre. Mais à ce stade nouveau, il lui faut se détacher de ses parents : le regard de l'autre sera pour beaucoup celui des pairs.

- *Les relations*

Ces transformations ne sont pas seulement physiques. Son intérêt pour les relations sexuelles va évoluer avec la possibilité de désirer, de faire l'amour, de procréer. Les relations de l'adolescent ou de l'adolescente avec ses pairs évoluent, l'intérêt pour d'éventuels partenaires sexuels se manifeste. Toutefois, la forme que prennent ses conduites sexuelles est aussi conditionnée par des facteurs culturels et sociaux (société, famille, groupe de pairs, etc.), dont les normes diffèrent d'un sexe à l'autre et d'un groupe culturel à l'autre. Les relations avec les pairs de même sexe changent également, de façon différente selon qu'il s'agit de filles ou de garçons.

Pour trouver aide et soutien et tenter de se définir, c'est souvent vers leurs pairs que les adolescents se tournent désormais pour traverser cette période. En effet, jusqu'à l'adolescence, l'enfant a grandi en s'appuyant sur des modèles adultes, trouvés en premier lieu au sein de la famille. Pour progresser vers l'autonomie, l'adolescent doit s'en détacher. Bilhaut et Fatoux-Delliaux (2008), dans une étude auprès d'adolescents de sixième et de quatrième (elle sera analysée plus loin), montrent que, pour environ la moitié de ces jeunes, la personne la plus admirée est une amie ou un ami. Les parents ne représentent qu'un pourcentage infime (7% en sixième, 4% en quatrième). Les relations d'amitié ont donc une grande importance, en particulier, au début de l'adolescence, avec les pairs de même sexe. Elles s'élargiront avec le temps à l'autre sexe. Quant aux choix et à la façon de vivre les relations amoureuses, ils diffèrent d'un sexe à l'autre : les filles envisagent des relations plus durables, dans lesquelles la sexualité n'est qu'une part de la relation amoureuse, alors que les garçons vivent des relations plus nombreuses et davantage centrées sur la sexualité (Breakwell, 1997, cité par Rouyer, 2007). Mais l'importance de ce nouvel environnement ne signifie pas l'autonomie : les adolescents, de crainte de se retrouver seuls, tendent à se conformer au groupe auquel ils appartiennent, et celui-ci exerce sur eux ce que Pasquier (2005) nomme la « tyrannie de la majorité ».

Les séries télévisées jouent parfois un rôle important à cette époque de la vie des adolescents : en mettant en scène des adolescents qui vivent des difficultés analogues aux leurs, elles

offrent des modèles pour résoudre notamment les problèmes liés à la vie sentimentale, en même temps qu'elles renforcent les liens grâce aux discussions auxquelles elles donnent lieu (FisherKeller, 2002 ; Pasquier, 1999).

L'adolescence est donc une période de redéfinition des relations parents-enfants : une période parfois déconcertante et difficile pour les parents. Les points de friction portent essentiellement sur les règles de vie, les résultats scolaires et les fréquentations, avec un maximum de tensions au début de l'adolescence (Steinberg, 1981, 1987, cité par Rouyer, 2007). A cette période, les relations se différencient en fonction du genre, les adolescents étant davantage en relation avec le parent de même sexe. Cependant, les mères sont globalement plus présentes, alors que les pères interviennent plutôt dans les domaines de la scolarité et de l'orientation. A l'égard de la scolarité, les attentes et les encouragements des parents ne sont pas les mêmes à vis à vis des garçons ou des filles : les parents tendraient à surestimer les capacités des garçons et à sous-estimer celles des filles (Parsons, Adler et Kaczala, 1982, cités par Rouyer, 2007), ce qui conduirait les filles à une moindre confiance en elles. Par ailleurs, s'ils envisagent la réussite professionnelle de leurs enfants, ils y ajoutent, pour leurs fils, la réussite sociale, et, pour leurs filles, la réussite familiale (Vouillot, 2004, citée par Rouyer, 2007).

Mais, s'il lui faut mettre à distance sa famille, l'adolescent a toujours besoin d'être accepté et soutenu par ses parents, éléments supposés stables de sa vie. Au sein de son groupe de pairs, il vit parfois des émotions intenses, des amours, des jalousies, des rejets... qui peuvent s'avérer destructeurs et face auxquels l'accompagnement des parents prend une valeur inestimable. Selon Claes (2004), un soutien affectif et un contrôle parental effectif, mais respectueux du développement (un équilibre délicat à trouver !) permettent aux adolescents de se sentir protégés, constituant un rempart contre la maladie mentale ou la délinquance (ces thèmes touchant aux sentiments parentaux et filiaux sont assez souvent traités dans les séries télévisées américaines mettant en scène des adolescents).

- ***Le rapport à l'école et à la scolarité***

Des transformations se produisent également sur le plan intellectuel : avec l'accès à l'abstraction (stade formel de Piaget) s'ouvrent de nouvelles possibilités de réflexion et de critique. Le collègue propose de nouveaux domaines de savoir et de nouvelles méthodes de réflexion. Imposant ses évaluations, il fait peser de plus en plus lourdement sur le jeune le

poids de l'échec ou de la réussite scolaire, contribuant de ce fait à la dévalorisation ou à la valorisation de l'image de soi.

Si le nouveau rapport à la famille à l'adolescence concerne tous les milieux, le rapport à l'école et à l'orientation diffère selon les origines socioprofessionnelles (Duru-Bellat, 2004, 2008 et le n° 136 de la revue Sciences Humaines [2003] consacré aux « nouveaux visages des inégalités »). Périer (2004) identifie une difficulté spécifique au milieu ouvrier : actuellement, le travail des ouvriers est devenu précaire et leur savoir déqualifié, ce qui les disqualifie parfois aux yeux de leurs enfants. Si ceux-ci refusent le même devenir que leurs parents, ils manquent souvent du capital scolaire nécessaire pour accéder à un autre statut. L'école peut être alors vécue comme un lieu d'humiliation :

La compétition entre élèves supposés égaux, ignorant ce que leur scolarité doit à l'inégalité des conditions et ressources dont ils disposent, les enjoint à accepter le jugement d'un système qui classe, hiérarchise, élimine. Ce processus n'est pas sans affecter l'estime de soi, la valeur de la personne se trouvant indexée sur sa valeur scolaire. (Périer, 2004, p.234).

Pour préserver leur estime de soi en échappant à ce sentiment d'échec, les adolescents se donnent d'autres enjeux. A l'instar des jeunes anglais de milieu populaire étudiés par Willis (1977, cité par Périer, 2004) dans les années soixante, qui reproduisaient à l'école les conduites et sociabilités du milieu de travail de leurs pères, ils introduisent dans l'école, considérée comme un lieu de vie, « les valeurs, les codes et sociabilités de la vie du quartier » (Périer, 2004, p.237). D'où certains conflits avec des groupes d'élèves porteurs de valeurs différentes, ou avec l'autorité.

A cette période où la société commence à lui imposer des choix d'orientation, l'adolescent ou l'adolescente tient particulièrement à être perçu(e) comme un homme ou une femme de sa culture. Or, affirment Marro et Vouillot (1991, citées par Vouillot et al. 2004) :

le choix d'une orientation ne consiste pas seulement à envisager la place que l'on pourrait occuper un jour sur le marché du travail. Les choix d'orientation permettent aussi et surtout de se définir aujourd'hui et de choisir un style de vie auquel on aspire, notamment en tant que fille ou garçon. (p. 282)

Compte tenu de l'importance de l'enjeu, on perçoit la difficulté pour le jeune d'aller au-delà de l'apparence des métiers considérés comme convenant à une fille ou un garçon. Il ne s'agit pas d'un simple problème d'information : l'élaboration d'une aspiration professionnelle touche à son identité, celle qu'il vit et celle qui lui est reconnue par les autres, le groupe de



pairs et surtout le ou la partenaire éventuel. Les choix d'orientation mettent en jeu à la fois l'identité sexuée et l'identité sociale.

- ***L'adolescence aujourd'hui***

Le monde évolue, les problèmes liés à l'adolescence dans nos sociétés évoluent aussi. Bariaud et Dumora (2004), faisant le point des connaissances actuelles, relèvent que les adolescents d'aujourd'hui, doivent vivre, plus intensément qu'à des époques antérieures, un « décalage des temporalités –biologique, psychologique, sociale – en raison de l'avancement séculaire de la puberté et de l'autonomisation sociale plus tardive » (p.193). Elles soulignent également « l'affaiblissement des points sociaux symboliques de transition vers la maturité et de changement de statut » (p.193) dans une société où, si les droits des adolescents sont reconnus et fortement revendiqués, les demandes qui leurs sont faites portent essentiellement sur la réussite scolaire et les choix d'orientation : des demandes parfois difficiles à satisfaire, compte tenu, notamment, du fonctionnement opaque et élitiste de l'institution scolaire.

Les choix sont d'autant plus difficiles que les repères traditionnels sont brouillés, les valeurs de la société évoluent, les media proposent de nouveaux modèles de conduite. Pasquier (2005), s'appuyant sur les travaux de Donnat (2003), souligne l'émergence de nouveaux « moyens de se distinguer à travers des produits culturels sur lesquels ne pèsent pas les obstacles symboliques qui limitent l'accès à la culture consacrée » (p.17). Les analyses de Bourdieu (1979) ne semblent plus suffire pour rendre compte du développement d'un « *système concurrent de distinction* » : la transmission intergénérationnelle cède le pas à une *culture jeune* assez indifférente à celle des générations précédentes. De cette culture, d'où le livre est de plus en plus absent, les parents sont exclus. Selon Pasquier (2005), « la culture juvénile [...] n'a jamais autant échappé au contrôle des adultes, ni n'a été aussi organisée par l'univers marchand » (p.17). Le fossé avec une culture scolaire qui, elle, évolue peu, va en s'élargissant.

On doit également constater un « *déclin des institutions* » (Dubet, 2002, cité par Bariaud et Dumora, 2004) et l'émergence d'un « *individu incertain* » (Ehrenberg, 1995, cité par Bariaud et Dumora). Ces dernières ajoutent à ce tableau l'idée d'une « emprise des media sur les consciences » (p.194), et resituent l'ensemble dans un monde de plus en plus complexe et mouvant : celui de la formation et du travail. Elles concluent en constatant que, pour l'adolescent d'aujourd'hui, outre les difficultés habituelles dues à sa transformation, s'ajoute une nouvelle difficulté : le monde des adultes, dans une société aussi incertaine, a du mal à lui proposer des modèles. Pasquier (2005) fait le lien entre cette transformation de la

transmission et celle des rapports parents-enfants : le modèle de la famille autoritaire cède la place à une relation plus contractuelle, dans laquelle les rapports entre adolescents et parents seraient moins conflictuels qu'auparavant, les parents étant davantage appréciés pour leurs relations affectives et leur soutien.

Mais, alors que les repères adultes semblent s'affaiblir, Pasquier (2005) fait l'hypothèse qu'ils seraient remplacés par d'autres, ceux des pairs, ce qui conduirait à la « tyrannie de la majorité » : tenues vestimentaires, goûts culturels, codes de langage, et même façon de se comporter entre sexes se doivent d'être conformes aux usages du groupe d'appartenance, sous peine d'en être exclu. Ce constat retrouve les observations de Stoetzel (1963) pour qui « dans un groupe, les jugements individuels sont affectés par ceux des autres membres du groupe, dans le sens d'une uniformisation » (p. 205). Dans le groupe des pairs existe de surcroît un clivage important entre univers féminins et masculins : les garçons parviennent à imposer leur univers culturel, ce qui oblige les filles à ne partager leur intérêt pour le monde des sentiments qu'avec leurs amies les plus proches. Pasquier (2005) conclut « qu'il est bien difficile de parvenir à être soi sans repères forts autour de soi. Quand la famille envoie des messages moins clairs ou moins contraignants, l'entourage ou les media en viennent à jouer le rôle de substituts fonctionnels » (p. 165).

Dans ce monde mouvant, l'adolescent doit, qu'il le veuille ou non, énoncer un choix d'études ou de formation. Ceux qui sont les moins prêts, ceux qui, pour de multiples raisons, ne réussissent pas dans le domaine scolaire sont obligés, dans le système français, de choisir le plus précocement : les formations courtes vers lesquelles on les oriente -souvent malgré eux-, dès la fin du collège, sont à la fois les plus spécialisées, les moins valorisées socialement et souvent les plus sextypées. Les autres jeunes disposent encore de quelques années pour mûrir leur choix. Cette exigence sociale intervient au moment même où l'adolescent se pose la question fondamentale de son identité: quelle femme, quel homme ai-je envie, suis-je en train de devenir ?

Comment vont-ils construire leurs choix ? De nombreux chercheurs ont proposé des modèles de l'élaboration des choix vocationnels (voir pour une synthèse : Guichard et Huteau, 2006). Notre recherche s'appuiera principalement sur ceux de Dumora et de Guichard.

### 3.5.2 La construction des choix d'orientation chez l'adolescent de collège

Si l'on considère l'évolution cognitive, telle que définie par Piaget, en la référant à la construction des intentions d'orientation, on peut observer avec Dumora et Boy (2008a), que « l'adolescent devient capable de différencier les catégories du possible, du probable et du réel, donc de penser les incertitudes, les doutes et les hasards inhérents à la problématique de l'orientation ». (p.360)

Nous avons quitté, au chapitre 3.4, les enfants et leurs intentions d'orientation au seuil du collège et de l'adolescence. Au cours de cette nouvelle période, celle des grands bouleversements, comment les choix des adolescents évoluent-ils ? L'étude longitudinale conduite par Dumora (2000) donne des clés pour suivre ces transformations. Son hypothèse de départ était que « le travail d'élaboration des projets d'orientation dans les temps du premier cycle secondaire est une émergence et une systématisation progressive d'opérations mentales de *mise en tension* entre des représentations différenciées de soi et du monde professionnel » (p.112). Elle définit ces mises en tension comme des activités mentales visant à « confronter, rapprocher, comparer, déduire, [...] , faire des opérations sur les éléments que sont les représentations du moi motivationnel, les représentations des professions et les auto-évaluations scolaires » (p.112).

Dumora (2000) a ainsi suivi une cohorte de 35 jeunes de la sixième à la troisième, en leur proposant une série d'entretiens portant sur leurs préférences professionnelles et la façon dont ils les justifiaient, en s'intéressant également à leur niveau scolaire. Au début du collège, constate-t-elle, les préadolescents ou adolescents se projettent le plus souvent dans ce qu'elle nomme un « un imaginaire sans imagination », « des fictions prestigieuses, sexuées, exubérantes, et quasiment indépendantes des professions parentales » (p.78) : ils explorent allégrement les métiers et émettent de nombreux souhaits. Mais, se détachant des modèles parentaux, ils se conforment dans un premier temps à ceux que valorise la société, en particulier ceux qu'ils partagent avec le nouveau groupe de référence constitué par leurs pairs. Si certains métiers, tels médecin, professeur, pompier, coiffeuse..., semblent en relation avec leur expérience directe, les archéologues ou les cosmonautes ne leur sont vraisemblablement connus que par l'intermédiaire de la télévision. Tous ces métiers qui les attirent ont en commun d'être faciles à se représenter : correspondant à des images concrètes, ils sont plus facilement repérables et mémorisables (Denis, 1979). Mais, dans la population suivie par Dumora (2000), ces désirs d'orientation sont éphémères, il n'en subsiste rien d'une année à l'autre.

Dumora (2000) met en évidence plusieurs phases dans la réflexion des jeunes : des états qui se succèdent sans s'exclure, qui peuvent coexister tout en s'enrichissant. Elle les a intitulées respectivement « réflexion comparative », « réflexion probabiliste » et « réflexion implicative ». La *réflexion comparative* met en tension la description de soi et celle des professions telles que le jeune se les représente. Son évolution se ferait en quatre temps : au départ, souvent, en sixième, un *motif tautologique* : « [astronaute]...ça doit être bien » (Dumora, 1990, p.115) ; dans un deuxième temps lui succède une *projection métaphorique*, un transfert de soi dans l'autre : « ...je me vois comme Platini ou Giresse, dans les grands matchs... » (Dumora p.115) ; le troisième temps correspond à une projection métonymique, où apparaît une relation de comparaison entre les caractéristiques de soi et celles d'un personnage de référence « secrétaire, là comme Madame M., c'est parce qu'on a les gens à recevoir... Comme j'aime bien les contacts... » (Dumora, p.116) ; à la dernière phase adviennent les *comparaisons tensionnelles*, entre un *soi* mieux analysé et une image de professionnel devenue impersonnelle, prenant également en compte d'autres dimensions telles le temps, les valeurs, les difficultés. « Le progrès (...) semble donc un détachement cognitif de l'identification par la désignation de la ressemblance, puis par une classification des catégories dégagee du support d'identification et enfin par une implication logique » (Dumora, 1990, p.117).

Dans le même temps se construit une *réflexion probabiliste*, prenant en compte la dimension temporelle, réflexion dans laquelle s'élabore la comparaison entre possible et probable : elle va de la *prédiction* – certitude magique « j'aime trop ça, alors j'y arriverai » (Dumora, 1990, p.119), fréquent en sixième – à la *prévision*, intégrant les incertitudes liées à la réussite scolaire, à leur évolution, aux conditions matérielles, etc. Elle pourra ensuite se concrétiser dans des *stratégies*.

Au cours de la *réflexion implicative*, le jeune, face à l'obligation de choisir, doit considérer à la fois les évaluations fournies par le système scolaire et les buts qu'il veut atteindre. Si les conclusions des réflexions probabilistes et comparatives se rejoignent, Dumora (1990) parle de *trajectoires lisses* (p.124) : celles des bons élèves et des mauvais élèves pragmatiques, celle aussi des élèves en échec, mais qui veulent maintenir leurs illusions. Dans le cas contraire, lorsque les réflexions probabilistes et comparatives s'avèrent dissonantes, se manifestent les argumentations de ce que Dumora nomme des *trajectoires de rupture* (p.125) : des attentes inquiètes vécues dans l'incertitude, des rationalisations aboutissant aux modifications des choix avec une recherche de cohérence, ou des résignations teintées d'amertume.

### 3.5.3 Des choix d'orientation, selon le sexe, le prestige, les sentiments d'efficacité...

A partir de quels facteurs ou processus ces choix d'orientation s'élaborent-ils ?

Sans en mésestimer l'importance, nous ne considérerons pas ici le poids du contexte économique et culturel général (voir à ce sujet le chapitre consacré aux « cadres, contextes et finalités de l'orientation dans Guichard et Huteau, 2006). Dans cette partie de notre travail, nous ne traiterons que des déterminants des choix dépendants de la personne.

- ***La dimension sexuée de l'orientation***

Vouillot et al. (2004) rappellent que, même si chacun de nous a commencé très tôt à être perçu et à se percevoir comme fille ou garçon, cette identité sexuée est encore à prouver à soi et aux autres, en particulier à l'adolescence. Les choix d'orientation « participent de cette construction identitaire permanente, et constituent une preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe » (Vouillot et al. 2004, p.282). Si les adolescentes et adolescents s'éloignent des modèles parentaux, ils sont à la recherche de nouvelles figures, plus ou moins idéalisées, à qui ils s'identifieront (Malrieu et Malrieu, 1973). A cette période, ils ont tendance à valoriser les caractéristiques sexuelles de chacun des sexes : la probabilité est donc grande, compte tenu de la division sexuée du monde du travail, que leurs modèles professionnels appartiennent à leur propre sexe.

- **Les sentiments d'efficacité personnelle**

Un autre élément pèse de façon important dans ce choix d'orientation, ce sont les *sentiments d'efficacité personnelle*. Selon Bandura (1976), les personnes s'engagent plus facilement dans des activités ou des domaines où elles se sentent capables de réussir, l'intérêt pour un domaine n'étant pas suffisant pas lorsque les personnes doutent de leurs capacités (François, 1998). Ces sentiments d'efficacité personnelle se construisent en interaction avec l'environnement. Or les expériences des filles et des garçons ne sont généralement pas les mêmes (Rouyer 2007). C'est la raisons pour laquelle chacun se sent davantage compétent dans des familles d'activités correspondantes aux rôles de sexe traditionnels. Des recherches sur les intérêts professionnels et les sentiments d'efficacité personnelle des lycéens pour différents types de formations et de professions montrent ainsi qu'en section scientifique, les filles ont des sentiments d'efficacité personnelle concernant les études ou les métiers scientifiques moins élevés que les garçons (Blanchard et Vrignaud, 1994, cités par Vouillot et

al. 2004). Mais, ces sentiments d'efficacité personnelle étant liés aux réussites dans le domaine concerné, ils sont plus élevés chez ces filles à l'égard du domaine scientifique que chez les filles d'autres sections. Ces constatations ont servi de base à des actions éducatives (Bigeon, Blanchard, Marro et Vouillot, 2002) : les travaux de Sullivan et Mahalik (2000) et de Betz et Schifano (2000) aux Etats-Unis ont montré une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle à l'égard d'activités techniques, chez des jeunes femmes, à la suite de sessions organisées selon les principes énoncés par Bandura. En France, une série d'actions éducatives coordonnées, menées selon les mêmes principes, ont permis à un plus grand nombre de filles d'oser aborder des études scientifiques (Bonneau, 1999).

Les sentiments d'efficacité personnelle se fortifient en voyant réussir des modèles auxquels les personnes peuvent s'identifier. Chatard, Guimon et Martinot (2005) se sont demandé si le genre grammatical des professions présentées aux jeunes pouvait avoir une influence sur leurs sentiments d'efficacité personnelle vis-à-vis de ces professions, et, de façon plus lointaine, sur leurs choix. Ils ont donc soumis à des élèves de quatrième et de troisième des échelles d'auto-efficacité concernant des professions présentées selon trois modalités : certaines n'utilisaient que le genre grammatical masculin (A), d'autres y ajoutaient le genre féminin entre parenthèses (B), et les troisièmes faisaient figurer le genre masculin et le genre féminin en toutes lettres (C). Les résultats ont montré que les formes B et C étaient équivalentes : lorsque des professions à haut statut social, correspondant aux stéréotypes masculins, sont présentées sous les deux genres grammaticaux, les filles s'attribuent, de façon significative, des scores d'auto-efficacité supérieurs. Quant aux garçons, avec les formes B et C, leurs sentiments d'auto-efficacité augmentent également non seulement à l'égard des professions correspondant aux stéréotypes féminins, mais aussi à l'égard des professions considérées comme masculines à haut statut social. Nous tiendrons compte de ces résultats dans la mise au point de nos questionnaires.

- ***Des choix déterminés par les dimensions « sexe » et « prestige ».***

La dimension du genre est mise en avant par Gottfredson (1981, citée par Guichard et Huteau, 2006), pour qui les choix professionnels « constituent primordialement une tentative de réaliser un soi social et, seulement de manière secondaire, un soi psychologique » (Gottfredson, citée par Guichard et Huteau, p.157). Elle décrit l'évolution des choix professionnels des enfants comme une composante du concept de soi, axée dans un premier temps (jusqu'à la fin de l'école élémentaire) sur des métiers correspondant aux rôles de sexe traditionnels, auxquels viendrait s'ajouter, entre neuf et treize ans, une évaluation du statut

social et du prestige- pour aboutir, vers treize ans, à la même représentation du prestige que les adultes. A partir de ces deux dimensions, le genre et le prestige, qu'elle considère comme indépendantes, Gottfredson dessine une *carte cognitive des professions* : elle représente en abscisse le genre, en ordonnée le prestige, et place les métiers sur la carte en fonction de ces deux dimensions. Pour elle, cette carte cognitive est unique, commune à tous les membres d'une société. Le jeune qui choisit une orientation doit y trouver une profession acceptable en termes de genre, et compatible à la fois avec son origine sociale et l'estimation qu'il fait de ses capacités. Il délimite alors une *zone des alternatives acceptables*, en deçà de laquelle un choix de métier ne lui est pas possible : une profession doit correspondre à un compromis acceptable entre l'image qu'il a de lui-même, ce qu'il peut accepter à la rigueur et ce qui n'est envisageable pour lui à aucun prix. Dans ces limites, il va introduire ses projets, ses capacités et ses valeurs pour aboutir à un choix (une origine sociale élevée et un bon niveau scolaire élèvent le seuil des niveaux de prestige tolérables, illustrant le rôle de l'école dans ce processus). Pour Gottfredson, s'il doit y avoir compromis (manque de débouchés dans la branche souhaitée, résultats scolaires insuffisants...), le jeune tentera de préserver au maximum les aspects les plus centraux de son concept de soi : le genre et le prestige.

Les recherches ultérieures (notamment en France, Guichard et Bidot, 1989 ; Guichard et Cassard, 1998, cités par Guichard et Huteau, 2006) confirment la pertinence de ce modèle qui souligne le poids fondamental du genre et du prestige social dans les représentations sociales des professions. Mais ces travaux nuancent les considérations de Gottfredson sur plusieurs points (Guichard, 2011a). En premier lieu, les dimensions genre et prestige ne semblent pas vraiment indépendantes. Elles paraissent au contraire fortement corrélées, mais d'une manière opposée selon le degré de masculinité – féminité : les professions jugées les plus prestigieuses correspondent à un degré de masculinité élevé ou moyen. Par contre, les métiers cotés comme les plus fortement masculins (généralement des emplois ouvriers) semblent aussi les moins prestigieux. Les métiers cotés comme les plus fortement féminins correspondent, eux, à des niveaux de prestige moyens. Ensuite, dans les représentations sociales des professions, les dimensions genre et surtout prestige ne sont pas vues par tous les jeunes de la même manière : leurs cartes cognitives des rapports sociaux entre les professions diffèrent notamment en fonction de leur positionnement dans le système scolaire, ce positionnement étant fortement lié à leur sexe et à leur origine sociale (une fille de médecin ou un fils d'aide-soignant ne situeront sans doute pas le métier d'infirmier au même niveau de leur échelle de prestige, par exemple). En revanche, la carte cognitive dite « unique » des professions, que propose

Gottfredson, ressemble fort à celle des élèves en position dominante dans le système scolaire français : ceux de la filière scientifique (Guichard et Huteau, 2006). Ces observations conduisent donc à faire l'hypothèse qu'il existerait une norme sociale dominante en matière de représentation sociale des professions. Quant aux jeunes éloignés de cette position (par exemple, dans le système scolaire français, les élèves de BEP), ils tendraient à construire des représentations sociales des professions qui se démarquent de cette norme, sans doute en vue de valoriser davantage les métiers auxquels ils pourraient prétendre. On pourrait alors interpréter ce phénomène comme étant le produit de rationalisations tant a priori qu'a posteriori, comme le proposent Dumora et Lannegrand-Willems (1999).

#### 3.5.4 Il existe aussi des choix atypiques...

Cette carte cognitive pourrait sembler à première vue moins pertinente pour certains jeunes, qui choisissent des métiers ne correspondant pas au rôle traditionnel dévolu à leur sexe. Comment les adolescents qui choisissent un métier atypique de sexe le présentent-ils en termes de genre ? Comment se situent-ils face à leurs pairs, et comment sont-ils perçus par eux ? Dauboin, Fischer, Jhuboo, Ragey et Suszko (2004) ont rencontré, dans le cadre d'un mémoire de recherche, des filles et des garçons ayant choisi des métiers atypiques de sexe. Les filles donnent à entendre une représentation de ces métiers moins stéréotypée que celle de leurs camarades aux choix traditionnels. Carole explique, par exemple: « quand je leur ai dit MSMA<sup>25</sup> ...ils m'ont dit : 'mais c'est pas un travail d'hommes ça ?' J'fais non. C'est un travail de femmes et d'hommes » (Dauboin et al. p.30). Elle reflète là l'opinion exprimée par la majorité des filles de cette étude (18 sur les 20 interviewées), toutes dans des filières de BEP atypiques de sexe, qui, lors qu'on leur demande « Existe-t-il des métiers d'hommes et de femmes ? » répondent : « chacun fait ce qu'il veut ». D'autres jeunes filles ou jeunes femmes dans la même situation utilisent à leur avantage les stéréotypes concernant les femmes : si elles affirment rejeter, elles aussi, l'idée de « métiers d'hommes », elles n'en mettent pas moins en avant des qualités traditionnellement attribuées aux femmes, telle cette future électricienne en bâtiment rencontrée par Lemarchant (2008) : « C'est un métier qui me plaît et qui a de l'avenir [...] très peu de filles veulent exercer ce métier et je pense qu'une fille est plus minutieuse dans ce qui est travail délicat et cela peut attirer l'attention d'un patron » (p.65). Tout se passe comme si elles avaient malgré tout conservé une vision traditionnelle des qualités spécifiques des hommes et des femmes. Nous sommes en présence d'un de ces

---

<sup>25</sup> MSMA : Maintenance des Systèmes Mécaniques Automatisés



*schèmes étranges* décrits par Flament (2003), lorsqu'un élément nouveau semble en contradiction avec une représentation : le rappel de la représentation normale (les filles sont minutieuses), l'élément étranger (j'aime un métier que peu de filles veulent exercer) et la rationalisation qui permet d'accepter la contradiction (un profil qui peut intéresser un patron). De la même façon, ces filles témoignent souvent d'une vision plutôt traditionnelle, stéréotypée des autres filles, qu'elles rejettent (Dauboin et al. 2004). Quant aux garçons dans le même cas, ils continuent souvent à considérer, comme leurs camarades aux choix plus traditionnels, qu'il existe un certain nombre de métiers plutôt réservés aux hommes, que d'ailleurs certains envisagent de rejoindre ultérieurement : le passage par un BEP sanitaire social (fréquenté par 91% de filles en 2010) pour devenir pompier, par exemple (Lemarchant, 2008). Le fait d'envisager des formations allant à l'encontre des stéréotypes en vigueur ne signifie donc pas un abandon de ces stéréotypes.

Comment les choix de ces filles rencontrées par Daubouin et al. (2004) sont-ils acceptés? Alors que leur entourage, famille ou amis extérieurs à la section suivie, montre des réactions plutôt positives, elles ont du affronter, dans leur section, des plaisanteries sexistes et des comportements de type « macho » - soit méprisants, soit hyper-protecteurs - particulièrement à l'atelier ou en stage. Il leur a fallu se battre pour se faire leur place, y compris face à certains enseignants.

L'entourage familial et amical des garçons scolarisés dans des filières où les filles sont majoritaires, ainsi que les filles de leur section, semble avoir bien accepté leur choix : ils se sentent très bien intégrés. Mais ils ont parfois subi – notamment lorsqu'ils choisissent un BEP de la Mode – des moqueries, voire des insultes, de la part de leurs camarades des sections « traditionnelles », qui manifestent des doutes, sous une forme souvent injurieuse, relativement à leur orientation hétérosexuelle (considérée comme normale).

Ces différences de perception par l'entourage peuvent conduire les femmes et les hommes, une fois dans le monde du travail, à des façons différentes d'exercer leur métier. Selon Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod (2008), les hommes par exemple, afin de prévenir les suspicions de pédophilie ou de séduction, évitent davantage les contacts physiques lorsqu'ils s'occupent d'enfants, alors que ces contacts sont acceptés, voire valorisés, chez les femmes, et interprétés comme des attitudes de réconfort.

L'académie de Caen a proposé aux collégiens tout-venant des classes de troisième, lors d'une épreuve du Brevet des Collèges, d'argumenter sur le thème de la défense des choix transgressifs (Farenc-Blin, Gasté-Garnier, Koster-Lesobre et Taesch, 2007). Les collégiens ont fait montre d'une vision réaliste du vécu des personnes transgressives, correspondant bien

aux réactions décrites plus haut. Ils imaginent que ces choix ont pour origine la famille ou les media, conjugués à un intérêt personnel pour l'activité choisie. Conscients de la mise en jeu, dans leurs choix d'activités ou de formation, de l'identité sexuée, ces adolescents mettent en question les normes sociales de sexe et la répartition sexuée des métiers.

Comme l'ont bien vu ces collégiens, de tels choix s'enracinent parfois dans le milieu familial. Les femmes ingénieurs ont souvent des mères scientifiques, et un certain nombre de filles reprennent l'entreprise de leur père. Quant aux hommes investis dans le social, on trouve souvent parmi leurs proches une mère ou une grand-mère qui a ouvert la voie (Guichard-Claudic et al. 2008).

Nous y reviendrons plus loin : la télévision, concernant le genre des métiers et des professions, est pauvre en modèles atypiques, en particulier pour les hommes. Ce constat sert parfois d'argument aux jeunes pour défendre les notions de « métiers d'hommes » ou de « métiers de femmes », en invoquant la norme médiatique: qu'il s'agisse de séries ou de publicité, la plupart des héros et des héroïnes télévisuels ne sont présentés que dans des rôles de sexe traditionnels.

### 3.5.5 Des choix selon les intérêts et les valeurs

Mais le prestige et le genre ne figurent pas nécessairement parmi les raisons énoncées par les jeunes lorsqu'on leur demande « Qu'est-ce qui te fait choisir tel ou tel métier ? ». A cette question, on obtient fréquemment des réponses telles que : « ça m'intéresse » ou « je veux aider les autres »... Pour justifier leurs choix, les jeunes font souvent référence à leurs intérêts ou à leurs valeurs.

D'une façon générale, le mot « valeur » est utilisé pour décrire des catégories d'objets (ou de buts) personnellement ou socialement désirables. En revanche, on fait plutôt état « d'intérêts » pour désigner des classes d'activités au moyen desquelles ces objets peuvent être atteints. Ces intérêts ont été traditionnellement définis comme :

des tendances ou dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné. Ces tendances seraient également conditionnées par les pressions plus ou moins fortes définissant les rôles dévolus aux deux sexes (Dupont, Gendre, Berthoud et Descombes, 1979, cités par Forner, Lasne-Cordonnier, Mercier et Salhi, 2006, p.338).

Les intérêts sont souvent évalués à l'aide de questionnaires. Ceux-ci, autrefois utilisés comme support de diagnostic pour des publics jeunes ou adultes, le sont davantage actuellement comme éléments de l'éducation à l'orientation des élèves de l'enseignement secondaire, ou comme aide à la connaissance de soi des adultes en reconversion.

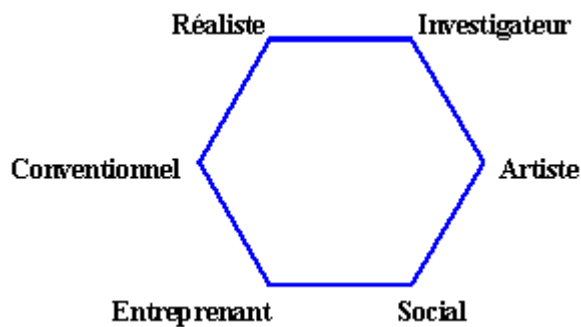
Dans les pratiques d'aide à l'orientation, on considère les intérêts, en lien avec la motivation, comme tenant une grande place dans les choix d'études ou de formation (même s'ils ne permettent que dans une faible mesure de prévoir la réussite dans la direction choisie). Les recherches dans ce domaine ont essentiellement porté sur les adolescents et les adultes : peut-être parce que les intérêts, évoluant avec l'âge, ne se stabilisent que vers 15-16 ans (tout en étant susceptibles d'évoluer encore à l'âge adulte). Leur genèse à travers l'enfance n'a guère fait l'objet d'études.

Dans le monde changeant qui est le nôtre, les intérêts professionnels des jeunes sont-ils stables ? Forner et al. (2006) ont comparé les intérêts de 2004 à ceux de 1978. Ils ont constaté que, globalement, les intérêts pour les relations d'affaires avaient augmenté, tandis que diminuaient ceux concernant les sciences ou la nature. Ces évolutions diffèrent selon le sexe : chez les garçons, les intérêts d'ordre altruiste, sportif ou commercial se sont accrus, alors que chez les filles, seuls les intérêts artistiques ont augmenté. Une constante perdue : la différence entre les intérêts des garçons et ceux des filles.

Un des modèles les plus utilisés dans le domaine des intérêts est celui de Holland (1973, cité par Guichard et Huteau, 2006). Holland fait le lien entre intérêts et professions, partant du postulat que les individus réussiront d'autant mieux professionnellement que leur environnement de travail conviendra à leur type de personnalité (chaque type correspondant, dans la définition de Holland, à un domaine d'intérêt), leur procurant ainsi un maximum de satisfaction. Il propose une typologie différenciant six catégories fondamentales d'individus et d'environnements :

- Réaliste ou concret, technique (R),
- Investigateur (I)
- Artiste (A)
- Social (S)
- Entreprenant (E),
- Conventionnel (correspondant à un goût pour l'organisation et le travail de bureau) (C).

Holland a représenté les distances entre les types sous la forme d'un hexagone :



Ces types ne sont pas indépendants : le réaliste est plus proche du conventionnel et de l'investigateur que de l'artiste, par exemple.

Le modèle de Holland connaît un immense succès international depuis quatre décennies, même s'il prête le flanc à la critique (en particulier parce qu'il ne prend en considération ni le statut social, ni la qualification professionnelle des emplois : ingénieur, mécanicien-auto et opérateur posté d'une ligne de production peuvent, par exemple, être regroupés sous la même étiquette « réaliste »). Il a fait l'objet de nombreuses études sur le plan international, qui ont amené à nuancer parfois le modèle initial : en Italie par exemple, Guglielmi, Fraccaroli, et Pombeni (2004), s'ils ont constaté la pertinence du modèle hexagonal chez les lycéens de leur étude, l'ont trouvé moins adéquat pour rendre compte des intérêts des lycéennes.

A un moment donné de notre questionnement, nous nous sommes interrogées sur une éventuelle correspondance entre certains traits et une plus ou moins grande souplesse à l'égard des rôles de sexe (voir chapitre 5.3). Pour répondre à cette question, nous avons utilisé un questionnaire directement issu de la théorie de Holland, l'IRMR (Inventaire de Rothwell-Miller, version Révisée. Bernaud et Priou, 1994) : une liste de métiers à classer par ordre de préférence, donnant lieu à l'établissement d'un profil d'intérêts selon la typologie de Holland.

- *Les valeurs*

Les valeurs ont également leur importance vis-à-vis des choix d'orientation. Selon la définition du Petit Robert (1972), elles représentent « ce qui est vrai, beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque ». Pour Guichard et Huteau (2007), ce sont des « manières d'être et de se comporter et des finalités de l'action qui sont jugées supérieures à d'autres » (p.436). « La valeur d'une chose vient donc de l'importance que lui accorde la personne, suffisamment d'importance pour être constamment désirable et influencer ou diriger sa vie » (Vrignaud et Bernaud, 2005, p.146). Schwartz (1992, cité par Guichard et Huteau, 2007), après recensement des valeurs, propose

un inventaire en 10 catégories, organisées selon deux axes : dépassement/affirmation de soi d'une part, et changement/continuité d'autre part. Ses recherches dans une vingtaine de pays ont montré l'existence d'importantes similitudes dans les structures des valeurs. En Europe par exemple, elles se hiérarchisent de façon similaire, même si leur importance respective varie selon le pays. Les valeurs correspondent aussi à une société donnée à un moment donné. Dans la France de 2011, le dévouement à la patrie semble une valeur moins importante qu'un siècle plus tôt, par exemple. Et nous avons pu nous-mêmes constater, lors d'un forum sur les métiers à Bari (Italie), en 1995, que la valeur « famille » paraissait avoir un poids plus important dans la réflexion des jeunes Italiens à propos de leurs choix d'orientation que dans celle des jeunes Français.

La culture d'un pays donné étant imprégnée de ses valeurs, les séries télévisées américaines - les plus prisées par les adolescents français- sont donc porteuses des valeurs de la société américaine. Il serait utile de s'interroger sur leur nature, et sur la façon dont elles sont perçues. Construites chez l'enfant au sein de la famille, les valeurs se confrontent ensuite à celles de l'école et du groupe de pairs, amenant parfois à des conflits intra et interpersonnels. Elles se stabilisent vers la fin de l'adolescence. Au moment d'opter pour une orientation ou, à l'âge adulte, pour une réorientation, les valeurs vont guider certains choix : à la suite de Super, Katz (1993, cité par Guichard et Huteau, 2007) a répertorié les valeurs qu'il juge importantes pour les choix d'orientation. Il propose une organisation selon deux dimensions, les satisfactions attendues, d'une part et la nature de ces satisfactions (réalisation de soi, avantages, souci d'autrui), d'autre part. Ces valeurs peuvent être investies dans plusieurs types de professions, et les individus seront d'autant plus satisfaits que l'exercice de leur profession sera congruent avec leurs valeurs (l'inverse pourrait d'ailleurs être l'une des causes de l'actuelle « souffrance au travail »).

Filles et garçons partagent-ils les mêmes valeurs ? Wach (1992), dans une enquête auprès d'élèves de troisième et de terminale, observe des différences liées au genre. A la question « Votre vie à 25 ans, comment vous voyez-vous ? », les filles, qu'elles soient en troisième ou en terminale, ont donné le poids le plus important aux réponses « vivre dans une société qui permet l'égalité entre tous les hommes et toutes les femmes » et « avoir beaucoup de contacts » ; les garçons ont préféré les réponses « faire du sport » et « participer à des compétitions ». Les filles affirment davantage de valeurs altruistes, comme aider ou soigner, tandis que les valeurs des garçons sont tournées vers la découverte et la compétition : tendances qui se reflètent dans leurs choix professionnels.

De quelles valeurs la télévision est-elle porteuse ? « Les valeurs, en tant que principes organisateurs, peuvent être inférées à partir des opinions des attitudes ou des comportements, qu'ils soient effectivement observés ou rapportés » précisent Guichard et Huteau (2007, p. 436). Comme nous l'avons rapporté au début de ce travail, des gouvernements ou des organisations, à l'instar de l'incitation du Président Mitterrand suggérant une série pour promouvoir les valeurs de la République, ont utilisé la télévision pour tenter de renforcer certaines valeurs dans le public. A l'inverse, des inquiétudes se sont manifestées à l'égard de certaines émissions et/ou des publicités qui les encadrent. A propos des dessins animés, Lazar (1991) a constaté : « qu'en reflétant les valeurs sociales colportées par la société, ces émissions ne sont jamais neutres : elles visent à faciliter l'insertion dans la vie sociale » (p. 192). Mais de quelle vie sociale s'agit-il ? Une vie de citoyen ou une vie de consommateur ? Baton-Hervé (2004), dans une étude destinée à la Caisse Nationale des Allocations Familiales, étudie les images parentales véhiculées et s'en alarme : « Quels types de liens ces parents de la télévision entretiennent-ils avec leurs enfants ? Des principes, des valeurs y sont-ils défendus, valorisés, et si oui, lesquels ? » (Baton-Hervé, p.48). Elle constate, par exemple à propos de produits dérivés d'un dessin animé pour adultes (*Les Simpson*, dont on a vu plus haut [2.2.2] la popularité auprès des adolescents), que : « les règles de conduite édictées par les fabricants (transmises par un personnage de fiction) sont absolument opposées aux principes éducatifs de base que sont censés poser les parents dans les premières années de la vie de l'enfant » (Baton-Hervé, p.49). Dagnaud (2002, cité par Baton-Hervé), émet le souhait « que s'affirme un espace public qui ne soit pas modelé par la vénération de la marchandise et des marques, un espace voué à d'autres valeurs, celles du devoir, de la culture désintéressée, de la citoyenneté et de la solidarité » (p.12). Par ailleurs, même si la valeur « égalité » est proclamée, Macé (2006) a montré que le traitement des minorités – notamment - n'était pas égalitaire. Les valeurs des héros télévisuels ne sont pas toujours en accord avec celles de l'école ou de la famille, ni même avec celles affichées par les politiques : la « valeur travail », présente dans les discours officiels, n'est pas nécessairement illustrée par les images de réussite présentées sur les écrans... N'y aurait-il que dans les dessins animés destinés aux plus jeunes que les valeurs seraient clairement affichées dans des conflits manichéens entre protagonistes clairement dessinés pour être identifiés comme bons ou méchants ? Encore que, même là, il conviendrait d'être vigilant.

Les sorcières de Macbeth (Shakespeare, 1623/1959) proclament:

« Le laid est beau et le beau laid,

Allons faire le tour du monde,

Dans la brume et l'air immonde ! » (p. 955)

La télévision serait-elle une sorcière de notre temps, promouvant l'inversion des valeurs en nous faisant parcourir un monde de plus en plus obscur et malsain ?

## 3.6 Les métiers : représentations, stéréotypes, dissonance cognitive

### 3.6.1 Les représentations

Un des axes de ce travail touche à la façon dont les métiers et le travail sont représentés à la télévision et leur contribution aux représentations que s'en font les jeunes. Ce mot de représentation est ici utilisé dans deux de ses acceptions. En relation avec la télévision, le terme représentation désignera, selon Le Petit Larousse Illustré (2006), l' « action de représenter par le moyen de l'art », représenter signifiera alors « figurer, reproduire par un moyen artistique ». Ces représentations auront un lien avec celles que se feront les jeunes certes, mais le processus est beaucoup plus complexe. En effet, dans leur choix de métier ou de profession seront intriquées trois types de représentations : des représentations sociales, des représentations plus analytiques, et leurs « représentations intimes des professions » (Guichard, 2011a).

- **Les représentations sociales**

Les représentations construites à partir de la télévision seront d'abord sociales : « un corpus organisé de connaissances, et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges, libèrent les pouvoirs de leur imagination » (Moscovici, 1976, p.27-28). Le processus de formation des représentations sociales constitue une « modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus » (Moscovici, p.26). La représentation sociale n'est pas une image passive : partant d'objets, de notions, de fonctions, la personne les assimile et les maîtrise en les rattachant à son système de valeurs et de connaissances. Ce faisant, elle s'en forme une représentation telle qu'elle devient un objet social communicable, partageable au sein d'un groupe donné. C'est cette représentation d'une réalité, et non la réalité elle-même, qui déterminera ses comportements (Abric, 2003). Dans le champ qui nous intéresse, celui du monde professionnel, c'est à partir de ces représentations sociales que le jeune se repère et s'oriente dans le monde du travail (Guichard, 2011a). En apprenant à se situer dans l'espace

social des métiers et des professions, le jeune découvre qu'il n'a pas envie de fréquenter certaines régions, que d'autres le laissent indifférent, que certaines enfin l'attirent.

- **Les représentations analytiques**

Les jeunes, à partir d'observations, de discussions, de documents d'information, etc. se forgent une idée plus ou moins riche, plus ou moins détaillée de certains de ces métiers ou professions. Il s'agit là de représentations analytiques, de la mise en lumière de certains éléments : la nature des activités, les conditions de travail, le salaire, l'indépendance, etc. Les catégories et les contenus évoluent, s'enrichissent au fur et à mesure que les jeunes enrichissent leurs catégories de pensée et découvrent de nouveaux domaines du monde extérieur (Huteau,1982) : à douze ans, ils sont capables de citer, en moyenne, 90 métiers, à seize ans, ce nombre passe à 150.

C'est sur ces représentations analytiques que l'éducation à l'orientation a le plus d'effet. Si les émissions de télévision participent également à la construction de ces représentations, nous verrons que les aspects des métiers qu'elle montre, en particulier dans les séries, sont les plus « glamour », les plus romancés, ce qui contribue, probablement, à biaiser la connaissance de la vie professionnelle.

Projets professionnels, représentations de l'avenir et valeurs sont liés. Wach (1993), enquêtant sur une population d'élèves de BEP, a observé chez eux deux grandes tendances : les uns affirmant que le travail donne un sens à la vie, s'attachent aux possibilités de responsabilités et d'initiatives ; d'autres répondent que le travail empêche de vivre. Pour ces derniers, un bon travail est celui qui procure des vacances, dans lequel on n'est pas bousculé et qui permet des promotions. On peut les rapprocher des adolescents dont parle Guichard (1993), et de ceux de l'étude de Willis (1977, 1978/2011) qu'il cite : plus ou moins en échec scolaire, ils conçoivent leur futur emploi davantage en terme de place que de profession. Il paraît probable que, dans une série télévisée, ils seront plus sensibles aux conditions de vie et moins attentifs aux actes professionnels que ceux qui pensent que le travail permet de se réaliser dans un métier que l'on choisit.

- **Les formes identitaires subjectives et les « représentations intimes des professions »**

Les sessions d'éducation à l'orientation peuvent permettre aux jeunes d'enrichir leurs connaissances sur eux-mêmes, les métiers et le monde du travail (Falbierski, 1992 ; Guichard, et Falbierski, 1994, cités par Guichard, 2011a). Mais que ce n'est pas pour autant que leurs projets professionnels ont évolué : ces activités de découverte et de réflexion n'ont que peu



d'effet sur une des formes de la représentation de soi, celle qui touche à ces élaborations personnelles que Guichard (2011a) appelle les *représentations intimes des professions*. Selon Guichard, les représentations de soi constitueraient, pour toute personne, un système de *formes identitaires subjectives* de centralité différente (la *forme identitaire subjective* « être une fille » étant sans doute plus centrale que celle de « fan de Britney Spears » ou de « sœur cadette »), dont certaines, les *formes identitaires subjectives anticipées*, correspondraient à la représentation de soi dans un avenir plus ou moins éloigné. Choisir une profession correspondrait à construire une *forme identitaire subjective anticipée* acceptable, à partir de la représentation sociale des professions que se fait la personne, de la connaissance analytique qu'elle en a (dans le meilleur des cas), et du sens qu'elle donne à ses expériences passées, construisant ainsi sa *représentation intime des professions* : à savoir le sens profond – pas nécessairement présent de manière explicite à l'esprit de la personne – qu'une profession ou qu'un emploi donnés peut avoir dans l'existence d'un individu qui l'exerce ou qui se verrait bien l'exercer (lorsqu'il s'agit d'adolescents encore sans expérience) : « la représentation intime d'un métier ou d'une profession [...] correspond alors au sens profond qu'une personne peut donner à son activité de travail, celle-ci pouvant être vécue, dans certains cas, comme une véritable « vocation ». (Guichard, 2011a, p.12). En particulier, les choix personnels restent souvent marqués par les stéréotypes de genre. Si le jeune n'en n'est pas conscient, ce sera le travail du conseiller d'orientation-psychologue de lui permettre de construire le sens intime de tel ou tel engagement, utilisant pour ce faire des approches telles que la *délibération de conseil* (Savickas, 2011), la *réflexivité biographique* (ou *biographisation*) (Delory-Momberger, 2004), la *méthode clinique compréhensive* (Baudouin 2007), etc.

### 3.6.2 Les stéréotypes

Certaines des représentations avancées par des jeunes venus nous consulter (en tant que conseillère d'orientation-psychologue) nous ont parfois paru extrêmement simplifiées. Elles prennent quelquefois la forme d'affirmations sans nuances telles que : « si je ne passe pas mon bac, je suis un raté », ou, à propos des rôles de sexe : « un métier d'homme, c'est ...un métier où il faut être costaud, sinon un homme de pouvoir... avec la cravate » (cité par Hoarau, 2006, annexe 9, entretien 7). Nous parlerons plutôt dans ce cas de stéréotypes. Que sont-ils exactement? Si nous prenons une définition historique, donnée par le Dictionnaire de la langue française, abrégé du dictionnaire de Littré (1874) le mot « stéréotype : se dit des ouvrages imprimés dont les caractères ne sont pas mobiles ; Stéréotyper (fig.) : imprimer

d'une manière indélébile, jeter dans un moule, etc. Stéréotyper son sourire, ses phrases, etc. ». D'où l'idée de constance et de rigidité.

Reuchlin (1997) définit les stéréotypes comme « des schémas simplifiés par lesquels certaines caractéristiques favorables ou défavorables sont attribuées à toutes les personnes ou tous les objets constituant pour le sujet une catégorie » (p.344). Ils sont notamment caractérisés par leur pauvreté, leur caractère affectif positif ou négatif, et leur rigidité. Pour Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), ils possèdent des composantes descriptives et évaluatives s'enracinant souvent dans la réalité, et seraient « des généralisations basées sur l'appartenance à une catégorie, c'est-à-dire les croyances dérivées de l'inférence que tout les membres d'une catégorie donnée partagent les mêmes propriétés et sont donc interchangeables » (p.31-32). Maisonneuve (1973) les décompose en plusieurs processus : *la schématisation*, réduction de la représentation par simplification extrême des traits (la faiblesse des femmes, le comportement discipliné des Allemands...) et *la généralisation*, attribution des mêmes traits à tous les membres d'une catégorie (les femmes, les lycées professionnels, les personnes âgées, les jeunes de banlieue, etc.). Dans un groupe donné, ces stéréotypes peuvent présenter une certaine uniformité, en lien avec les valeurs du groupe, participant en cela à sa cohésion (Maisonneuve, 1973). Ils agiraient à l'instar des maîtres mots enseignés à Mowgli dans le *Livre de la Jungle* (Kipling, 1894), pour se faire accepter de – ou tout au moins ne pas se faire attaquer par - différents groupes d'animaux : une autre façon d'exprimer le : « Nous sommes du même sang vous et moi » (p.322). Cependant, précisent Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), « les stéréotypes peuvent être largement partagés, mais le processus de stéréotypisation est, par définition, un processus individuel » (p.26).

Même lorsqu'ils diffèrent considérablement de la réalité objective, ils peuvent déclencher ou orienter certaines conduites, dont celles relatives aux choix de métiers ou de formations. Moscovici (1976) remarque que les personnes appartenant à des catégories faisant l'objet de stéréotypes (les filles, les jeunes de banlieue, etc.), peuvent se sentir, parfois inconsciemment, obligées de se comporter de la façon que l'on attend d'elles. C'est ce que Steele et Aronson (1995) nomment la « menace du stéréotype » : les personnes appartenant à des groupes faisant l'objet de stéréotypes tendraient à s'y conformer, en particulier en situation d'évaluation. Les stéréotypes fonctionnent en ce cas comme des normes limitatives, par exemple, jusque dans les performances scolaires (Capelle-Toczek, 2006). Ils conditionnent également le regard positif ou négatif porté sur les personnes ou les groupes objets de stéréotypes, tels « l'effet Pygmalion », mis en lumière par Rosenthal et Jacobson (1968, cités par Bert, n.d.) : lorsque

l'on crée une attente positive à l'égard de certains groupes, les individus de ce groupe peuvent améliorer leurs performances de façon significative.

Ces stéréotypes ne se cantonnent pas à la stigmatisation ou à la valorisation de certaines catégories sociales. Selon Leyens et al. (1996), « ils fonctionneraient aussi et surtout comme des explications théoriques naïves du monde...[ils] permettent de résumer une grande masse de données, mais ils permettent aussi d'extrapoler à partir de peu d'information » (p.274-275). Ils fournissent des schémas explicatifs simples, ne demandant pas d'effort de réflexion : si Julie a peur du noir, c'est parce qu'elle est une fille ; cette explication épargne la peine de s'intéresser réellement aux raisons de la peur du noir chez Julie. Nous avons vu que la télévision – dans les séries, les émissions de télé-réalité, la publicité – les utilise abondamment : si la tonalité de l'écran est le rose, on sait que l'émission est destinée aux filles ; c'est d'ailleurs à elles que s'adressent les publicités qui l'encadrent. Cela pourra renforcer chez les filles le goût du rose, couleur de la fleur qui autrefois – avant l'ère de la télévision - était supposée être leur berceau.

Comment naissent les stéréotypes ? Ils peuvent se former en réaction à une situation collective, reflétant certaines tensions entre des groupes avec une implication affective de désir ou de crainte : les adolescents à l'égard des adultes, les filles à l'égard des garçons ou vice versa. Ils peuvent aussi résulter du besoin d'organisation d'informations aussi nombreuses qu'hétérogènes (Huteau, 1982). Pour Krumboltz (cité par Guichard, 1993), les stéréotypes sont des apprentissages associatifs, issus de l'association de plusieurs stimuli : un stimulus a priori neutre associé à une émotion positive ou négative, par exemple. Les sources peuvent en être diverses : l'environnement familial ou social, le cinéma, la télévision, etc. Dans le domaine de l'orientation, on rencontre de nombreux stéréotypes à l'égard du travail ou des professions. Par exemple : « un métier de femme [...] c'est un métier moins difficile qu'un homme » (Hoarau, 2006, annexe 9, entretien 4). Dans ce schéma mécaniste, le stéréotype est reçu de façon passive. Guichard (1993) complète ce modèle en insérant le stéréotype dans la construction cognitive de la personne, en cohérence avec les autres dimensions de son existence : un stéréotype donné n'est adopté que s'il s'accorde avec les autres croyances, les valeurs, les représentations que cette personne s'est faite d'elle-même et de la vie. Plus le stéréotype est ancré dans ce système, plus il sera difficile à combattre si le besoin s'en fait sentir. Comme le fait observer Bernaud (1991, cité par Guichard, 2011a), « les stéréotypes résistent à l'information qui les contredit. Fonctionnant avec une perméabilité réduite, ils facilitent une régulation de l'information en circuit fermé : il est difficile de se débarrasser de ses a priori » (p.10).

Comment faire évoluer les stéréotypes ? La question est d'importance dans la perspective éducative que nous avons choisi d'explorer. Si nous les considérons comme des erreurs de raisonnement, nous ne pouvons cependant pas les voir comme des faillites des opérations logiques, au sens de Piaget. Evans (1998, cité par Houdé, 2004) évoque à ce propos des « biais de raisonnement », décrits comme « des tendances systématiques à prendre en considération des facteurs non pertinents pour la tâche à résoudre, et à ignorer les facteurs pertinents » (p.92). Et, faisant l'hypothèse que la majorité des adultes ont bien atteint le stade des opérations formelles, Houdé suggère l'idée de deux formes de rationalité : la première, rapide, correspondrait au raisonnement quotidien, et la seconde à la compétence déductive au sens de Piaget. Selon Houdé, les « biais de raisonnement » seraient dus à la superposition en mémoire de travail de deux stratégies, l'une perceptive et l'autre logique. Pour accéder à la stratégie logique, la personne doit inhiber l'aspect perceptif. Mais, pour faire évoluer une façon de penser ou de réagir, il faut une énergie plus importante que pour établir une connexion là où rien n'existait, puisqu'il faut au préalable inhiber une attitude. Pour que les personnes acceptent de faire cet effort, il faut qu'elles soient persuadées de l'intérêt qu'elles auraient à mettre en œuvre leurs capacités logiques. Si nous voulons faire évoluer les stéréotypes portant sur le genre des métiers en faisant appel au raisonnement, nous devons travailler aussi sur la motivation.

Mais il ne s'agit là que de la sphère cognitive. Or, nous avons vu que certains stéréotypes, en particulier ceux qui concernent le genre et l'identité, sont souvent profondément enracinés. Ils appartiendraient au « noyau central » (Abric, 2003 ; Flament, 2003) de la représentation des professions, zone difficile à ébranler.

### 3.6.3 La dissonance cognitive

Que se passe-t-il lorsque des informations nouvelles sur soi ou sur le monde viennent nuancer, voire contredire, représentations et stéréotypes? Selon Festinger (1957, cité par Guichard et Huteau, 2006), les personnes se sentent alors en état de *dissonance* : elles peuvent vivre un déséquilibre, voire un malaise, et mettent en place différentes stratégies pour réduire cette dissonance. Plus l'apprentissage a été difficile, moins les personnes ont envie de le remettre en cause. Pour l'éviter, elles peuvent tenter de renforcer les connaissances à l'origine de leur conviction, augmentant ainsi leur poids face à l'information nouvelle. Elles peuvent aussi rejeter l'information dissonante, ou la transformer pour qu'elle corresponde à leurs représentations premières. Il arrive également qu'elles oublient tout ou partie du nouveau message, à moins qu'elles n'émettent des doutes à l'égard de la source d'informations

nouvelles. Depuis les années 70, de nouvelles recherches (Vaidis, 2008) ont permis d'apporter des précisions sur les conditions d'éveil et d'amplitude de ces dissonances : ces processus de réduction sont d'autant plus nécessaires que la personne qui reçoit le message se sent concernée. Leur importance est aussi fonction de la plus ou moins grande possibilité de vérifier l'information, et de la confiance que la personne s'accorde et accorde à l'autre. La pression du temps joue également un rôle : moins la personne a de temps, plus elle sélectionne ses informations en tentant d'éviter les dissonances, les informations consonantes nécessitant moins de temps et d'énergie pour être assimilées.

Parmi les moyens utilisés pour réduire la dissonance, les personnes peuvent également remettre en question certaines de leurs valeurs : nous avons pu voir un jeune affirmer, au départ, l'importance qu'il accorde à la vie de famille, avant d'envisager le métier de pilote de ligne : compte tenu de nouvelles informations, ce métier lui semble attractif, et la valeur « vie familiale » devient secondaire par rapport à celle de l'intérêt du métier. En modifiant sa hiérarchie de valeurs, les nouveaux éléments d'information paraissent alors acceptables, donc assimilables. Dumora (1990) constate qu'une façon pour l'adolescent de réduire la dissonance entre une orientation rêvée et une orientation probable est de donner à ses préférences antérieures le statut d'illusion ou de jeu, pour rationaliser un « choix obligé ».

Les travaux de Festinger et Carlsmith (1959) ont montré expérimentalement que, si on amène une personne à argumenter en faveur d'une position contraire à ses convictions (en soulignant qu'elle est libre d'accepter ou de refuser de le faire), celle-ci aura, par la suite, tendance à modifier sa conviction initiale, comme pour réduire l'état de dissonance artificiellement créé. Tout se passe comme si elle se disait : « puisque j'ai publiquement défendu cette position qui n'était pas la mienne, alors que je pouvais ne pas le faire, c'est que cette position est plus défendable que je ne le pensais et qu'elle ne m'est pas si étrangère ». Farenc-Blin et al. (2007), dans leur analyse de l'épreuve de français du Brevet des Collèges sur la défense de la transgression des rôles de sexe lors des choix d'orientation, montrent que les élèves dans leur ensemble ont bien perçu les obstacles, les enjeux et les intérêts de choix « transgressifs » en termes de genre. On ignore si les désirs professionnels de certains de ces élèves se sont modifiés par la suite, mais utiliser la dissonance cognitive peut s'avérer une piste de travail intéressante pour élargir des choix d'orientation.

Dans un travail sur les stéréotypes, il est important également de prendre en compte le groupe, en particulier lorsqu'il s'agit d'adolescents. Certaines recherches de Festinger (1993, cité par Maisonneuve, 1997) rejoignent les conclusions de Lewin (1941) : pour aboutir à des changements, les discussions de groupe sont plus efficaces que les seuls apports

d'informations lors de conférences. Pour modifier des stéréotypes, il semble donc préférable d'agir en situation collective, à un moment choisi comme le plus opportun, en travaillant à diminuer les résistances internes, plutôt que de chercher à imposer des idées. Le moment choisi a son importance : nous verrons plus loin qu'une même intervention pédagogique peut permettre, chez des élèves de quatrième, de diminuer les stéréotypes à l'égard de certains métiers, alors qu'elle peut les renforcer chez des élèves de seconde. La composition, l'encadrement, l'écoute du groupe doivent également être pris en considération, si on ne veut pas que celui-ci s'accorde sur les positions les plus extrêmes.

### 3.8 En conclusion :

Au terme de ce parcours théorique visant à éclairer différentes facettes de notre question de recherche, que constatons-nous ? Rappelons que choisir son orientation est une aventure de soi, qui met en jeu toute la personne. On ne choisit pas un métier comme une boîte de conserve sur les rayons d'un supermarché : il s'agit de poser un acte engageant son propre avenir, de faire un grand pas vers la vie que l'on souhaite, vers la personne que l'on veut devenir. Le sexe et le genre prennent là toute leur importance : quelle femme, quel homme cet adolescente ou cet adolescent ont-ils envie de devenir ?

A une époque où règnent les injonctions à l'individualisme - « soyez vous-mêmes ! » (il n'est que de regarder les spots publicitaires pour en avoir l'image médiatisée) - la pression sociale au conformisme est encore forte : filles et garçons continuent, pour les unes, à remplir les sections littéraires et pour les autres, les sections industrielles, qui les conduiront, à l'exemple de leurs aînés, dans des « petites boîtes, très étroites... petites boîtes, toutes pareilles... »<sup>26</sup>, comme le chantait Graeme Allwright dans les années soixante. En dépit des récentes campagnes (en direction des femmes et des filles seulement) et des mesures législatives visant à l'égalité et à la parité, la division sexuée du marché du travail est toujours reflétée par celle des choix d'orientation.

Alors qu'il serait confortable de le croire, ce n'est pas une question de nature : les recherches récentes en biologie ne montrent pas de différences dans la constitution des cerveaux de femmes et des cerveaux d'hommes. Constatation complétée par celles des anthropologues :

---

<sup>26</sup> « *Petites boîtes* ». Titre original : « *Little boxes* ». Paroles : Malvina Reynolds, adaptation : Graeme Allwright. Musique Malvina Reynolds (1962)

dans d'autres cultures, les caractéristiques des rôles de sexe différent des nôtres, montrant ainsi qu'il n'y a pas d'universaux dans les comportements des femmes et des hommes.

Par contre, le rôle de la société semble fondamental dans la construction différenciée des filles et des garçons, à la fois par l'éducation donnée et par les modèles proposés. Que l'on fasse appel, selon les modèles théoriques que l'on choisit, au conscient ou à l'inconscient, on constate des éducations différentes selon le sexe. L'identification à divers personnes ou personnages qu'il admire (parents, enseignants, fratrie, pairs, mais aussi l'infirmière, le pompier, l'Hélène de la série télévisée *Hélène et les garçons*, Zidane, Harry Potter...), l'imitation des comportements aide l'enfant à se construire. Il intégrera les renforcements positifs ou négatifs de son entourage aux éléments qu'il a déjà acquis pour orienter la suite de son développement.

Avant même d'entrer à l'école élémentaire, il a commencé à s'intéresser aux métiers, en ayant très tôt des idées sur ce qui convient aux hommes et aux femmes, catégorisations plus ou moins souples selon l'entourage dans lequel il vit. Avec l'entrée dans l'adolescence, en particulier l'apparition et le développement de ses possibilités d'abstraction, le jeune devient capable, au fil des années de collège, de se représenter intellectuellement les métiers d'une façon plus riche et plus analytique, et de les mettre en correspondance avec une représentation de soi également affinée, incluant les exigences de l'institution scolaire. Mais c'est aussi l'âge où se dessine l'homme ou la femme qu'il va devenir, où il lui importe de s'affirmer comme tel. Dans l'éventail de cadres identitaires que lui offre la société, il est déjà inscrit en tant que fille ou fils de, bon ou mauvais élève, etc. Il a déjà rejeté certains choix jugés dévalorisants ou non pertinents par rapport à l'idée qu'il se fait de lui. Mais l'injonction sociale lui prescrit de se projeter dans une *forme identitaire subjective anticipée*, de choisir, à la fin de ses années de collège, un métier ou une formation, dont la représentation qu'il se fait du genre et du statut forment à ses yeux, consciemment ou non, des déterminants majeurs, avant même ses goûts ou ses intérêts. De plus, choisir un métier en contrevenant aux stéréotypes de sexe est coûteux en terme relationnel et il faut parfois un caractère bien trempé pour faire face à certaines réactions de l'entourage.

Il est donc rassurant pour l'adolescent ou l'adolescente de se couler dans le moule des stéréotypes et de choisir les métiers qu'exercent traditionnellement les hommes ou les femmes. Le jeune pense alors obéir à une sorte d'instinct naturel en voulant devenir pédiatre

ou aide-maternelle s'il est de sexe féminin, ou bien ingénieur ou maçon s'il est de sexe masculin.

La télévision renforce-t-elle insidieusement l'orientation des adolescents vers les « petites boîtes » toutes pareilles ? Par sa participation à la socialisation différenciée à laquelle les garçons et les filles sont soumis depuis leur enfance, elle pourrait contribuer à accroître le conformisme des rôles sociaux de sexe. Quel crédit les jeunes lui accordent-ils ? Nous allons maintenant nous intéresser à ce qu'elle montre comme métiers et à ce que les jeunes en apprennent, en particulier lorsque ce sont des téléspectateurs assidus.



## Quatrième partie :

### 4. Représentation des métiers à la télévision.

Qu'en font les jeunes ?

Quel rôle la télévision, notamment par l'intermédiaire de l'immense galerie de personnages qu'elle propose, peut-elle jouer parmi la multiplicité et la complexité des éléments concourant aux choix d'orientation? Présente dans la quasi totalité des foyers, elle fait partie de l'univers quotidien, des jeunes, qui passent une partie non négligeable de leur temps en présence d'un récepteur allumé, susceptible d'agir sur eux, même à leur insu. Nous allons tenter de comprendre la place qu'elle peut tenir dans leur orientation, en examinant ce qu'elle nous montre en matière de métiers et la façon dont les jeunes s'approprient ses héros.

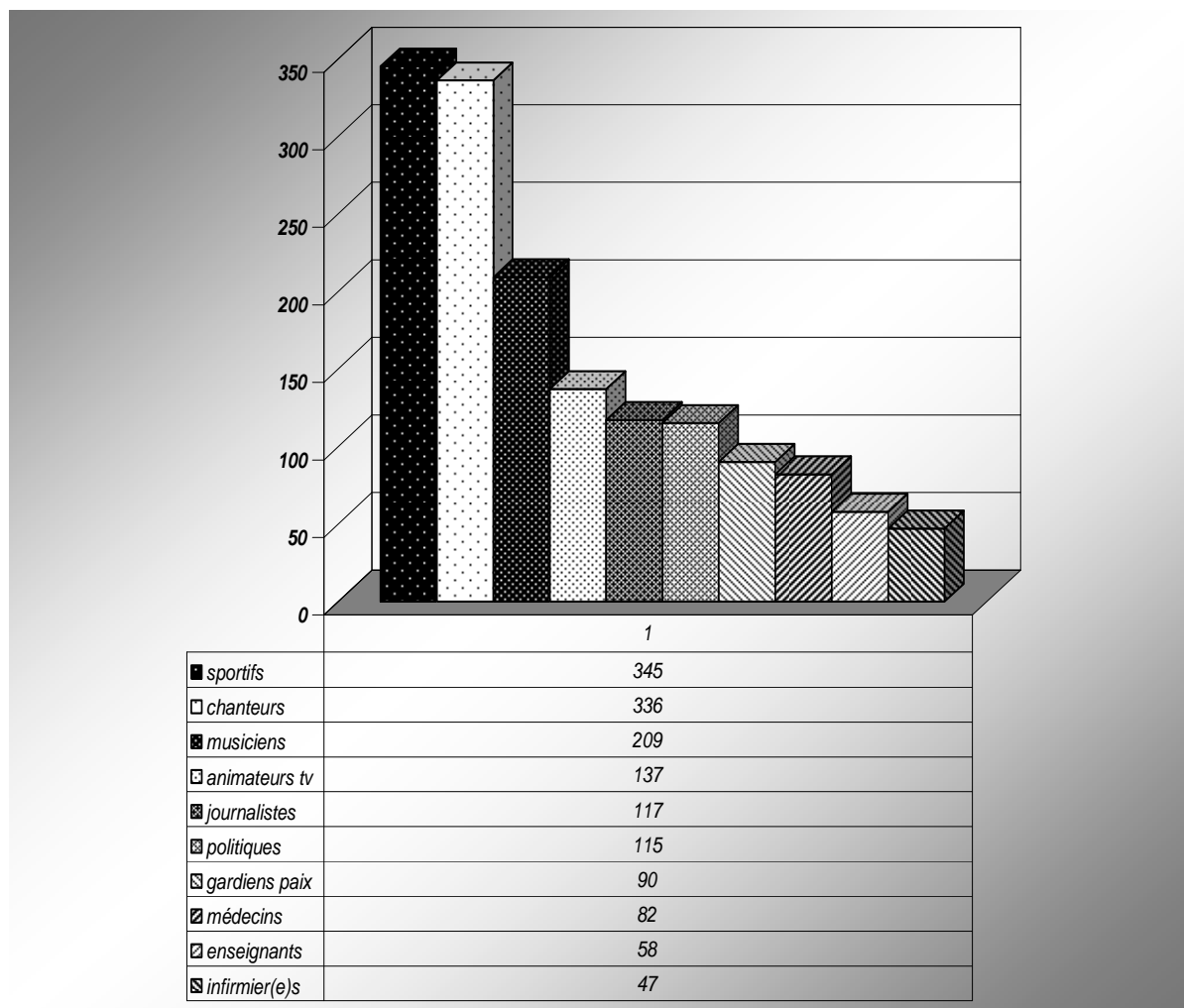
#### 4.1 Ce que montre la télévision française en matière de métiers et de professionnels

Dans chaque type d'émission télévisée – quel qu'il soit : journal, reportage, série, film, dessin animé, jeu télévisé, publicité – on trouve un grand nombre de personnages dans l'exercice d'un métier. Réalité ou fiction, les métiers sont partout. Mais quelles images en sont données à voir ? Pour le savoir de façon plus précise, nous avons recensé les métiers montrés et regardé par qui et de quelle façon ils étaient exercés, pour nous faire une idée précise du reflet de la société donné ainsi aux jeunes (Bigeon, Dosnon et Guichard, 2010).

##### 4.1.1 Métiers et professionnels montrés

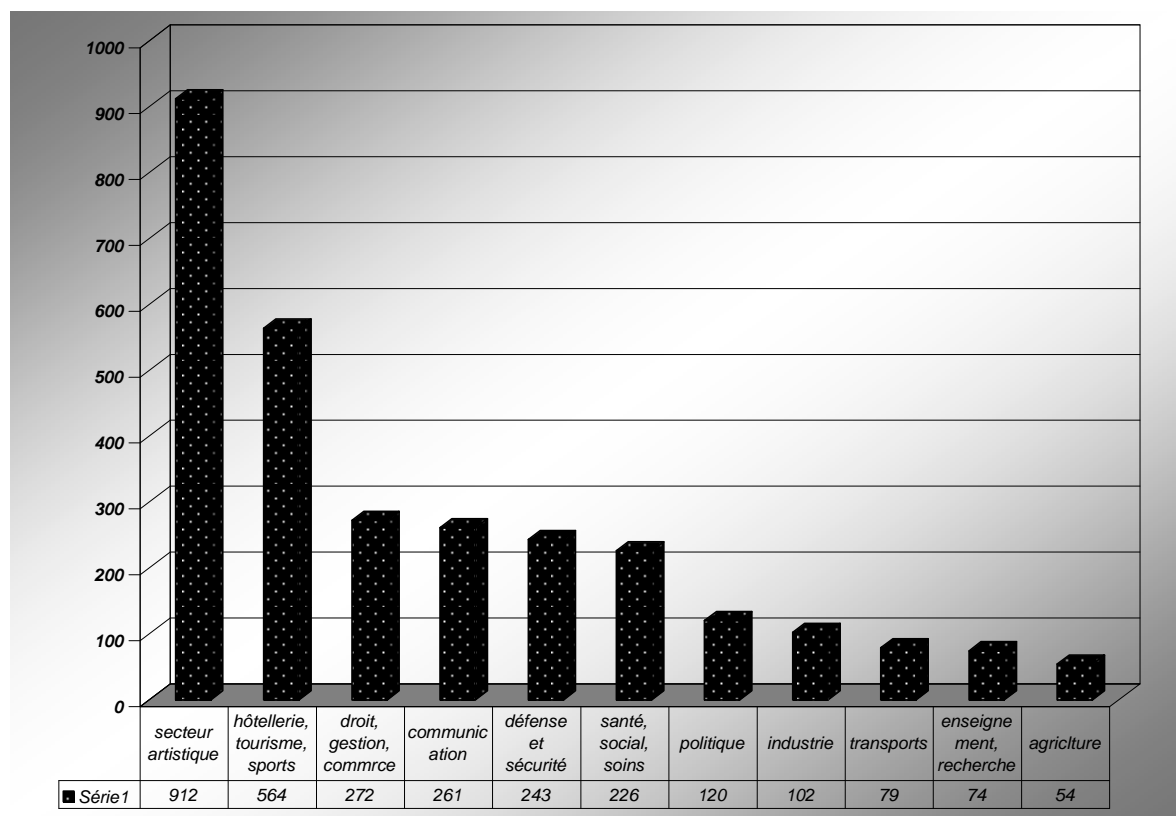
Avec Caruel-Fauvelle et al. (2000), nous avons fait le point sur ce que la télévision montrait comme métiers et professionnels aux moments où les jeunes étaient les plus disponibles pour la regarder. L'étude se basa sur l'enregistrement et le visionnement systématique, de 18 à 23 heures (heures de grande écoute), pendant une semaine du mois de décembre 1998, des chaînes de télévision ayant à cette époque la plus forte audience en France : TF1, France 2 et France 3, M6. Pour tous les professionnels montrés, quel que soit le métier ou le type d'émission (JT, pub, reportages, séries, jeux, etc.), furent notés le sexe, la catégorie socioprofessionnelle et le secteur d'activité.

**Tableau 4-1** Principaux professionnels et professions montrés sur les quatre principales chaînes de la télévision française pendant la semaine du 7 au 13 décembre 1998 (TF1 et France 3) et du 5 au 11 décembre 1998 (France 2 et M6).



Le tableau 4.1 met en évidence les principaux groupes de professions montrés. Au total, 2907 professionnels ont été recensés, répartis en 276 métiers différents : du chasseur d'alligators (une seule apparition) aux sportifs (345 occurrences). Les plus fréquemment montrés sont les sportifs, les chanteurs, et les musiciens. Viennent ensuite les animateurs de télévision, les journalistes, les personnages politiques, suivis des gardiens de la paix et des médecins.

**Tableau 4.2 : les secteurs professionnels représentés**



En regroupant ces métiers par grands secteurs d'activité (tableau 4.2), nous constatons des disparités considérables, sans commune mesure avec la réalité économique française. Le secteur tertiaire est surreprésenté : 94,6 % des professionnels montrés appartiennent à ce secteur (l'enquête-emploi 2008<sup>27</sup> de l'INSEE en dénombre 74,2 %). Dans cette distribution à l'écran, les métiers appartenant au domaine artistique sont largement prédominants, suivis de ceux des loisirs, illustrant ainsi la fonction de divertissement de la télévision. Par contre, les métiers du bâtiment et plus généralement de l'ensemble du secteur industriel, de même que les métiers de l'agriculture, ne sont que très peu représentés : 1,9 % des professionnels montrés pour le secteur primaire (3 % selon l'INSEE), 3,5 % pour le secteur secondaire (21,7 % selon l'INSEE).

La répartition en catégories socio professionnelles n'est pas toujours simple : difficulté de classement de certaines catégories pourtant abondamment représentées, telles les sportifs, les artistes, les personnages politiques ; difficulté d'identification du niveau de responsabilité de certaines professions montrées (secteurs santé, sécurité...). Nous avons choisi de les classer à

<sup>27</sup> <http://www.cndp.fr/stat-apprendre/insee/par/travail/professions.htm> Ce travail ayant été fait en deux temps, les statistiques de l'INSEE concernant l'année 1998 n'étaient plus disponibles.

part. Nous pouvons malgré tout noter, en comparant avec les données de l'INSEE, une surreprésentation des « cadres et professions intellectuelles supérieures » (35,2% vs.16,6%) et une sous représentation des professions intermédiaires (15,6% vs.24,3%). La présence importante des « cadres et professions intellectuelles supérieures » s'explique en partie par le fait que ce sont eux qui sont invités à donner un avis sur les grands problèmes ou les grandes décisions du moment : journaux télévisés et tables-rondes n'invitent que les responsables ou les experts. Par ailleurs, bon nombre de personnages centraux des films et séries, commissaires de police, médecins, etc. appartiennent à cette catégorie. En ce qui concerne les professions intermédiaires, on peut se demander si les métiers dont le niveau est difficile à identifier (infirmiers ou aides-soignants, par exemple), n'en constituent pas une part importante. C'est également souvent à ce niveau que l'on trouve les personnages secondaires des séries. Par contre, c'est un niveau plus rarement visible dans les journaux télévisés ou les reportages : dans les métiers de la sécurité par exemple ne sont montrés que le sommet ou la base de la hiérarchie.

Les trois quarts (73 %) des professionnels vus pendant cette période sont des hommes.

Dans les catégories socioprofessionnelles montrées, les femmes, qui ne constituent déjà, selon l'APEC<sup>28</sup> que 30% des cadres dans la vie réelle, ne sont plus que 25 % sur le petit écran. Alors qu'elles constituent 48 % des professions intermédiaires, on ne peut en identifier que 10 % relevant de cette catégorie à la télévision. Les femmes sont donc non seulement sous représentées numériquement, mais elles le sont, de plus, avec des statuts professionnels inférieurs à ceux qu'elles occupent en réalité.

C'est dans les journaux télévisés et les documentaires que se trouve concentrée la plus grande variété de métiers (40,5% de l'ensemble des métiers montrés). On n'y trouve que 20% des femmes : dans les mêmes proportions, donc, que dans l'étude du Global Media Monitoring Projet (2010), citée dans la première partie (18% de femmes « sujets des nouvelles » en 2000).

Dans les fictions, selon Chalvon-Demersay et Cristofoli (1999, cités par Caruel et al. 2000), une étude menée sur les six chaînes hertziennes françaises, entre 1995 et 1997, aux heures de grande écoute, montrait que :

- on y voyait beaucoup moins de femmes que d'hommes dans les premiers rôles,

---

<sup>28</sup> APEC « Femmes cadres 2005 »

- les héros appartenait essentiellement à cinq catégories de professions : ordre public ; santé ; art et audiovisuel ; professions intellectuelles ; agriculture.

Dix ans plus tard, un regard sur les programmes montre une légère progression du nombre des premiers rôles féminins (y compris dans la fonction de chef de gouvernement) et la disparition des agriculteurs.

Compte tenu de l'axe de nos recherches, nous nous sommes attachée à étudier de manière plus approfondie les professionnels du secteur santé/social : particulièrement présents sur les écrans, ils présentent un intérêt majeur relativement à la division sexuée du travail et de l'orientation. Ce secteur santé/social comprend 7,9 % de la totalité des professionnels montrés à l'écran lors de l'étude, et se répartissent équitablement entre réalité (51 %) et fiction (49 %). On y compte 65 % d'hommes (7 % de la totalité des hommes montrés) et 35 % de femmes (10 % des femmes montrées).

Dans ce secteur santé/social, ce sont essentiellement les personnels de santé qui sont représentés : d'abord les médecins, puis les infirmiers (essentiellement des infirmières) et, enfin, les aides soignant(e)s. Au total, 54 % de ces professionnels du secteur santé/social, appartiennent à la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures » (nomenclature INSEE, 1982). Les autres catégories sont plus difficiles à distinguer: il n'est pas toujours possible, par exemple, d'identifier si le ou la professionnel(le) représenté(e) appartient à la catégorie aide-soignant ou infirmier. On peut noter que la représentation télévisuelle de ce secteur diffère sensiblement de la composition de la société française. Selon l'INSEE<sup>29</sup>, le secteur santé-action sociale regroupait, en 1999, 11,6 % de la population active. Il était composé à 11,7 % de cadres et professions intellectuelles supérieures, de 30 % de professions intermédiaires et de 51,3 % d'employés. Par rapport à la réalité de la vie économique française, les métiers du secteur santé/social ont donc été sous-représentés pendant la semaine où ont été effectuées ces observations. Par ailleurs, les personnages montrés sont beaucoup plus fréquemment du niveau cadre (notamment les médecins) que dans la « vraie vie ». C'est même, à peu de chose près, une image inversée de la hiérarchie professionnelle effective de ce secteur qui a été donnée à la télévision : les professionnels apparaissent d'autant plus fréquemment sur l'écran qu'ils se situent vers le sommet étroit de la pyramide que constitue la hiérarchie des positions socioprofessionnelles.

---

<sup>29</sup> <http://www.recensement-1999.insee.fr>

Toutes ces observations rejoignent donc celles de Macé (2006) : le professionnel qu'on voit le plus à la télévision est un homme appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures. On doit ajouter qu'il est généralement jeune et de « *type caucasien* ».

#### 4.1.2 Représentation des métiers et professions dans les programmes destinés au « grand public »

Comme nous venons de le voir, le jeune Français qui regarde la télévision –que ce soit pour se divertir ou pour s'instruire– y voit une image du monde du travail considérablement différente de la réalité socioprofessionnelle d'aujourd'hui, en termes de fréquence des professionnels montrés. Les ouvriers y sont, par exemple, quasi-inexistants, alors qu'ils constituent en 2008, selon l'INSEE, 23,6 % de la population des actifs français de plus de 15 ans (et 56,6 % de celle de sexe masculin). Ceci souligné, d'autres questions restent pendantes : les métiers et professions que le téléspectateur peut voir lui sont-ils au moins montrés de manière « réaliste » ? Par ailleurs, les images données de l'activité de ces professionnels vont-elles dans le sens d'un renforcement ou d'un affaiblissement des stéréotypes de sexe ?

Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une étude avec Egault et al. (2001), sur les représentations de métiers souvent présents dans les fictions. Nous avons comparé non seulement des fictions françaises et américaines, mais aussi des documentaires, sous l'angle des activités professionnelles, de la personnalité, du genre, du prestige et des valeurs. Ce travail a porté sur des métiers fréquemment montrés dans des séries françaises ou américaines à succès : avocat, commissaire de police, infirmier, instituteur, et médecin. Pour le métier d'avocat, trois séries ont été retenues : « *Maître Da Costa* », « *Ally McBeal* » et « *L'avocate* ». N'ayant pas trouvé de série américaine dont le héros ait un grade correspondant à celui de commissaire de police, l'étude ne porta que sur des séries françaises : « *Julie Lescaut* » et, dans ce travail-ci, « *Commissaire Moulin* ». A l'inverse, l'infirmier(ère) ne fut étudiée que dans la série « *E.R.* » (« *Urgences* »), faute d'une série française montrant une infirmière dans un rôle important. Nous n'avons pas trouvé non plus de série américaine ayant pour héros un instituteur, et nous avons du nous limiter à « *L'instit* ». Enfin, concernant le médecin, notre étude a porté sur « *Urgences* » et « *Docteur Sylvestre* ».

Nous avons comparé l'image des métiers donnée par ces séries télévisées avec celles présentées, soit dans des cassettes didactiques destinées en premier lieu à l'information des élèves –celles de l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions

(ONISEP) ou du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), soit, à défaut, dans des documentaires (« *Métiers et vocations : avocats* », 1993, Association pour la Rénovation des Etablissements Scolaires ; « *Premiers pas de commissaire de police* », TF1 ; « *Etre infirmière* », 1992, CNDP ; « *Gérer une classe unique* », 1994, Centre Départemental de Documentation Pédagogique de l'Eure ; « *le médecin* », 1989, ONISEP)

Pour conduire ces analyses, nous avons répertorié tous les actes professionnels montrés ou décrits. Puis, nous les avons comparés avec les « Fiches métiers » correspondantes de l'ONISEP : comme elles sont régulièrement actualisées en collaboration avec les organisations professionnelles, elles semblent pouvoir être considérées comme une référence valide pour évaluer le réalisme de la représentation d'une profession.

Nous intéressant au genre des métiers, nous nous sommes interrogés sur celui des personnages les incarnant. Pour l'évaluer, nous avons évalué la masculinité, la féminité ou l'androgynie du professionnel montré, en analysant ses conduites, attitudes et modes d'interaction à la lumière du « Bem Sex Role Inventory » (Bem, 1981) adapté en français par Marro (2002). Cet inventaire, comportant soixante items, différencie en termes de genre les traits de personnalité ou les modes de relation à soi-même, à autrui ou aux objets du monde considérés comme correspondant à des rôles sociaux masculins, féminins ou neutres (voir annexe 4.1.1 p.332). Initialement, le questionnaire est auto-administré, les personnes s'évaluent elles-mêmes. Ici, les traits des personnages ont été évalués par plusieurs des chercheuses, pour parvenir à un consensus.

La majorité des actes professionnels se sont avérés réalistes (selon les descriptions données dans les « Fiches Métiers » de l'ONISEP), tant dans les séries que dans les documentaires (les séries américaines, telles « Urgences », font généralement appel à un conseiller issu de la profession pour veiller à l'exactitude de ces actes). Mais, ayant des objectifs différents, les réalisateurs de ces deux types de production ne montrent pas les mêmes activités. Les fictions mettent l'accent sur les aspects relationnels du métier – points forts de l'intrigue – quand les documentaires (français) se centrent plutôt sur les actes techniques. La présentation diffère également. Les fictions donnent à voir, quand les documentaires, pour des raisons techniques ou déontologiques, ne font souvent que dire : les actes, les compétences, les valeurs, etc. S'agissant de télévision, les deux types de programmes sont limités par les impératifs de la mise en scène (outre ceux de l'audimat) : on ne voit guère, par exemple, le travail administratif pourtant requis d'un commissaire de police ou d'un médecin. Par ailleurs, dans les séries américaines – très présentes sur les écrans français – les professionnels agissent le plus souvent au sein d'une équipe, quand les Français sont souvent des héros solitaires



arrivant sur leur destrier (à moins que les relations hiérarchiques, plus prégnantes que dans les séries américaines, ne pimentent l'intrigue) : « L'institut » sur sa moto et le « Docteur Sylvestre » dans son 4x4 donnent des images prototypiques de ces héros solitaires.

- **Infirmières et médecins**

Ayant choisi de nous intéresser plus particulièrement aux métiers de la santé, comme secteur particulièrement marqué par les rôles de sexe, nous avons résumé dans les tableaux n° 4.3 à 4.8, à titre d'illustration, les diverses manières dont sont présentés les infirmiers ou infirmières et les médecins dans les programmes évoqués.

**Tableau 4.3** Caractéristiques de chacune des infirmières montrées en tant que personnage central dans « Urgences » et dans la cassette du CNDP « Etre infirmière ».

	<i>Urgences</i>	<i>Cassette CNDP : « Etre infirmière »</i>
<i>Caractéristiques du film :</i>	Série américaine (1997), 52 mn, Tous publics	Reportage CNDP (1992), 15mn Public cible : Collégiens et Lycéens
<i>Personnage :</i>	Femme, infirmière en chef, la trentaine	Femme, infirmière, 32 ans
<i>Cadre :</i>	Domicile Hôpital	Domicile (cuisine) Hôpital : Plusieurs services, dont les urgences)
<i>Activités, mise en scène :</i>	Interrelations professionnelles (médecins, infirmiers, aide soignants, patients)	Activité à l'hôpital, interviews et témoignages  (médecin-chef, surveillante, mari)
<i>Thèmes traités ou évoqués :</i>	Ethique professionnelle, liberté du patient, désir d'enfant.	Evolution du métier, travail en équipe, affronter la souffrance et la mort, concilier vie personnelle et professionnelle

Les deux infirmières représentées sont d'âge équivalent (la trentaine). Dans les deux cas sont évoqués des éléments de leur vie personnelle et professionnelle. Mais l'infirmière de la série diffère de celle de la cassette didactique sur une dimension importante : la première a une fonction d'autorité et elle est écoutée. Celle de la cassette didactique est plutôt montrée, malgré les discours, dans une position subalterne. On note à ce sujet que, dans cette cassette, discours et images ne sont pas toujours congruents, notamment quant au travail d'équipe : alors que le discours insiste sur l'importance et les responsabilités de l'infirmière, elle est

montrée dans une réunion de synthèse au cours de laquelle, à aucun moment, on ne lui demande son avis.

**Tableau 4.4** Nombre et fréquence des différents types d'actes professionnels de l'infirmière montrés dans « Urgences » et dans la cassette du CNDP « Etre infirmière ».

<b>Actes professionnels :</b>	<b><i>Urgences : 21 actes effectués par elle, 13 par les autres infirmiers (83% réalistes)</i></b>	<b><i>Cassette didactique: 11 actes professionnels (tous réalistes)</i></b>
Auscultation et Examens	7,3 %	<b>38,4 %</b>
Relation médecins, Hiérarchie	<b>29,2 %</b>	15,4 %
Soins	17,1 %	15,4 %
Travaux administratifs	2,5 %	7,7 %
Ecoute du patient	<b>24,4 %</b>	0 %
Accueil du patient	4,9 %	7,7 %
Divers	14,6 %	15,4 %
Total	100 %	100 %

Le tableau 4.4 nous montre que, à degré de réalisme équivalent (différence non significative à p.10), la série « Urgences » met en scène essentiellement les aspects relationnels du métier d'infirmière (écoute du patient, relation avec les médecins), qui seront les moteurs de l'action dramatique, quand la cassette didactique met l'accent sur les gestes techniques.

**Tableau 4.5 :** Fréquences des traits masculins féminins ou neutres (codés selon le BSRI) de chacune des infirmières montrées dans « Urgences » et dans la cassette du CNDP « Etre infirmière »

<b>Traits (BSRI) :</b>	<b><i>Urgences</i></b>	<b><i>Cassette</i></b>
Masculin	32	18
Féminins	37	<b>47</b>
Neutres	31	35
Total	100	100

Dans « Urgences », série dans laquelle plusieurs personnages se partagent la vedette, l'unique personnage de premier plan dans le rôle d'infirmier est une femme. De même, dans la vidéo informative, l'infirmière est une femme. Dans les deux cas, le métier d'infirmier est donc clairement associé au sexe féminin. On observe néanmoins sur le tableau 4.5 que les deux infirmières diffèrent sensiblement quant à leurs traits de masculinité ou de féminité, tels que le BSRI les différencie. L'infirmière de la cassette est dotée majoritairement de traits socialement considérés comme féminins, alors que l'infirmière de la série, responsable d'une équipe, fait montre de certaines caractéristiques socialement considérées comme masculines telles que la capacité de commander, de défendre son opinion, la confiance en soi, etc. Mais si tous ces attributs la caractérisent dans sa vie professionnelle, elle est dépeinte dans sa vie personnelle comme beaucoup moins sûre d'elle (la caractéristique « sûr de soi » fait partie, dans le BSRI, des attributs masculins). Tout se passe donc comme si toute infirmière, exerçant une profession majoritairement exercée par des femmes dans la ligne des qualités traditionnellement dévolues aux femmes, devait être montrée comme porteuse des traits traditionnellement « féminins ». Elle peut avoir les attributs d'un chef en milieu professionnel, mais doit au moins correspondre au stéréotype de la femme dans sa vie personnelle.

**Tableau 4.6** Caractéristiques de chacun des médecins montrés dans « Urgences », « Docteur Sylvestre », et dans la cassette ONISEP.

	<i>Urgences</i>	<i>Docteur Sylvestre</i>	<i>Cassette ONISEP médecin</i>
Caractéristiques du film :	Série américaine (1997), 52 mn, Tout public	Téléfilm français (1995), 90mn Tout public	Reportage ONISEP (1997), 3mn30 Collégiens et lycéens
Personnage :	homme, environ 35 ans	homme, environ 45 ans	2 hommes, la trentaine
Cadre :	-le domicile : un appartement sombre, sur fond de klaxons -à l'hôpital : le service des urgences, la salle de repos, d'opération, la salle d'attente -dans le métro	- le domicile : chez le médecin qu'il remplace (maison calme de notable de province), -dans son cabinet, -au lycée, -au volant de son 4x4	-l'un, dans son cabinet ; - l'autre à l'hôpital (service imagerie mentale)

**Tableau 4.7** Nombre et fréquence des différents types d'actes professionnels des médecins montrés dans « Urgences », « Docteur Sylvestre », et dans la cassette ONISEP

Actes professionnels :	Urgences	Dr. Sylvestre	Cassette ONISEP médecin
	24 actes (91,5 % sont réalistes)	44 actes (52,4 % sont réalistes)	9 actes (90 % sont réalistes)
Soins	14,9 %	4,8 %	0
Auscultation et examens	14,9 %	14,3 %	<b>60 %</b>
Consultations	0	4,8 %	10 %
Prescriptions et conseils	6,3 %	14,3 %	30 %
Relations subordonnés	<b>36 %</b>	7 %	0
Relation médecins	12,8	4,8 %	0
Activité médecin Education Nationale	0	3,5 %	0
S'informe sur le patient	8,6 %	<b>19 %</b>	0
Rémunération	0	6 %	0
Divers, atypiques	2,2 %	6 %	0
Actes extra médicaux	4,3 %	<b>15,5 %</b>	0
Total :	100 %	100 %	100 %

En examinant ensuite la représentation des médecins (tableaux 4.6 et 4.7), nous constatons que dans la série américaine, les actes qu'ils effectuent sont en grande majorité réalistes : c'est un impératif de la série. La seule activité insolite relevée ici concerne des soins donnés à un cheval (pour les besoins de l'intrigue, le maintien du lien affectif entre le héros et sa fille). Concernant le reportage ONISEP, c'est le fait de voir le médecin prescrire une ordonnance avant d'ausculter le malade qui n'a pas semblé réaliste. C'est donc l'ordre des activités, et non leur nature, qui est mise en cause. Dans la série française par contre, l'activité du docteur Sylvestre va très au-delà de la pratique habituelle d'un médecin, notamment par son implication et ses prises de position dans la vie de ses patients. Les spectateurs de la série américaine et ceux du reportage ONISEP sont donc confrontés à un portrait globalement plus réaliste de l'activité d'un médecin que ceux qui regarderont la série française.

Les différences entre les activités des médecins montrés dans les trois productions s'expliquent en partie par leurs conditions d'exercice et par les durées respectives des films et des vidéos : un médecin hospitalier aura évidemment beaucoup plus de relations avec l'équipe médicale que le médecin libéral, et une courte vidéo à visée informative se concentrera sur les

activités que les auteurs estiment les plus représentatives. Mais on pourrait supposer que, dans la vie réelle, les activités de relations avec l'équipe ne prendraient pas au docteur Greene (de la série « Urgences ») la moitié de son temps, ce que l'épisode pourrait laisser croire. Comme pour l'infirmière de la série, l'accent est mis sur les aspects relationnels du métier, qui constituent en même temps, par leur teneur émotionnelle, un important moteur de l'action. Quant aux activités des deux médecins libéraux, celles du médecin du reportage ONISEP se limitent aux examens, consultations et prescriptions, dans une tonalité émotionnelle plutôt neutre, alors que celles du Dr. Sylvestre couvrent un champ plus large, notamment dans le domaine des relations, toujours avec un haut niveau d'affectivité. Ces aspects émotionnels des fictions éveillent, suscitent, alimentent l'intérêt des téléspectateurs et sont plus susceptibles de garder leur attention.

**Tableau 4.8** Fréquences des traits masculins féminins ou neutres (codés selon le BSRI) de chacun des médecins montrés dans « Urgences », « Docteur Sylvestre », et dans un reportage ONISEP

<b>Traits (BSRI) :</b>	<i>Urgences</i>	<i>Dr Sylvestre</i>	<i>Reportage ONISEP</i>
Masculin	33%	<b>41%</b>	27%
Féminins	36%	31%	<b>40%</b>
Neutres	31%	28%	33%
Total	100	100	100

Alors que le docteur Green, de la série Urgences, montre un profil équilibré entre traits masculins, féminins et neutres, chez le docteur Sylvestre, ce sont les traits masculins qui prédominent, contrairement au reportage ONISEP où ce sont les traits féminins les plus importants (tableau 4.8). Les médecins de ces trois programmes font tous preuve de dévouement (trait que le BSRI décrit comme socialement féminin). Cependant, les médecins des séries montrent davantage d'assurance, de capacités de décision et de commandement (traits masculins) que ceux du documentaire. C'est sans doute ce qui fait d'eux des héros !

Dans l'épisode de la série « Urgences » analysé, le médecin, personnage principal, est un homme, ce qui n'est pas le cas de tous les épisodes. Par contre, il n'existait pas, à l'époque de l'étude, de série française ayant pour héroïne une femme médecin. Quant aux médecins du reportage ONISEP, ce sont tous deux des hommes. D'une manière générale, il semble bien qu'au moment de cette étude, peu de modèles de médecins femmes aient été proposés aux filles (on en repère quelques uns dans les séries plus récentes).

- **Julie Lescaut et Navarro**

Dans une étude précédente, Caruel-Fauvel et al. (2000) avaient comparé deux commissaires de police télévisuels, « *Julie Lescaut* » et « *Navarro* », (épisodes diffusés en 2000), avec pour objectif d'étudier la façon dont les séries françaises représentaient des personnages exerçant la même profession selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme.

Se référant à la fiche-métier de l'ONISEP, elles ont d'abord constaté que les actes professionnels effectués par chacun d'eux étaient à la fois réalistes et équivalents d'une série à l'autre. C'est dans les éléments de leur vie personnelle que ces deux personnages diffèrent. En dehors du commissariat, Julie Lescaut n'est montrée qu'à la maison. Elle semble avoir des horaires réguliers, lui permettant d'être très disponible pour ses enfants. D'ailleurs, selon le journaliste Diwo (1997, cité par Caruel-Fauvel et al. 2000), son rôle avait été créé en relation avec un panel de téléspectateurs en vue de la rendre crédible sans choquer : elle devait être aussi bonne mère que bonne professionnelle. On voit par contre Navarro plus fréquemment au « bistro », où il semble avoir ses habitudes, que dans son appartement.

L'analyse des caractéristiques masculines ou féminines de ces deux personnages au moyen du BSRI adapté par Marro (2002) (voir annexe 4.1.2 p.333) a montré qu'ils ont en commun les deux tiers de leurs traits. Ils ne diffèrent fondamentalement que sous l'angle de la gaieté, attribut de Julie Lescaut, et du caractère solennel affecté par Navarro. Ni hyper masculin quant à lui, ni hyper féminine quant à elle, ils se situent tous deux dans la catégorie que Bem qualifie d'androgyné. Nous notons d'ailleurs que les subordonnés de Julie Lescaut lui donnent du « patron ». Quant à Navarro, mettant un jeune drogué en rapport avec un centre de soins, il déclare que « parfois, c'est utile qu'un flic joue à l'assistante sociale ». Mais nous remarquons tout de même que le titre de la série « *Julie Lescaut* » nous donne le prénom de la commissaire, quand nous ne connaissons pas celui de Navarro et que Julie Lescaut est nettement plus jeune que son homologue. Ce constat ne vaut pas que dans les séries françaises : aux Etats-Unis, Signorielli et Bacue (1999), dans une étude portant sur trente années de fictions aux heures de grande écoute, ont montré que les actrices sont systématiquement plus jeunes que les acteurs.

De cette rapide comparaison, il ressort que les femmes tendent à être représentées comme des professionnelles aussi compétentes que les hommes, les deux sexes faisant montre dans leur pratique des mêmes qualités. C'est au niveau des valeurs que des différences sont perceptibles : les femmes paraissent plus respectueuses de la loi, et de la hiérarchie. Et dans la

sphère privée, la vie de famille au quotidien, les préoccupations liées aux enfants tiennent une place plus importante dans ce qui est montré des femmes que dans ce qui est montré des hommes. Si ces caractéristiques semblent avoir un côté réaliste, on peut néanmoins se demander si elles ne sont pas susceptibles de renforcer les stéréotypes de sexe chez les téléspectateurs.

#### 4.1.3 Métiers et professionnels dans les programmes destinés aux jeunes enfants

Les séries étudiées jusqu'ici sont destinées à tous les publics, puisqu'elles sont diffusées aux heures de grande écoute. Mais les jeunes enfants ont, plus tôt, le matin ou sur des chaînes spécifiques, des programmes qui leur sont propres. Les héroïnes ou héros en sont le plus souvent des enfants ou des animaux. Voit-on cependant des métiers dans ces programmes ? Une telle question pourrait sembler sans grand intérêt dans la mesure où la plupart des études qui portent sur les choix d'orientation s'intéressent aux adolescents et adultes émergents. Néanmoins nous avons vu (Hartung et al. 2005) que les enfants s'intéressent très tôt aux métiers et au monde du travail : Phipps (1995, cité par Mc Mahon et Patton 1997) rapporte que, dès l'âge de 5 ans, les enfants sont capables de citer les métiers dont ils rêvent.

Compte tenu de ces observations, nous avons cherché à esquisser un premier état des lieux en observant ce que montraient aux enfants les programmes qui leur sont destinés : non seulement en matière de professionnels et de métiers mais aussi de rôles masculins ou féminins. A titre là encore de *carotte télévisuelle*, nous avons choisi, un jour donné (le 25 avril 2004)<sup>30</sup>, les émissions pour enfants de deux importantes chaînes hertziennes françaises (TF1 et France 3) entre 9h et 10h30. Au cours de ces émissions, dix-sept adultes dans l'exercice d'une activité professionnelle ont été montrés. Il ne s'agit pas des héros de la série – qui sont soit des enfants, soit des personnages fantastiques – mais des personnes qui les entourent et qui concourent à l'action : un maire et son adjoint, un cirque et ses artistes, des policiers, des professeurs, un boulanger, un chauffeur de bus, etc. Sur les dix sept, seulement quatre de ces professionnels sont des femmes. Dans les dessins animés, les femmes, lors qu'elles exercent une profession, peuvent être institutrices (souvent), cultivatrices (parfois), infirmières ou – plus rarement– médecin. Il arrive qu'elles soient sorcières, bonnes ou mauvaises : la méchanceté n'est pas l'apanage des hommes. Par ailleurs, si l'on regarde non plus les métiers

---

<sup>30</sup> Les observations faites depuis sur l'ensemble des chaînes ne nous ont pas montré de changement majeur.

mais les activités des personnages centraux, on se rend compte qu'aux garçons sont dévolus la compétition, la quête de la victoire et du succès, alors qu'on attribue plutôt aux filles la recherche de l'amour, à l'exception de rares héroïnes capables de maîtriser des situations difficiles. Ces observations recourent l'étude d'Epiphane (2006) sur la littérature enfantine. Les parents laissent le plus souvent les enfants seuls devant ces dessins animés, en toute bonne conscience : ils ne montrent ni pornographie, ni violence. Néanmoins ces enfants y sont confrontés aux modèles de répartition des tâches et des statuts traditionnels : les hommes effectuent des activités à l'extérieur et possèdent le pouvoir de décision, tandis que les femmes ou bien restent à la maison, ou, lorsqu'elles en sortent pour travailler, continuent à occuper essentiellement les créneaux du soin et de l'éducation, à des postes subalternes.

Ces émissions ne semblent pas de nature à bouleverser les représentations stéréotypées que se font les enfants ou les adolescents des métiers et des personnes qui les exercent, pas plus que celles des rôles sociaux masculins ou féminins. Loin de là ! Certes, cette première observation n'est que très partielle. Mais elle est en tout point conforme à la situation américaine décrite par Signorielli et Bacue (1999) : les jeunes Français, à l'instar des jeunes Américains, risquent fort de ne trouver dans les programmes qui leur sont destinés (à quelques exceptions près) que des éléments susceptibles de conforter leurs représentations relatives aux rôles de sexe traditionnels.

#### 4.1.4 Les métiers « atypiques de sexe » à la télévision

Si la télévision française offre à ses jeunes téléspectateurs des émissions extrêmement conformistes en matière de rôles professionnels ou sociaux masculin ou féminin, présente-t-elle par ailleurs certains modèles de transgression de ces rôles ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons d'abord analysé les grilles de programmes, puis observé les rôles de sexe dans différents genres d'émissions : magazines, documentaires, séries, JT, publicités etc.

Une première observation s'impose : il arrive rarement que la télévision montre des métiers exercés par des personnes minoritaires en termes du sexe habituel des personnes les exerçant : les emplois de secrétariat sont généralement tenus par des femmes et ceux de dirigeants d'entreprises ou de services par des hommes. Quand une exception se produit, elle tend à obéir à un schéma fondamental : il s'agit presque toujours de femmes dans des métiers traditionnellement exercés par des hommes. Elles font parfois l'objet de documentaires,



souvent en seconde partie de soirée, dans des métiers « à risque », par exemple dans une organisation militaire : des femmes pilotes de chasse, pompières, gendarmes d'élite, etc. Certains reportages sur des sujets tels que la construction ou la conduite d'un navire leur consacrent parfois quelques minutes. C'est ainsi qu'on a pu voir dans l'émission « Thalassa » (émission diffusée en « prime time » sur la chaîne hertzienne FR3) une femme soudeuse sur le paquebot *Queen Mary 2* et une autre commandant un porte-containers. Ce sont sans doute les séries policières qui accordent aux femmes leurs principaux rôles dans des professions comportant encore une forte majorité d'hommes : femmes commissaires de police ou procureurs. On les montre évidemment en situation de réussite professionnelle dans un métier généralement prestigieux. Mais quand la transgression a lieu dans un épisode de série, secondaire par rapport à la trame principale, le message peut être tout autre : dans un épisode de la série *Buffy contre les vampires* (saison 6, épisode 5), Buffy, jeune et belle femme qui triomphe toujours des vampires qui croisent son chemin, est embauchée sur un chantier comme ouvrière. Cette fois, malgré ses qualités professionnelles, elle se trouve aux prises avec les remarques machistes des ouvriers et finira par être exclue. Si on se réfère au rôle du *modeling* chez Bandura (1976), les filles auront sans doute pu expérimenter à cette occasion, par personne interposée, que, si compétentes qu'elles soient dans un travail considéré comme « métier d'hommes », elles risquent d'être en butte aux plaisanteries et de se faire exclure du groupe. Qui saura dire les effets de cette *propagande glauque* (Beauvois, 2005) ?

Concernant la représentation des femmes, nous pouvons constater une évolution : elles sont un peu plus nombreuses dans les premiers rôles des fictions et elles occupent un éventail de métiers un peu plus large qu'il y a une trentaine d'années (Signorielli et Bacue, 1999), tendance qui, nous l'espérons, pourrait se confirmer avec la montée en puissance de scénaristes femmes (Langlais, 2011). Par contre, même si la publicité a enregistré la (lente) évolution des mœurs dans la vie quotidienne en commençant à montrer des hommes nourrissant un bébé ou passant l'aspirateur, les hommes professionnellement « transgressifs » ne font pas l'objet de reportages, et sont extrêmement rares dans les fictions françaises. Signorielli et Bacue (1999) font un constat analogue aux Etats-Unis. Parmi les séries américaines retransmises en France nous avons pu identifier un héros professionnellement « transgressif », Tony Micelli, homme à tout faire dans la série *Who's the boss ?* (« *Madame est servie* », [Cohan et Hunter, 1984], périodiquement retransmis sur M6), qui partage la vedette avec son employeur, une femme. Soulignons au passage que la traduction française du titre efface purement et simplement la question de la domination masculine. Dans les

productions françaises, nous avons repéré Victor Novak, l'instituteur de « *L'instit* » (Cohen, Grimblat et Luciani, 1992) dans l'étude sur les séries présentée précédemment (Egault et al., 2001). Que nous montre-t-on de ces hommes qui exercent une fonction traditionnellement assurée par des femmes ? Nous avons, pour chacune de ces séries étudié les synopsis, et visionné quelques épisodes (Bigeon, Dosnon, et Guichard, 2010). Chez deux héros exerçant deux métiers a priori très différents dans deux pays tout aussi différents, peut-on trouver des points communs ?

Dans *Madame est servie*, série présentée comme comédie, Tony est veuf et père d'une fillette. Angela, son employeur, publicitaire divorcée, est mère d'un petit garçon. Le titre américain « *Who's the boss ?* »<sup>31</sup> (« Qui est le patron ») introduit bien les 196 épisodes de la série feuilletonnante, où court en filigrane la montée de l'attirance réciproque des deux héros, et où l'on voit l'homme de ménage dépasser largement les attributions habituelles de la fonction (le travail réel diffère sensiblement du travail prescrit, ou plutôt comprend des champs beaucoup plus vastes, tel que celui de l'éducation des enfants).

Dans la série dramatique « *L'instit* »<sup>32</sup> Victor Novak (Gérard Klein), ancien juge pour enfants, est devenu instituteur sur le tard. Effectuant des déplacements à travers toute la France (parfois même à l'étranger : au Québec, en Belgique, en Suisse, à Madagascar, en Tunisie) il se trouve, dans chaque épisode, confronté à un problème concernant un enfant, en lien avec une question de société. Ce n'est pas un instituteur ordinaire : on le voit assez peu faire la classe ou préparer ses cours. Pétri de grands principes et de valeurs républicaines, il surgit dans sa nouvelle affectation, chevauchant sa moto, le temps de jouer les sauveurs ou les redresseurs de torts. Il a peu de relations hiérarchiques et n'a aucun problème d'autorité avec les enfants. Il est doté d'une aura certaine. Le prestige est au rendez-vous !

Malgré les différences d'origine et d'objectif des deux séries, on observe chez ces deux héros des caractéristiques communes : chacun d'eux, après l'exercice d'un premier métier prestigieux (champion de baseball pour l'un, juge pour enfants pour l'autre), a opté pour un second métier moins valorisé, en fonction d'objectifs socialement considérés comme altruistes (un meilleur environnement pour la fille de l'un ou la prévention de la délinquance pour

---

<sup>31</sup> *Who's the Boss?* (Madame est servie). Série créée par Martin Cohan et Blake Hunter, et diffusé sur la chaîne américaine ABC (8 saisons, 196 épisodes de 24 minutes) de 1984 à 1992. Diffusé en France sur Antenne2, puis M6 à partir de 1987.

<sup>32</sup> Série télévisée franco-suisse, (9 saisons, 46 épisodes de 90 minutes) créée par Pierre Grimblat avec Didier Cohen, diffusée du 17 février 1993 au 23 juin 2004 sur France 2 et rediffusée périodiquement.

l'autre). Ce métier n'est donc pas un premier choix. Tout se passe comme si un héros télévisuel de sexe masculin ne pouvait pas choisir d'emblée un métier traditionnellement attribué aux femmes. Tous deux sont sans épouse : ce qui, joint à une grande mobilité permet à l'instituteur (remplaçant, il change de lieu à chaque épisode) de s'attaquer aux problèmes des autres, et à l'homme de ménage de développer peu à peu sa relation amoureuse avec son employeur. Si l'on examine à l'aide du BSRI les traits de caractère que les scénaristes ont attribués à ces personnages, on trouve chez chacun autant de caractéristiques féminines que masculines : dévoués, sensibles et aimant les enfants, ce sont aussi des hommes autonomes, décidés et convaincus. Par contre, l'image sociale du métier, si elle ne semble pas évoquée dans « *l'Instit* », joue un rôle dans « *Madame est servie* » : dans l'un des épisodes, la fille de Tony n'ose pas avouer à ses amies la profession de son père ; dans un autre, une jeune femme préfère à Tony un homme au statut plus prestigieux pour l'accompagner à une soirée. Bien que la morale de l'épisode valorise l'homme aux dépens du statut, il n'en reste pas moins que si l'histoire d'amour entre son employeur et lui se termine par un mariage, il a, entre temps, suivi des cours à l'université pour envisager une nouvelle profession.

Dans ces deux séries, on voit donc des hommes occupant des fonctions traditionnellement dévolues aux femmes. Mais les scénaristes les font sortir largement du cadre de ces fonctions et leur conservent leur pouvoir de domination (les idées de *l'Instit* finissent toujours par triompher) ou de séduction, au-delà de la différence sociale. Est-ce suffisant pour faire naître d'éventuelles vocations ?

On a pu noter que les femmes « transgressives » en termes de rôles professionnels présentées dans les séries ou les documentaires exercent le plus souvent un métier considéré comme prestigieux<sup>33</sup>, du fait soit du statut social (procureur, chirurgienne, commissaire de police...), soit des risques pris (pilote de chasse)<sup>34</sup>, à l'inverse des hommes occupant des emplois majoritairement exercés par des femmes. Cela n'est au fond pas très étonnant si l'on considère que la distinction emploi masculin - emploi féminin se combine généralement au schéma social plus général de la domination masculine pour produire un tel état de fait.

Examinons à nouveau les séries situées en milieu hospitalier. La fiction permet-elle, dans ces hôpitaux américains, de transgresser les rôles de sexe ? On croise quelques femmes chirurgiennes, dans un domaine qui, en France tout du moins, reste le bastion des hommes.

---

<sup>33</sup>

<sup>34</sup> Reportage télévisé, *Femmes pilotes de chasse : du rêve à la réalité*, diffusion France 3, 24 juin 2009

Quant aux hommes, s'ils ne sont pas médecins, ce ne sont pas les personnages principaux. Comme infirmiers (dans *Urgences*, par exemple), ils sont moins nombreux que les femmes : ils constituent environ le tiers des infirmiers-personnages secondaires ayant une identité. Ce sont évidemment d'excellents professionnels, et deux sur trois ont des statures telles qu'on les requiert pour maîtriser par la force certains patients ou visiteurs agressifs. Sur ce point, ils se différencient de leurs collègues femmes et peuvent reconquérir par la force le prestige que leur statut ne leur apporte pas.

Il semble donc que, d'une manière générale, les rares hommes montrés dans les séries télévisuelles dans des métiers habituellement exercés par des femmes, conservent des caractéristiques –tels l'autonomie, le prestige, la compétence, la force physique ou morale– qui leur permettent de réaffirmer les rapports sociaux de sexe traditionnels.

## 4.2 Envisager le même métier que son héros télévisuel ?

Comment les jeunes reçoivent-ils ces images du monde des adultes ? Dans un article du *Nouvel Observateur* (2001), la journaliste Véronique Radier s'était émue de l'éventuelle influence des personnages télévisuels sur les choix de métiers des adolescents. Nous avons cherché à évaluer dans quelle mesure les personnages télévisuels faisaient partie des personnes admirées par les jeunes, et de quelle façon cette admiration pouvait influencer sur leurs rêves, leurs espoirs ou leurs choix d'orientation.

### 4.2.1 Les jeunes adultes

Etudiant en milieu défavorisé les adolescents les plus âgés ou les jeunes adultes, Hoffner et al. (2006) avaient émis l'hypothèse que la télévision pouvait leur fournir davantage de modèles que ceux de leur environnement immédiat, compensant en partie les insuffisances de leur milieu. Ils s'inspiraient des travaux de Schoon et Parsons (2002, cités par Hoffner et al.), pour qui « les aspirations des adolescents sont de bons prédicteurs des réalisations professionnelles des adultes: les jeunes dont le niveau d'aspiration est élevé ont davantage de chances que leurs pairs moins ambitieux de faire une carrière de manager » (p.5).

Cette hypothèse repose sur le concept de *wishful identification* (désir de ressembler au personnage ou d'agir comme lui) de Hoffner (1996, cité par Hoffner et al. 2006), proche du

*modeling* de Bandura (1986 ; 2001) : les jeunes qui s'identifient à un modèle, le font non seulement par rapport à son comportement mais aussi à ses attitude, ses valeurs etc.

Hoffner et al. (2006), ont donc interviewé, dans un quartier défavorisé de Chicago, 132 jeunes gens (55 hommes, 77 femmes), afro-américains (96,2%) ou hispaniques, de quinze à vingt ans. Ils leur ont d'abord demandé : (1) quel était, parmi les personnages télévisuels qu'ils pouvaient voir au travail, celui qu'ils préféraient ; (2) de donner les caractéristiques de son travail ; (3) de dire s'ils aimeraient lui ressembler. Une dernière question portait sur le métier que ces jeunes gens aimeraient exercer si toutes les possibilités leurs étaient ouvertes.

Les résultats ont montré une corrélation positive entre le niveau de revenu et d'études du métier rêvé et celui du personnage préféré. Par ailleurs, les gros consommateurs de télévision et ceux dont les parents avaient un faible niveau d'études avaient davantage tendance à s'identifier à leur personnage préféré, ce d'autant plus que celui-ci avait un travail mieux payé et mieux considéré (l'intelligence, le savoir faire ou la prise de responsabilités semblaient secondaires). Les auteurs expliquaient ce dernier point par le fait que ces jeunes, provenant souvent de foyers où règne le chômage, étaient davantage attirés par le bien-être matériel. Les trois quarts des personnages choisis étaient des personnes de couleur, exerçant des métiers prestigieux : médecin, avocat, etc. Pratiquement tous les jeunes hommes ont choisi des hommes, alors que les jeunes filles ont choisi, en proportions égales, des hommes et des femmes. Concernant ces choix émis par les femmes, les auteurs les expliquent par l'intérêt ou le prestige des métiers exercés par les hommes à la télévision, et aussi par le fait que la société accepte plus facilement qu'une femme aspire à un métier traditionnellement exercé par des hommes que l'inverse.

Selon cette étude, il existerait donc dans certains cas une corrélation, chez les adolescents les plus âgés et les jeunes adultes, entre le métier de leur personnage télévisuel préféré et leur niveau d'aspiration. Qu'en est-il chez les plus jeunes ?

#### 4.2.2 Héros et choix de métiers chez les enfants

En lien avec l'étude précédente, et cherchant à comprendre les déterminants des choix professionnels des jeunes, nous avons voulu examiner plus attentivement l'importance que semblaient avoir, selon les travaux de Dumora (1998b) ou de Krumboltz (1979, cité par Guichard et Huteau, 2006), des personnages prestigieux issus des media : qui sont les héros

des jeunes Français, quels métiers exercent les personnages que les jeunes admirent, y a-t-il un rapport entre les héros et les métiers envisagés par ces jeunes ?

Le *Journal de Mickey* fait réaliser chaque année par un institut de sondage une enquête sur les personnalités préférées des enfants et adolescents de sept à quatorze ans. En 2003, époque de notre première étude, l'institut de sondage ABC+ avait demandé à 407 jeunes quelle était, parmi une liste de 80 personnalités, celle qu'ils préféraient. Figuraient, parmi les vingt premiers, huit chanteuses (Jenifer, Lorie, Alizée, Emma...) et un seul chanteur (Johnny Halliday), six humoristes hommes (Jamel Debbouze, Mickael Youn...), deux footballeurs (Zidane, Trézéguet), un président de la République (Jacques Chirac), et un animateur (Arthur). Les cinq personnalités préférées des garçons étaient footballeurs ou humoristes. Les filles avaient élu quatre chanteuses et l'humoriste Jamel Debbouze, seule personnalité à figurer dans les deux groupes. Certes, il ne s'agissait que de personnes réelles, élues sur une liste préétablie, selon des critères qui n'étaient pas publiés. Mais toutes ces personnes apparaissaient plus ou moins fréquemment sur le petit écran.

Dans le cadre général d'une étude sur les enfants de sixième portant sur les « Stéréotypes et rôles de sexe dans la perception de soi et de l'autre » (Fy-Gabard 2003), nous nous sommes plus particulièrement attachée à leurs désirs professionnels : pouvons-nous, dans cet « imaginaire [...] conformiste et stéréotypé » (Dumora 1998b, p.9) que sont leurs désirs professionnels, repérer une correspondance entre ces désirs et leurs héros du moment ?

- ***Héros et transmission sociale des valeurs***

Vingt ans avant notre étude, Chombard de Lauwe et Bellan (1979) avaient travaillé sur les « Enfants de l'image ». Dans cet ouvrage, elles s'interrogeaient en particulier sur le rôle joué par les media dans la socialisation des préadolescents, sous l'angle de la transmission sociale des représentations et des valeurs. Elles s'étaient notamment attachées à comprendre le rôle des héros dans la construction de la personnalité à ce moment-clé que constitue la préadolescence. Leur étude avait porté sur 1121 élèves de CM1 et CM2 (fin d'école primaire), à qui elles avaient posé la question : « *Dans les livres et les journaux que tu lis, ou dans les émissions de la télévision ou les films que tu regardes, tu vois différents enfants. Lequel est ton héros préféré ? Choisis-en un de moins de seize ans. Décris-le : son physique, ses qualités, sa façon d'agir, les actions qu'il entreprend. Pourquoi l'admires-tu ?* ». La population que nous avons étudiée recouvre, vingt ans plus tard, une partie de la leur, les

enfants les plus âgés du CM2 ayant le même âge que les plus jeunes des élèves de sixième. Bien que nos méthodologies diffèrent, nos objectifs se recoupent en partie et nous pensons que des comparaisons peuvent permettre d'évaluer une éventuelle évolution.

- ***Héros et choix de métier en 6<sup>ème</sup> : le questionnaire***

Nous avons en tête plusieurs interrogations. Notre objectif était, certes, de découvrir s'il existe bien un lien entre les métiers que ces enfants envisageaient de faire, et leur héros médiatique. Mais nous voulions aussi comprendre ce qui les attirait chez ces héros, à un âge où ils recherchent d'autres modèles identificatoires que leurs parents. Etaient-ils autant dans le rêve que les jeunes suivis par Dumora (1998b) ? La perception de leur niveau scolaire facilitait-elle ou réduisait-elle leurs ambitions ? Himmelweit (1963, citée par Chombard de Lauwe et Bellon, 1979), au Royaume Uni, expliquait que la réaction de l'enfant aux images télévisées dépend de « sa personnalité, de ses relations avec l'école et de la signification que la télévision a pour lui » (p. 167). Quels rapports leurs choix avaient-ils avec leur identité de genre, avec leur façon d'apprécier les activités traditionnelles des filles ou des garçons ? S'ils étaient encore au début d'un cycle scolaire, l'institution leur demanderait quatre ans plus tard de formuler leur propre projet d'études ou de formation. Percevaient-ils l'idée que leurs parents se faisaient de leur avenir ?

Nous avons, pour cette étude, interrogé par questionnaire (voir annexe 4.2.1 p.334) soixante-dix-sept enfants de sixième (33 filles et 44 garçons), scolarisés en collège. Nous avons cherché à observer s'il existait une ou des relations entre :

- les métiers qu'ils envisageaient,
- leur niveau scolaire tel qu'ils le percevaient,
- leurs héroïnes et héros,
- les raisons qu'ils avaient de les apprécier ou de vouloir leur ressembler,
- leur attrait pour des activités traditionnellement pour filles ou pour garçons

(voir annexes 4.2.2 à 4.2.5 p.339 pour l'ensemble des données)

- ***Leurs choix professionnels***

Notre première question portait sur les choix professionnels : « As-tu une idée de la profession ou du type d'activité que tu voudrais faire plus tard ? ». Les élèves pouvaient donner jusqu'à trois réponses. Le tableau 4.9 nous indique le nombre de métiers choisis par les filles ou les garçons.

**Tableau 4.9** Nombre de métiers choisis selon le sexe

<i>Nombre de métiers choisis</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
0	4	7
1	4	9
2	8	13
3	18	12
Total	74	71

La grande majorité des enfants a répondu à la question : seuls 12,1% des filles et 15,9% des garçons n'ont pas donné de réponse. Proportionnellement, les filles ont énoncé un peu plus de vœux que les garçons (2,15 métiers en moyenne pour les filles, 1,77 pour les garçons : une tendance identique à celle observée par Dumora (1998a), mais la différence filles-garçons n'est pas significative (t de Student = 1,55, non significatif à p.05). On observe que certaines filles ont profité au maximum de cette possibilité : une large majorité a énoncé jusqu'à trois choix. Les garçons se sont montrés moins expansifs.



**Tableau 4.10** Métiers choisis par les garçons et par les filles

sexe	Métier 1	Métier 2	Métier 3
G	Mécanicien	chauffeur PL	
G	Pompier	militaire	
G			
G	Foot	tennis	pingpong
G	Boulangier	pâtissier	
G	Electromécanicien		
G	Vétérinaire	pompier	mécanicien
G	docteur	pâtissier	informaticien
G	pilote	policier	militaire
G			
G	Vétérinaire		
G	mécanicien auto	peinture auto	
G	Policier	camionneur	
G			
G	Pompier		
G	Pompier	gendarme	boulangier
G	Mécanicien	rallye moto	rallye quad
G	Agriculteur	pilote de chasse	
G	Mécanicien		
G	Travailler avec les chevaux	cuisine	maçon
G	Ingénieur	cuisinier	
G	Pratiquer la langue des signes	zoologue	judoka
G	Mécanicien	motocross	
G			
G	Pompier	coiffeur	sportif
G	Avocat		
G	Agriculteur		
G	dresseur chevaux	moniteur équitation	
G	Routier	paysan	menuisier
G	prof de maths	pompier	policier
G	Gendarme	pompier	mécanicien agricole
G	Historien	mathématicien	
G			
G	Biologiste		
G	ingénieur aéronautique	Foot pro	
G			
G	Pompier	handballeur	
G	prof des écoles		
G	conducteur F1	Pion	
G	inspecteur des finances		
G	Menuisier	boucher	
G			
G	Aviateur	vétérinaire	
G	pilote ligne	jugé	prof
F	archéologue	comédienne	
F	archéologue	astrophysicienne	vétérinaire
F	cuisinière	paysagiste	
F	cuisinière	coiffeuse	

F	Vétérinaire	prof équitation	institutrice
F	Vétérinaire	prof histoire géo	archéologue
F	Coiffeuse		
F	Biologiste	vétérinaire	coiffeuse
F	Coiffeuse	serveuse	danseuse
F	Astrophysicienne	égyptologue	
F	aiguilleur ciel	commandant de bord	pharmacienne
F	Coiffeuse	fleuriste	décoratrice
F	vétérinaire équin	prof de maths	monitrice chevaux
F	m'occuper d'animaux		
F			
F	Vétérinaire	top modèle	militaire
F	Pharmacienne	hôtesse de l'air	
F	monitrice chevaux	vétérinaire	éleveur chevaux
F	Institutrice maternelle		
F	Avocate	chanteuse	
F			
F	Vétérinaire		
F	Puéricultrice	aide maternelle	
F	Bibliothécaire	généalogiste	puéricultrice
F	Puéricultrice	coiffeuse	barman
F	Scientifique	styliste	médecin
F			
F	Psychiatre	écrivaine	avocate
F	archéologue	médecin	institutrice
F	Médecin	interprète	coiffeuse
F	Juge	médecin	
F	archéologue	comédienne	
F			
F	Styliste	handballeuse	architecte

Le tableau 4.10 présente l'ensemble des métiers choisis. Les dénominations sont dans l'ensemble assez précises. Seuls quelques uns désignent plutôt un secteur, un sport ou un domaine (« travailler avec des chevaux » ou « pratiquer la langue des signes »).

- **Catégorisation**

Nous sommes en présence de 145 métiers énoncés, sous 83 dénominations différentes. Afin de rendre possible une exploitation statistique, nous avons dû les catégoriser, puis les coder. Le fait qu'il s'agisse là d'un classement d'adulte constitue un biais, malheureusement inévitable : nous avons pu constater au cours de notre pratique que les jeunes regroupaient parfois des métiers, pour des raisons qui leur étaient propres, au sein de catégories auxquelles nous n'aurions pas pensé. Or nous manquons ici des indications complémentaires qui nous auraient permis de faire des regroupements correspondant réellement aux leurs. Il nous a donc fallu trancher.

-Le vétérinaire figure souvent parmi les métiers de la santé. Mais dans ce travail, si nous l'avons trouvé plusieurs fois associé à des métiers concernant les chevaux, nous ne l'avons

jamais vu associé à un autre métier de santé. Nous avons donc préféré le classer avec les autres métiers concernant les animaux plutôt qu'avec les médecins.

-Dans les métiers de la recherche, nous avons réuni, estimant que leur point commun était la curiosité envers un domaine, les archéologues (les plus nombreux), les égyptologues et les astrophysiciens. Nous y avons aussi joint les biologistes, qui auraient pu par ailleurs figurer parmi les autres métiers de la santé.

-L'enseignement et la puériculture ayant en commun de s'adresser aux enfants, nous les avons regroupés.

-Sous l'étiquette « santé » ont été classés les médecins et leurs spécialités, ainsi que les pharmaciens.

-Sous l'étiquette « art, décoration », nous avons placé tous les métiers qui nous semblaient témoigner d'un intérêt pour l'art : styliste, architecte, paysagiste, décoratrice, fleuriste.

- L'hôtesse de l'air aurait pu être placée dans la catégorie « hôtellerie », en considérant sa fonction de service...ou bien dans la catégorie « militaire », à cause de l'uniforme. Dans le cas présent, il nous a semblé plus pertinent de l'intégrer à la catégorie « aviation ».

-Nous avons regroupé sous l'étiquette « technique » les métiers de la mécanique et du bâtiment, ainsi que les ingénieurs.

-Les métiers de la sécurité comprennent pompiers, policiers, gendarmes et militaires.

-La catégorie « autres » a rassemblé les métiers les moins souvent choisis : ceux de l'agriculture (trois garçons), de la littérature (trois filles), celui qui voulait pratiquer la langue des signes et celui qui voulait devenir inspecteur des finances.

- **Une grande différence de choix entre les sexes**

Une fois les métiers regroupés, leur apparente diversité se réduit à un nombre beaucoup plus réduit de catégories de choix, comme on peut le voir sur le tableau 4.11 :

**Tableau 4.11** Principales catégories de métiers, après regroupement.

<i>Métiers choisis par les filles</i>		<i>Métiers choisis par les garçons</i>	
Animaux (vétérinaires, chevaux)	12	Technique	17
Recherche	10	Sécurité	15
Enseignement, enfance	9	Sport	11
Santé	7	Métiers de bouche	7
Coiffeuse	7	Animaux (vétérinaires, chevaux)	7
Art, décoration	6	Aviation	5

En lisant ce tableau, on se rend compte que les deux tiers des souhaits des filles (72,9%) sont regroupés dans les domaines touchant aux animaux (essentiellement les chevaux), à la recherche, à la santé, aux soins esthétiques, à l'enseignement et aux enfants ; alors qu'une proportion équivalente (73,1%) de garçons envisagent des métiers dans des domaines techniques (industriels ou BTP), ou de la sécurité, du sport, des métiers de bouche (boulangier), et dans les domaines touchant aux animaux. Les différences de choix entre filles et garçons sont flagrantes: parmi les quatre catégories les plus choisies soit par les unes, soit par les autres, aucune n'est commune. La catégorie des métiers en rapport avec les animaux, qui occupe la première place chez les filles, ne vient qu'à la cinquième place chez les garçons. Les métiers classés comme techniques n'apparaissent que chez les garçons, chez qui ils forment la catégorie la plus importante. Ceux de la sécurité et du sport ne concernent chacun qu'une seule fille. Par contre, les métiers de l'art et du spectacle ne sont présents que chez les filles. Dans la catégorie « coiffure », très présente chez les filles, on trouve cependant un garçon.

- *L'hétérogénéité des réponses*

Il est intéressant de noter l'hétérogénéité de la majorité des réponses émises par un même jeune: le même garçon peut envisager de devenir vétérinaire, pompier, ou mécanicien, la même fille cuisinière ou paysagiste. Parmi les filles, seulement deux (5%) ont choisi tous leurs métiers dans le même domaine, avec des modalités ou des niveaux d'accès différents (il est toutefois possible qu'elles l'ignorent). Les garçons ont été plus nombreux à choisir des métiers dans le même domaine : huit d'entre eux l'ont fait (16%), dont quatre dans le domaine de la mécanique.

Mais l'hétérogénéité ne franchit que très peu la frontière entre métiers traditionnellement dévolus aux femmes ou aux hommes, en particulier chez les garçons: le seul qui s'autorise une transgression est attiré par la coiffure. Par contre, on trouve un peu plus de variété chez les filles : une aiguilleuse du ciel/commandant de bord/pharmacienne-propriétaire de pharmacie ; une vétérinaire par ailleurs top modèle et militaire ; et deux astrophysiciennes (activité que l'on peut considérer comme « métier d'hommes », si on en croit les données du CNRS [d'Argouges et Bukhari, 2010] concernant la section « Système solaire et univers lointains », qui ne compte que 20% de femmes).

Ces deux constatations -bi-catégorisation des métiers en fonction du sexe et conformisme des choix- recourent celles de Dumora (1998b). Nous retrouvons chez les filles, même si nous les avons catégorisés différemment, les trois pôles qu'elle avait identifiés : séduction féminine,

soin et professions intellectuelles. Par contre, si nous retrouvons bien l'attrait des métiers du sport et de l'action chez les garçons, nous observons quelques différences entre les deux populations. Plus précisément, les garçons de notre étude semblent davantage investir les métiers manuels : les métiers techniques et de bouche, évoqués surtout au niveau ouvrier. Plusieurs explications peuvent être avancées : dans l'offre identitaire de leur environnement, ces garçons choisiraient des modèles réels de préférence à ceux que leur présente la télévision. On pourrait invoquer également la prégnance de l'image, la possibilité de se représenter le métier: ils s'imagineraient, par exemple, comme Bastien ou Djeydi que nous rencontrerons dans l'étude suivante (tableaux 4.35 et 4.36) monter dans un camion rouge, un casque doré sur la tête, et « sauver des gens », sans accorder aucune importance au niveau auquel le métier se situe -les grades de capitaine de pompiers ou de commandant de gendarmerie leur « parleraient » sans doute moins que pompier ou gendarme. On peut penser aussi au poids précoce de l'institution scolaire. Nous l'examinerons plus loin, en cherchant un lien éventuel entre les choix de métiers et les niveaux scolaires. L'origine familiale est sans doute en jeu également, mais nous manquons d'informations sur ce point.

Par rapport à la population étudiée par Dumora (1998b), nous notons aussi l'existence, parmi les filles de notre population, d'un pôle important concernant les métiers du cheval. Faut-il en chercher la raison dans l'époque où a eu lieu l'étude, ou dans des différences liées à l'environnement géographique ou économique ? On remarque actuellement la présence de ce thème dans les émissions destinées aux petites filles (dessin animé mettant en scène des fillettes dans un haras, publicités sur fond rose pour collection de poneys, etc.).

- ***Perception des attentes des parents***

Ce début de l'adolescence correspond souvent à un moment de prise de distance par rapport à la famille. Comment ces jeunes perçoivent-ils les attentes de leur entourage ? Ils avaient à répondre à la question : « *Et tes parents ? Te disent-ils parfois ce qu'ils te verraient faire plus tard ?* ». Les réponses positives ont concerné 38% des jeunes, soit 30% des garçons et 42% des filles. Parmi ces réponses, 54% pensaient que leurs parents avaient le même avis que le leur, alors que les 46% restants percevaient différemment l'attitude de leurs parents : ces derniers pensaient que leurs parents envisageaient pour eux d'autres métiers que ceux qu'ils souhaitaient, ou émettaient une idée lorsque l'enfant n'en avait pas. Il semble donc que les deux tiers des enfants ne perçoivent pas (pas encore) les attentes de leurs parents, quand elles existent, au sujet de leur avenir. Est-ce pour ces enfants la manifestation d'une indifférence vis à vis des adultes, d'un refus ou d'une ignorance ? Il est également possible que certains

parents, à cette période de la vie de leur enfant, n'aient pas encore pensé de façon précise à leur avenir professionnel, ou n'en n'aient pas encore parlé, supposant prématuré d'aborder le sujet.

- **Poids de l'institution scolaire**

Les auteurs qui se sont intéressés aux choix professionnels des enfants de sixième les situent pour beaucoup dans *le registre des rêves* (Dumora 1998a). Nous nous sommes cependant demandé si celles et ceux qui se considèrent comme bons élèves faisaient les mêmes rêves que leurs camarades qui pensaient avoir davantage de difficultés. Nous avons vu que, selon Hughes et al. (1985, cités par Hartung et al., 2005) il existe un lien, positif ou négatif, entre l'estime de soi et le choix de métiers non traditionnels. Par ailleurs, les sociologues de l'éducation font état du rapport, sous l'effet de la « soumission librement consentie » (titre de l'ouvrage de Joule et Beauvois, 2001), entre la perception de la réussite ou de l'échec scolaire et les souhaits d'orientation à la fin du collège. Est-ce sensible dès la sixième ? Les enfants sont-ils déjà atteints, dès ce niveau, par les appréciations portées sur eux par le système scolaire ? Mettent-ils déjà en parallèle ce niveau avec ce qu'ils savent de celui des professions (dimension prestige de Gottfredson, 1996, citée par Guichard et Huteau, 2006) ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons demandé aux jeunes d'évaluer leur niveau scolaire. Nous leur avons donc posé comme question : « *Cette année, au niveau des résultats scolaires, ça se passe comment pour toi au collège ?* » Le questionnaire leur demandait d'abord comment ils percevaient leurs résultats globalement, puis matière par matière. Nous n'avons conservé, pour les besoins de l'analyse, que l'appréciation globale.

**Tableau 4.12** Niveau scolaire auto évalué

<i>J'ai pas mal de difficultés</i>	<i>J'ai quelques difficultés</i>	<i>Ca marche assez bien</i>	<i>Ca marche très bien</i>
3	17	38	19
(2 garçons, 1 fille)	(14 garçons, 3 filles)	(20 garçons, 18 filles)	(8 garçons, 11 filles)

Tous les enfants ont répondu à la question. Comme le montre le tableau 4.12, les trois quarts de ces jeunes (74%) se disent plutôt bons élèves. Ceux qui se pensent en difficulté sont, dans leur grande majorité (80%), des garçons... Ce résultat, qui pourrait s'interpréter comme une sous-estimation des garçons (ou une surestimation des filles), semble plutôt correspondre à ce que nous connaissons de la réalité scolaire.

Cet aspect de la conscience de soi pèse-t-il déjà sur le choix du métier ? Pour le savoir, nous avons cherché s'il existait une corrélation entre les métiers choisis par les enfants en fonction du niveau scolaire qu'ils estimaient avoir. Nous avons pensé coder les métiers de 5 à 1, en fonction de la classification interministérielle des qualifications, en nous référant aux fiches métier de l'ONISEP. Mais il a été impossible de déterminer le niveau de certains métiers, les enfants mettant sous une étiquette globale, comme *paysagiste*, un métier qui se décline de l'ouvrier à l'ingénieur. Nous avons alors décidé que, lorsque le problème se posait, nous choisirions le niveau du décideur ou du créateur, mieux adapté au registre des rêves. Il en est résulté une classification en deux catégories nettement démarquées : la première regroupe les métiers correspondant à trois années ou plus d'études universitaires, et la seconde les autres, essentiellement au niveau exécutant ou ne demandant pas un niveau scolaire particulier. Pour une indépendance des variables, nous n'avons considéré que le premier métier choisi. Et pour obtenir un traitement statistique valide, nous avons regroupé les niveaux scolaires en deux catégories : les enfants s'estimant en difficulté et les enfants s'estimant en réussite.

**Tableau 4.13** Niveau de formation du métier en fonction du niveau scolaire estimé

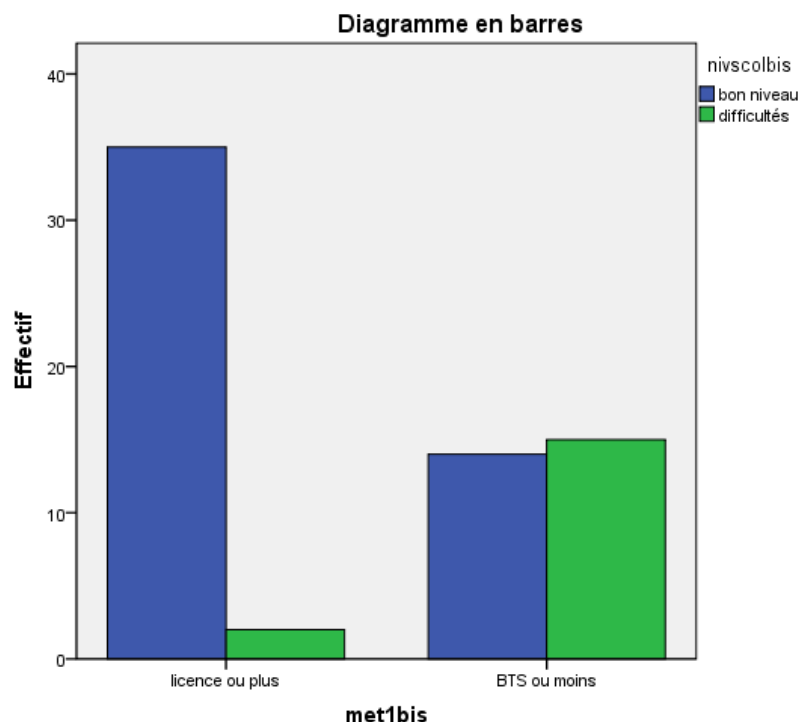
**Tableau croisé met1bis \* nivscolbis**

			Niveau scolaire		Total
			bon niveau	difficultés	
Niveau métiers	licence ou plus	Effectif	35	2	37
		Effectif théorique	27,5	9,5	37,0
	BTS ou moins	Effectif	14	15	29
		Effectif théorique	21,5	7,5	29,0
Total	Effectif	49	17	66	
	Effectif théorique	49,0	17,0	66,0	

	Valeur	ddl
Khi-deux de Pearson	18,239 <sup>a</sup>	1
Nombre d'observations valides	66	

Comme nous pouvons le voir sur le tableau 4.13, la différence entre les deux groupes est significative ( $\chi^2=18,24$ , significatif à p.05) : il y a un lien, dans ce groupe d'enfants, entre la perception de leur niveau scolaire et le métier qu'ils envisagent.

**Tableau 4.14** Représentation du niveau de formation du métier envisagé en fonction du niveau scolaire estimé



Le diagramme 4.14 nous montre que, alors que les métiers de niveau BTS ou moins (essentiellement CAP/BEP) ont été choisis par les deux groupes, la différence importante tient aux métiers de la première catégorie (licence et plus) : ils sont choisis majoritairement par les élèves qui se pensent en réussite, alors que ceux qui se sentent en échec ne les envisagent que rarement. Une des explications de ces résultats pourrait être la différence dans les sentiments d'efficacité concernant la réussite à l'école.

Le tableau 4.15 donne le détail des choix de ceux qui se sentent en difficulté (regroupant les catégories « pas mal de difficultés » et « quelques difficultés »), comparés à ceux qui estiment très bien réussir.



**Tableau 4.15** Métiers choisis selon l'auto perception du niveau scolaire

	J'ai des difficultés			Ca marche très bien		
<b>Garçons</b>	mécanicien	chauffeur PL		mécanicien	rallye moto	rallye quad
	foot	tennis	pingpong			
	docteur	pâtissier	informaticien	gendarme	pompier	méca agri
	policier	camionneur		biologiste		
	pompier			ingénieur aéronautique	Foot pro	
	w chevaux			prof des écoles		
	mécanicien			inspecteur des finances		
	pompier		sportif	aviateur	vétérinaire	
	agriculteur					
	routier	paysan	menuisier			
	pompier	handballeur				
	conducteur F1	Pion				
	mécanicien					
menuisier	boucher					
<b>Filles</b>				coiffeuse		
	cuisinière	coiffeuse		astrophysicienne	égyptologue	
	coiffeuse	fleuriste	décoratrice	aiguilleur ciel	commandant de bord	pharmacienne
	puéricultrice	coiffeuse	barman	vétérinaire équin	Prof de maths	monitrice chevaux
				institut maternelle		
				avocate	chanteuse	
				scientifique	styliste	médecin
			psychiatre	écrivaine	avocate	
			juge	médecin		

Quand nous considérons, en regardant le tableau 4.15, les choix des seize garçons qui s'estiment en difficulté, nous constatons que seuls deux d'entre eux n'ont pas émis de choix de métier. Douze semblent envisager des professions demandant des études de niveau CAP/BEP, même si certains peuvent rêver à l'excellence dans le domaine sportif. Seuls deux d'entre eux se démarquent, l'un joignant à un projet de pâtisserie le désir d'être « docteur » (celles et ceux pour qui « *ça marche bien* » parlent plutôt de « médecin ») ou informaticien, l'autre envisageant d'être conducteur de Formule 1 ou « pion ». Dans l'ensemble, la perception de difficultés scolaire chez les garçons semble donc aller de pair avec des métiers ne demandant pas un niveau d'études élevé. Parmi les filles en difficulté, une seule n'a pas émis de choix. Dans les cas où les choix exprimés sont relativement ambitieux (mais le savent-elles ?), comme décoratrice ou puéricultrice, les filles s'estimant en difficulté leur adjoignent un métier de niveau CAP/BEP. Chez les huit garçons pour qui « *ça marche très*

bien », un seul n'a pas choisi de métier. Cinq garçons sur sept envisagent des métiers demandant des études longues. Chez les onze filles pour qui « ça marche très bien », toutes sauf deux ont émis des choix de métier. A une exception près, la coiffure, tous ces métiers demandent des études longues.

Nous pouvons en conclure que les choix de métiers pour certains de ces enfants sont dès la sixième en corrélation avec ce que Dumora (1998) nomme *l'expérience scolaire*. Il semblerait que, dans notre population, peu importante au demeurant, cette donnée soit prise en compte précocement. Sans informations sur l'origine sociale, souvent corellée au niveau scolaire, il est difficile d'aller plus loin : les professions choisies sont-elles celles qui sont considérées comme acceptables dans les familles des enfants interrogés ? Où se situent-elles sur la « carte cognitive des professions » (Gottfredson 1996 citée par Guichard et Huteau, 2006) ?

On notera aussi que les jeunes en difficulté choisissent des professions très sexe-typées (exception faite pour une fille qui a choisi « barman » ; mais ce pourrait être par ignorance de l'appellation « barmaid », plus attirante en terme de prestige que « serveuse »). Par contre, deux filles du groupe estimant « très bons » leur résultats ont choisi des professions non traditionnelles, ce qui - si nous considérons que cette auto évaluation scolaire est en corrélation avec l'estime de soi - rejoint les observations de Hughes et al. (1985, cités par Hartung et al. 2005). Ceux-ci notaient, en revanche, que les garçons ayant un haut niveau d'estime de soi avaient des attitudes beaucoup plus traditionnelles à l'égard des rôles de sexe : le garçon, se jugeant bon élève et envisageant de devenir professeur des écoles ferait-il partie des exceptions ? La taille de note échantillon ne nous permet pas de répondre.

- ***Métiers, héros et genre***

Une des variables que nous avons retenues relevait de la perception de soi sous l'angle du genre, sachant que, selon Gottfredson (1981, citée par Guichard et Huteau, 2006), il s'agit du critère prédominant de choix de métier. Dans le cadre plus général de cette étude, le questionnaire proposé aux jeunes comportait le Q.A.R.S. (Questionnaire d'Adhésion aux Rôles de Sexe, l'inventaire de Bem adapté par Marro pour le rendre accessible aux jeunes Français de cet âge [Marro 1999, citée par Marro, 2002], composé de traits de personnalité ou de comportement typiques de l'un ou l'autre sexe et donnant une « orientation de genre » (voir questionnaire annexe 4. 2. 1). Comment le jeune se perçoit-il en termes de genre, relève-t-on un lien avec le métier choisi et /ou le héros télévisuel. Du Q.A.R.S. nous n'avons retenu, en fonction de notre objectif, que les items « J'aime faire ce que font en général les garçons », et « J'aime bien faire des choses que font plutôt les filles » pour les garçons, et « J'aime faire

ce que font en général les filles », et « J'aime bien faire des choses que font plutôt les garçons » pour les filles. Nous avons privilégié ces traits aux items « Je suis un garçon masculin » pour les garçons, ou « je suis une fille féminine » pour les filles : s'agissant de choix de métiers, il nous a semblé plus pertinent de relier la description de soi aux activités plutôt qu'à une affirmation de principe (position validée par une étude de Marro (2002).

Aucun garçon n'a répondu qu'il aimait faire ce que font très souvent les filles. Un seul a répondu « assez souvent », mais sans qu'il semble exister de lien entre ces réponses et son désir d'être routier, paysan ou menuisier. Quatre filles par contre ont répondu très souvent « bien aimer faire des choses que font très souvent les garçons », alors qu'elles affirment n'aimer que quelquefois ou rarement ce que font les filles.

Le tableau 4.16 nous montre leurs choix :

**Tableau 4.16** Métiers, héros et héroïnes choisis par les filles « atypiques »

<i>Métiers</i>	<i>Niveau scolaire</i>	<i>Héros</i>	<i>Héroïne</i>
Vétérinaire, prof.équitation, institutrice	AB	Zorro (pour le cheval)	Samantha (pour la voix)
Aiguilleuse du ciel, commandante de bord, pharmacienne (propriétaire de pharmacie)	TB	Harry Potter (pour le courage)	Hermione .Granger (pour l'intelligence)
Vétérinaire, top modèle, militaire	AB	Titeuf	Buffy
Styliste, handballeuse, architecte	AB	Jamel	Lara Croft

Mise à part la première fille dont les choix professionnels sont conformes à ceux de la majorité des filles, les trois autres ont choisi au moins un métier traditionnellement exercé par les hommes (les métiers du sport étant choisis par une grande majorité de garçons, la sportive professionnelle peut sans doute être considérée comme telle). Mais la top modèle ou la styliste les rattachent aux choix plus traditionnels des filles, dans les métiers de la « séduction féminine ». Choix reflété par celui de leur héroïne : deux belles femmes combattantes.

- ***Qui ont-ils choisi comme héroïne ou comme héros ?***

Selon Malrieu et Malrieu (1973), l'enfant d'âge scolaire, pour faire face à sa découverte du monde des adultes et répondre aux grandes questions existentielles, tend à s'appuyer sur un héros ou une héroïne qui lui permet de se réfugier dans un monde imaginaire ou lui donne un modèle de réussite l'aidant à surmonter ses difficultés. Chombart de Lauwe et Bellan (1979),

rendent compte des différents façons dont l'enfant utilise ses héros: imitations de vêtements ou de coiffures, jeux inspirés des histoires qui peuvent tantôt être interprétés comme de simples jeux et tantôt signifier une recherche de comportements nouveaux, de dépassements, sans risques d'interdits... « Faute de pouvoir vivre personnellement autrement, les enfants jouent provisoirement le rôle d'un autre ». (p.181). De qui les enfants de notre étude rêvent-ils de jouer le rôle ?

Chombart de Lauwe et Bellan (1979) avaient demandé aux enfants de choisir un héros de moins de seize ans. Contrairement à elles, nous n'avons donné aucune consigne en matière d'âge, sachant que les jeunes regardent autant les émissions pour adultes que celles qui leur sont destinées (ce que des études ultérieures ont confirmé). Par ailleurs, nous avons explicitement demandé de choisir un héros et une héroïne, alors que les écoliers de Chombart de Lauwe et Bellan devaient choisir l'un ou l'autre. Nous n'avons pas donné de signification précise aux termes « héros » ou héroïnes », ceux-ci étant suffisamment utilisés au quotidien pour être compris comme tels (en particulier n'impliquant pas que le héros ou l'héroïne fasse preuve d'héroïsme). Dans l'étude présente, contrairement aux enquêtes du *Journal de Mickey* dans lesquelles la liste des personnalités préférées est préétablie, les choix sont libres : le jeune doit répondre à la question « *Quels sont ton héros et ton héroïne préférés ? Ils peuvent être réels (ex. une actrice) ou imaginaires (ex. un personnage de jeux vidéo). Réponds d'abord pour le héros, puis pour l'héroïne* ». On notera que le fait d'avoir donné ce type d'exemple, s'il a facilité la compréhension des termes, a pu induire certains types de réponse.

- **Héros et héroïnes** : (voir liste annexe 4 2 6 p.345)

**Tableau 4.17** Nombre et pourcentage de héros et héroïnes choisis par les garçons et les filles

	<b>Garçons (44)</b>	<b>Filles (33)</b>
<b>Héros</b>	40 90,9%*	27 81,8%
<b>Héroïne</b>	18 40,9%	26 78,8%
<b>Non humains</b>	1	1

\* Aide à la lecture : 90,9% de l'ensemble des garçons ont choisi un héros, soit 40 sur les 44

Deux des réponses nous ont paru inclassables : « l'étalon noir », titre d'une série - il n'y a pas de raison donnée à ce choix, ce qui ne permet pas de savoir si le héros est le jeune garçon, le cheval ou les deux ; et la « voiture électrique », choisie pour ses qualités non polluantes, ce qui témoigne sans doute des valeurs du jeune, mais rentre difficilement dans nos catégories. En dehors de ces réponses, nous voyons sur le tableau 4.17 que la grande majorité des enfants

a choisi un héros, avec une fréquence un peu plus élevée chez les garçons que chez les filles. Les héroïnes ont été nettement moins choisies, surtout par les garçons (moins de la moitié), les filles restant dans une quasi égalité (27 vs 26). Ces collégiens de 2003 font montre de la même dissymétrie que les écoliers de Chombart de Lauwe et Bellan (1979) : qu'il s'agisse de personnages d'enfants ou d'adultes, les garçons choisissent très majoritairement des héros de leur propre sexe et sont beaucoup moins attirés par des personnages de sexe féminin, alors que les filles choisissent beaucoup plus facilement des héros de sexe masculin. Au-delà des raisons d'ordre psychologique, les « offres » médiatiques en matière de héros et d'héroïnes sont loin d'être équivalentes : nous avons vu plus haut que les hommes étaient surreprésentés, tant sur le plan global que comme personnage principal de série, et occupaient des fonctions plus intéressantes ou plus prestigieuses que les femmes. Ces supports d'identification sont sans doute plus attrayants pour les enfants des deux sexes que les chanteuses ou les seconds rôles offerts aux filles. Malrieu et Malrieu (1973) évoquent également l'imprégnation, dans la pensée des enfants, de l'idée de la primauté du masculin dans l'ensemble de la société (la *valence différentielle des sexes* relevée par Héritier).

- **Comment ont-ils connu leur héros ?**

Nous leurs avons demandé comment ils avaient connu leur héros. Comme nous pouvons le voir sur le tableau 4.18, la télévision est mentionnée dans 43% des cas.

**Tableau 4. 18:** origine de la découverte des héros et des héroïnes

	garçons	filles	total
Télévision	28	27	55
Livres	7	5	12
BD	6	5	11
Cinéma	17	7	24
Magazines	5	4	9
Jeux vidéo	9	3	12
Copains, copines	1	1	2
CD	0	1	1
Radio	0	1	1
Total	73	54	127

*Note. Certains ont cité plusieurs sources, d'autres n'ont pas répondu*

Mais les sources interfèrent : les chanteuses et chanteurs entendus à la radio participent à des émissions de télévision et font un moment la « une » des magazines, les films passent à la télévision, les héroïnes de jeux vidéo deviennent des personnages de cinéma et vice-versa ; les exploits des footballeurs, après avoir été montrés à l'écran, sont décortiqués dans « l'Equipe »...

C'est la raison pour laquelle cette question nous a semblé moins pertinente : nous avons pensé que, comme tous les héros et les héroïnes finissaient par apparaître sur le petit écran, nous allions les considérer tous comme télévisuels (à l'exception de la réponse « mon père »). Elle nous permet cependant de remarquer, si nous additionnons tous les supports susceptibles de comporter des images (Télévision + BD + cinéma + magazines + jeux vidéo ; nous ne savons pas si les livres comportent des illustrations), l'importance de celles-ci : à la base de la découverte des héros, on trouve une représentation visuelle dans 87,4% des cas. Notons que dans l'étude de Chombart de Lauwe et Bellan (1979) les cinq personnages les plus nommés étaient déjà des héros télévisuels.

- **Qui sont ces héros et ces héroïnes ?**

Nous avons recueilli au total 114 réponses, 69 noms de héros et d'héroïnes, qu'il nous a fallu d'abord identifier (beaucoup d'acteurs ou de chanteurs appartiennent davantage à la culture des jeunes qu'à celle des adultes ; culture orale pour certains, qui les conduit à orthographier les noms de façon phonétique, ajoutant une difficulté supplémentaire à cette identification) pour pouvoir les regrouper en vue d'une exploitation statistique. Deux ont cependant échappé à toute catégorisation : « l'étalon noir », et la voiture électrique.

Le phénomène est le même que pour les métiers : sous une apparence de grande diversité (114 réponses réparties entre 69 personnages différents), cinq héros rassemblent le tiers des réponses : Titeuf<sup>35</sup> (12), Lara Croft<sup>36</sup>, (9), Harry Potter (6), Jamel (4) et Buffy (4). Une majorité de personnages de fiction, séries et dessins animés.

### ***L'âge des héros***

---

<sup>35</sup> Titeuf, créé en 1992 par le dessinateur suisse Zep, vit sa vie de petit garçon pas très sage, en famille, à l'école, toujours avec ses copains. Personnage de bande dessinée au départ, on le retrouve ensuite en dessin animé, jeu vidéo et film.

<sup>36</sup> Lara Croft, présentée comme « l'archéologue la plus sexy de la profession » ([www.metaboli.fr](http://www.metaboli.fr)) sur le site qui la commercialise, est au départ l'héroïne d'un jeu vidéo, Tomb Raider, créé par l'Anglais Toby Gard en 1996. Son personnage de jeune et belle archéologue affrontant avec succès de nombreux dangers a été repris dans plusieurs dessins animés et deux films.

Puisqu'ils pouvaient choisir librement, les enfants ont-ils choisi comme héros un enfant de leur âge, quelqu'un d'à peine plus âgé qu'eux ou un ou une adulte ?

**Tableau 4.19** âges apparents des héros et des héroïnes choisis par les garçons et par les filles

Age du héros	Choix des garçons	Choix des filles
Enfant	7 (dessins animés)	8 (dessins animés)
Adolescent	6 (Harry Potter)	2
Adulte	27	17
Total	40	27

Age de l'héroïne	Choix des garçons	Choix des filles
Enfant	0	2 (dessins animés)
Adolescents	2	5
Adulte	16	19
Total	18	26

Le tableau 4.19 montre que les enfants ont choisi la grande majorité de leurs héros, et plus encore de leurs héroïnes, parmi des personnages adultes.

**Les héros ou héroïnes enfants :** Ce sont tous des personnages de bande dessinée ou de dessin animé. Aucun des jeunes interrogés n'a choisi comme héros ou héroïne un enfant réel (alors qu'ils sont représentés dans les émissions pour enfants). Titeuf, - personnage le plus choisi, héros de bande dessinée et de dessin animé- est un petit garçon caractérisé par une longue mèche blonde, que l'on montre dans sa famille (famille traditionnelle : le papa conduit la voiture ou lit le journal pendant que la maman fait la cuisine ou la vaisselle) ; à l'école, où l'institutrice est représentée en femme âgée coiffée en chignon, l'infirmière en jeune femme pulpeuse, et où il retrouve ses fidèles copains et la petite fille dont il est amoureux. Face aux exigences des adultes, il se réfugie dans un imaginaire rempli d'extraterrestres ou de personnages sous-marins, et déborde d'idées pour se soustraire aux tâches ou aux situations qu'il n'aime pas. Les enfants l'ont choisi essentiellement parce qu'ils le trouvent drôle.

**Les héros ou héroïnes adolescents :** les plus choisis sont Harry Potter et Buffy. Leurs aventures montrent des points communs, même si celles d'Harry Potter commencent à l'âge

du collègue, alors que Buffy entre à l'université. Tous deux vivent dans un monde fantastique où règne la magie, et combattent les « forces du mal », les mauvais sorciers pour Harry, les vampires pour Buffy. Ils doivent notamment se confronter à des êtres qui, sous des apparences « normales », peuvent soudain se transformer et reprendre leur véritable nature de démon. Tous deux sont des combattants, des sportifs. Là s'arrêtent les similitudes : Rowling, l'auteure d'Harry Potter, le fait grandir d'année en année dans un monde de plus en plus complexe, en lui donnant un but à atteindre, une quête. Son cadre de vie est peuplé d'éléments merveilleux (baguettes magiques, château moyenâgeux, tableaux qui parlent, animaux fantastiques ...), et il bénéficie de l'appui de deux amis proches. Buffy, héroïne de série, vit dans un environnement plus ordinaire (mais dans lequel des vampires peuvent surgir à tout moment), habite une maison banale, sort en boîte, cherche du travail... Qu'est-ce qui peut expliquer leur succès ? Outre les raisons données par les enfants, la gentillesse, le courage, la capacité de survie pour Harry Potter, la beauté et la force pour Buffy, on pourrait interpréter ces histoires comme symboliques de la crainte devant les transformations physiques ou du besoin de combattre certaines pulsions, états particulièrement présents à l'adolescence.

### **Les héros et héroïnes adultes :**

Ce sont de loin les plus choisis, dans des programmes destinés à tous les publics. Les héros sont souvent d'âge mur, qu'ils viennent de films d'aventure ou de série, ou qu'ils soient footballeurs, acteurs ou animateurs de télévision. Les chanteuses ou les actrices ne sont pas toutes des femmes très jeunes, mais elles appartiennent au monde du spectacle où la première condition du succès est l'apparence physique (alors qu'il n'est pas nécessaire aux hommes, pour être des héros de films ou de série, de ressembler à des gravures de mode). C'est une condition indispensable pour que les femmes soient choisies comme héroïnes. Quant à Lara Croft, présentée sur un site de jeux vidéo comme « l'archéologue la plus sexy de la profession »<sup>37</sup>, elle joint à une plastique conforme aux canons télévisuels de la beauté féminine des qualités intellectuelles (elle est professeur d'archéologie) et physiques exceptionnelles. Les personnages choisis par les jeunes correspondent aux stéréotypes déjà repérés dans l'enquête de Jacquemain et al. (2006) : des hommes forts et des femmes belles.

- ***Personnages réels, personnages fictifs ?***

Pour ce regroupement, sachant que, selon l'enquête de Jacquemain et al. (2006), les élèves de sixième sont à l'âge charnière entre enfance et adolescence où l'on affecte d'abandonner les programmes pour enfants, nous avons d'abord différencié les personnages de dessins animés

---

<sup>37</sup> <http://www.metaboli.fr/jeux-video-pc/jeux-aventure/tomb-raider-legend.htm>



des humains. Ensuite, parmi les humains, nous avons séparé les personnages de fiction des personnages réels. Dans les fictions, nous avons réuni sous le terme « série » tous les personnages des œuvres d'imagination, films ou séries (les plus nombreuses). Nous y avons ajouté des héroïnes de roman, bien qu'elles n'aient pas, à notre connaissance, donné lieu à des adaptations cinématographiques : ce sont deux héroïnes de romans d'aventure qui semblent destinés aux filles. Et parmi les personnages réels, nous avons séparé de l'ensemble deux catégories particulièrement choisies, les chanteurs et les sportifs. Tous les autres personnages réels sont soit des acteurs de films d'action ou d'humour, soit des présentateurs de télévision, qui semblent eux aussi choisis majoritairement pour leurs qualités humoristiques.

Lara Croft a été difficile à classer : héroïne de jeux vidéo dont les aventures ont été reprises en dessin animé et au cinéma, elle pu être vue par les jeunes sur différents supports et sous différentes formes. Nous l'avons finalement faite entrer dans la rubrique « dessin animé », qui semblait pouvoir convenir à la fois aux amateurs de dessins animés et de jeux vidéo. Mais cette rubrique devient de ce fait plus hétérogène : les jeunes ne choisissent pas pour les mêmes raisons Lara Croft ou Titeuf.

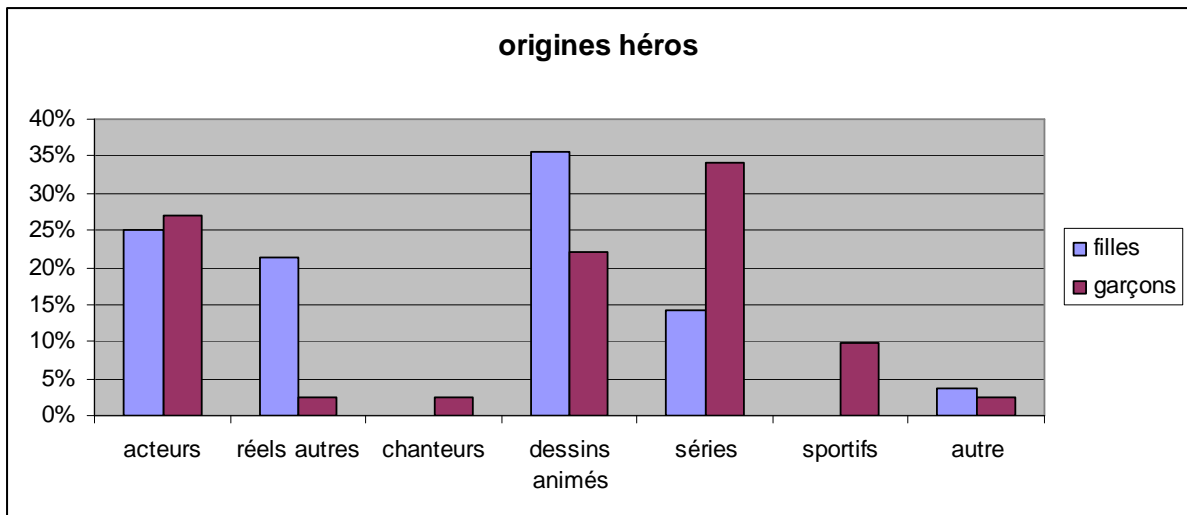
**Tableau 4.20** : héros et héroïnes réels ou fictifs, choisis par les garçons ou les filles.

	héros		héroïne		Total
	garçons	filles	garçons	filles	
réel	17	13	6	14	50
fiction	23	14	12	12	61
Total	40	27	18	26	111 <sup>38</sup>

Les personnages de fiction (55%) ont reçu davantage de suffrages que les personnages réels (45%). Le tableau 4.20 montre que, sur l'ensemble des héros, 44,8% des personnages sont réels et, sur l'ensemble des héroïnes, 45,5% sont réelles. Les garçons ont été 40% à préférer des personnages réels, et les filles 51%.

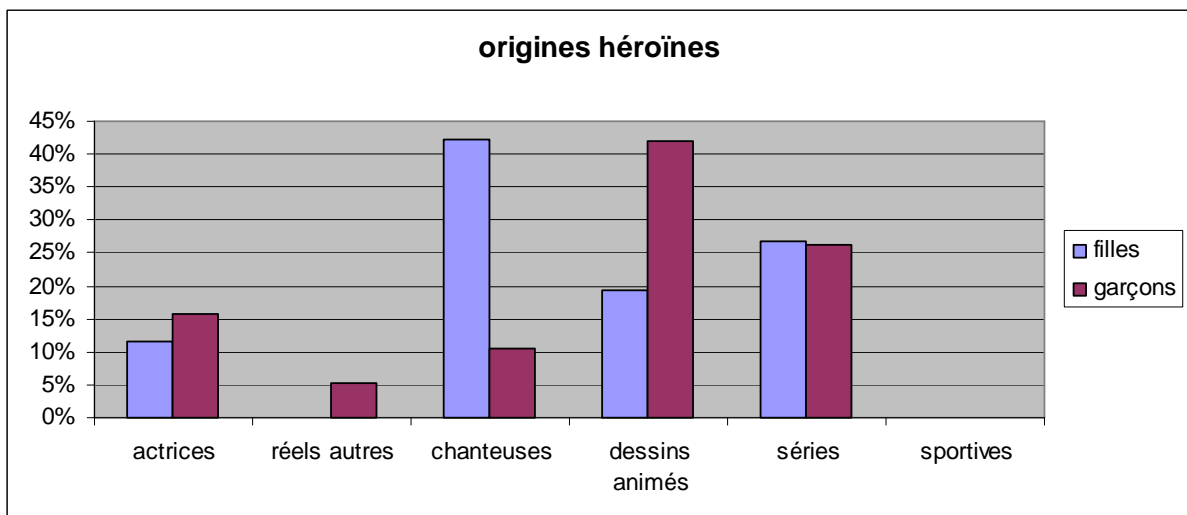
**Tableau 4.21** : origine des héros

<sup>38</sup> Nous avons éliminé de ce second tableau les 2 items « autres », à savoir la voiture électrique et l'étalon noir



Comme on peut le voir sur le tableau 4.21, les garçons ont d'abord choisi leurs héros dans la fiction, c'est à dire dans les séries et les dessins animés. Viennent ensuite les personnages réels, acteurs puis sportifs. Les héros des filles sont issus en premier lieu des dessins animés (Titeuf). Elles ont élu ensuite des acteurs et des animateurs de télévision.

**Tableau 4.22** : origine des héroïnes



Quant aux héroïnes, le tableau 4.22 montre que les garçons les ont choisies principalement parmi les personnages de fiction, séries et dessins animés (essentiellement Lara Croft dans ce dernier cas), suivies de quelques actrices. Les filles ont plébiscité les chanteuses, loin devant les séries, les dessins animés ou les actrices.

La grande majorité des personnages de fiction vient du monde de l'aventure, films ou séries d'action. Mais, alors que les garçons ont privilégié le milieu de la police, des agents secrets ou

des poursuites avec bagarres, les filles ont préféré le fantastique, mises à part deux d'entre elles qui ont opté pour un genre plus sentimental (Sissi, Jessica). Dans le domaine des dessins animés, les héros spécialistes des gaffes, bêtises et transgressions ont la préférence. L'aventurière est elle aussi très appréciée. Mais on note tout de même la présence d'une belle et malheureuse héroïne, choisie par un garçon ; bien qu'il s'agisse d'un personnage historique (Esméralda), les critères donnés ne sont pas celui-là, mais la beauté et la gentillesse.

On peut noter que deux aventurières ont traversé le temps : Alice Roy (apparue en 1930) et Fantomette (apparue en 1961), personnages féminins de romans pour enfants, sont toujours là, même si elles ne sont choisies qu'une fois.

Les héros « réels » des garçons sont essentiellement, en ce qui concerne les hommes, footballeurs ou acteurs de film d'action, et, concernant les femmes, chanteuses ou actrices (ces dernières jouant également dans les films d'action et étant réputées pour leur beauté). Les héros « réels » des filles sont animateurs de télévision ou acteurs de films d'action et/ou d'humour, et, en ce qui concerne les femmes, essentiellement des chanteuses. Quatre des six animateurs choisis appartiennent à la catégorie « humoristes ». Les actrices élues par les garçons le doivent à leur plastique, les critères des filles sont plus variés (caractère, beauté, humour). Les chanteurs sont à une exception près des chanteuses, choisies presque exclusivement par des filles. Et les footballeurs ne sont des héros que pour les garçons.

Certaines catégories paraissent spécifiques : un seul chanteur parmi les héros contre 12 chanteuses chez les héroïnes, par contre quatre sportifs (footballeurs) chez les héros, mais aucune héroïne sportive. Faut-il y voir un effet de la médiatisation ? Le sport en particulier est un domaine où les caméras sont davantage braquées sur les hommes. On peut aussi faire le rapprochement avec les qualités socialement attribuées aux hommes et aux femmes... Nous affinerons ce point au examinant les raisons de ces choix.

Même si beaucoup de ces choix se concentrent sur un nombre réduit de personnages, l'éventail est assez important. Il l'est d'autant plus que le héros est de même sexe que le répondant : quand il s'est agi de héros, les garçons ont donné 29 noms différents et les filles 17; mais quand il s'est agi d'héroïnes, les garçons n'ont donné que 12 noms différents, alors que les filles en ont donné 18. Les enfants semblent donc porter une plus grande attention aux personnages de leur propre sexe.

- **Raisons des choix des personnages ?**

Nous leur avons demandé pourquoi ils aimaient ces personnages, et en quoi ils souhaitaient leur ressembler. Les réponses données à ces deux interrogations ont été suffisamment proches pour que nous puissions utiliser les mêmes catégories pour les regrouper.

**Tableau 4.23** : raisons d'aimer le héros

<i>sexe</i>	<i>valeurs</i>	<i>actions</i>	<i>qualités morales</i>	<i>qualités physiques</i>	<i>objets</i>
<b>Garçons</b>	Garder espoir	combattre (6)	humour (6)	force (2)	gadgets
	Survivre face aux ennemis	faire rire (2)	gentillesse (3) Pense aux autres	aspect (2)	
			courage	voix	
			intelligence		
			autre		
<b>Filles</b>		combattre	humour (5)	force	cheval
		faire rire (2)	gentillesse (3)	beauté (2)	
		autre	courage (2)	aspect	
			Intelligence, imagination, talent	Façon de parler	
			autre		

Nous voyons sur le tableau 4.23 que, parmi les raisons données d'aimer leur héros, ce sont les qualités morales qui l'emportent, aussi bien pour les garçons que pour les filles. L'humour, la gentillesse et le courage sont les raisons les plus souvent évoquées, tant chez les garçons que chez les filles. Les raisons liées à l'action viennent ensuite : faire rire ou combattre, ce dernier aspect étant beaucoup plus prisé par les garçons. Garçons comme filles ont favorisé parmi les qualités physiques la force et l'apparence, mais seules les filles ont choisi leur héros pour sa beauté. Les garçons ont aussi choisi leur héros en fonction de valeurs : « Garder espoir » « Survivre face aux ennemis », en lien avec des « Super Pouvoirs » (Batman ou Harry Potter). Même si les limites de l'étude ne nous permettent pas d'en savoir davantage, il nous semble apercevoir là un aspect important du rôle d'un héros : montrer que l'on peut se sortir de situations difficiles. Cette fonction est d'ailleurs utilisée par des psychologues comme

Savickas (2003 ; 2011, cité par Guichard, 2011b), qui font appel aux héros de leurs consultants pour identifier leurs lignes de force et travailler sur l'identité.

Les jeunes aiment-ils leurs héroïnes pour les mêmes raisons ?

**Tableau 4.24** : raisons d'aimer l'héroïne

<i>sexe</i>	<i>valeurs</i>	<i>actions</i>	<i>qualités morales</i>	<i>qualités physiques</i>	<i>attributs</i>
<b>Garçons</b>		combattre	gentillesse (3)	beauté (2)	a du matériel
		danser	force	Force Yeux	
<b>Filles</b>		résout tout	intelligence (3)	beauté (7)	chansons
		aide les autres	caractère (2)	voix (7)	
		sport	humour (2)	aspect (3)	

Nous constatons, dans le tableau 4.24, que chez les filles en particulier les qualités physiques prennent le pas sur les qualités morales : les héroïnes d'abord sont aimées pour leur beauté et leur voix (beaucoup sont des chanteuses). Quant aux qualités morales, la gentillesse, appréciée des garçons, n'est pas mentionnée par les filles qui préfèrent intelligence, humour et caractère. Les activités sont peu évoquées : physiques pour les garçons et l'une des filles, intellectuelles ou morales pour les autres filles.

Quand nous comparons ces résultats à ceux de l'étude de Chambart de Lauwe et Bellon (1973), nous constatons que si les héros de type aventurier sont toujours présents vingt ans après, ils sont maintenant appréciés pour une qualité qui n'apparaissait que peu : l'humour. Faire rire est devenu une qualité essentielle.

- *En quoi veulent-ils ressembler à leur héros ou à leur héroïne ?*

**Tableau 4. 25** : raisons de vouloir ressembler au héros, selon le sexe

<i>sexe</i>	<i>valeurs</i>	<i>actions</i>	<i>Qualités morales</i>	<i>Qualités physiques</i>	<i>objets</i>	<i>Etre un autre</i>
<b>G</b>	garder espoir	combattre (2)	humour (5)	force (4)	avoir des gadgets	sorcier
			caractère (2)	technique (6)		agent secret
			courage	qualités foot ( 3)		Brad Pitt
			chance	muscles		ressembler à Harry Potter
			sympathie	voix		
<b>F</b>		combattre	humour (6)	beauté	cheval	
		faire rire (2)	gentillesse	talent		
		autre	autre	couleur de peau		

Le tableau 4.25 montre déjà que cette question a obtenu un peu moins de réponses que la précédente. Les qualités physiques sont cette fois globalement aussi nombreuses à être évoquées que les qualités morales, mais cette augmentation est essentiellement le fait des garçons -ce à quoi on pouvait s'attendre, puisqu'il s'agit de vouloir ressembler au personnage du même sexe. Les garçons ont donné des réponses nettement plus nombreuses que les filles : il n'y a que sur le plan de l'humour que les deux sexes veulent à égalité ressembler à leur héros. Quand il s'agit des qualités physiques de leur héros, les garçons sont nettement plus nombreux à souhaiter posséder sa force, ses muscles, son excellence. Une nouvelle catégorie apparaît, celle de l'identification totale : être sorcier, agent secret...On retrouve la projection métaphorique dont parle Dumora (1990).

**Tableau 4.26:** raisons de vouloir ressembler à l'héroïne

<i>sexe</i>	<i>actions</i>	<i>Qualités morales</i>	<i>Qualités physiques</i>	<i>Etre un autre</i>
<b>G</b>	aventures	force (2)		voleuse
		autorité		
		cœur		
<b>F</b>	avoir des mystères à résoudre	courage (3)	beauté (10)	toutes ses qualités
	rester à vie 1 <sup>ère</sup> de la classe	caractère	voix (4)	tout
	nager	humour	sportive	chanter comme elle
	cascades	intelligence (2)	hauteur (1m32) ?	
		gentillesse		
		charme		

Quant aux raisons de vouloir ressembler à l'héroïne, le tableau 4.26 met en évidence le phénomène inverse du tableau précédent : cette fois, ce sont les garçons qui, déjà peu nombreux à avoir cité une héroïne, ont été encore moins nombreux à dire en quoi ils aimeraient lui ressembler. Ils privilégient ses qualités morales, mais en lui attribuant celles qui sont considérées généralement comme le propre des hommes (force, autorité). Quant aux filles, les qualités qui les font souhaiter massivement ressembler à leur héroïne sont celles qui mènent au succès : la beauté et la voix. Parmi les qualités morales, courage et intelligence sont également prisés. Quant aux actions, en dehors d'activités sportives, il s'agit d'un futur qui paraît encore enfantin. Certaines aussi se projettent métaphoriquement dans le personnage de leur héroïne.

Filles et garçons peuvent donc apprécier leurs héros pour des qualités morales identiques, mais les filles sont seules à lui attribuer de la beauté. Quant aux héroïnes, les garçons apprécient sa gentillesse, quand les filles recherchent plutôt son intelligence et son caractère : les stéréotypes ne leur conviennent pas toujours. Mais, comme on pouvait s'y attendre, garçons comme filles auront des raisons différentes de vouloir ressembler à une personne de l'autre sexe. Concernant leur propre sexe, ils seront plus nombreux à mettre en avant les qualités physiques, force et technique d'un côté, beauté et voix de l'autre. On remarque parmi les qualités relevées à la fois par les garçons et les filles l'humour chez Titeuf, le courage chez

Harry Potter, les qualités physiques chez Lara Croft. Mais toutes et tous apprécient l'humour chez leurs héros.

Qu'en était-il vingt ans plus tôt ? Chombart de Lauwe et Bellan (1979) faisaient des constats semblables : chez les jeunes qu'elles avaient interrogés, les différences les plus importantes étaient liées au sexe, les filles accordant plus d'importance à la beauté et les garçons à la force, autant dans le choix du héros que dans les raisons de l'apprécier. Elles notaient aussi que, même lorsque garçons et filles choisissaient le même héros, ce n'était pas pour les mêmes raisons. Elles l'expliquaient par deux mécanismes : la perception sélective (filles et garçons ne voient pas les mêmes choses) ; et un mécanisme qu'elles nommaient projectif, conduisant une personne donnée à porter attention à un trait particulier chez un personnage, trait qui aux yeux des autres peut apparaître comme secondaire. Nous regrettons que le faible effectif de notre population ne nous permette pas d'approfondir la comparaison.

- *Analyse globale*

Choix de métiers et choix de héros ou d'héroïnes semblent donc liés à certaines variables telles que le sexe ou le niveau scolaire. Pour rendre compte de ces relations complexes et tenter de comprendre leur organisation, nous avons soumis nos données à une analyse factorielle de correspondances à l'aide du logiciel ALCESTE (acronyme de .Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte) (voir annexe 4. 2. 7 p.346)

Ont été rentrées comme variables actives :

-Les métiers (catégorisés : sécurité, esthétique, enfance-enseignement et puériculture, sportif, technique, santé, animal, bouche, avion, recherche, droit, art) ;

-Les héros (catégorisés : série, dessin animé, chanteur, Potter, sport, réel, autre) ;

Les variables illustratives sont :

-le sexe (sexe\_1 pour garçon et sexe\_2 pour fille),

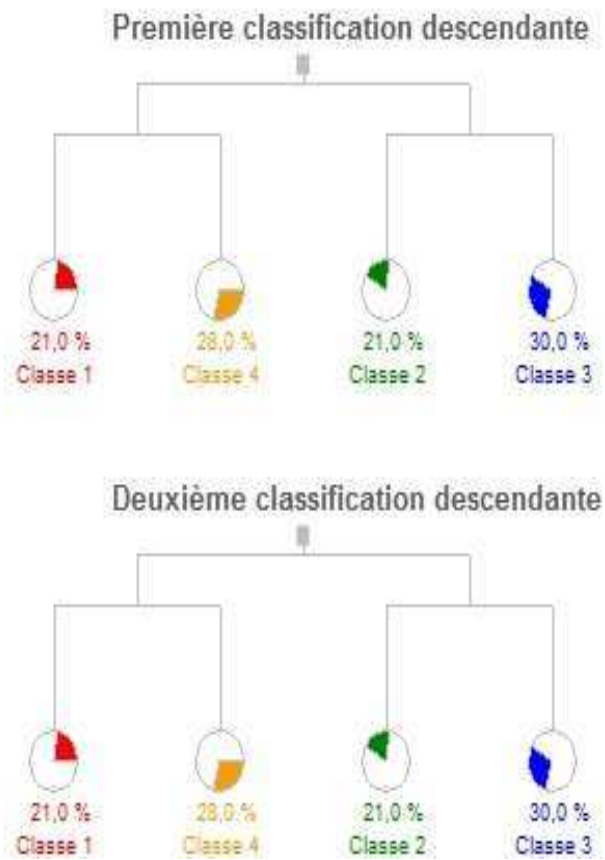
-aimer faire ce que font les garçons (faireG) ou les filles (faireF), selon quatre modalités : rarement (1), quelquefois (2), assez souvent (3), très souvent (4),

-l'auto-estimation du niveau scolaire (nivscol) suivant quatre catégories : très en difficulté (1), en difficulté (2), assez bon (3), très bon (4).

-Les raisons d'aimer les héros ou de vouloir leur ressembler (action, humour, beauté- lié à la voix et au *look*, qualités-morales ou intellectuelles)

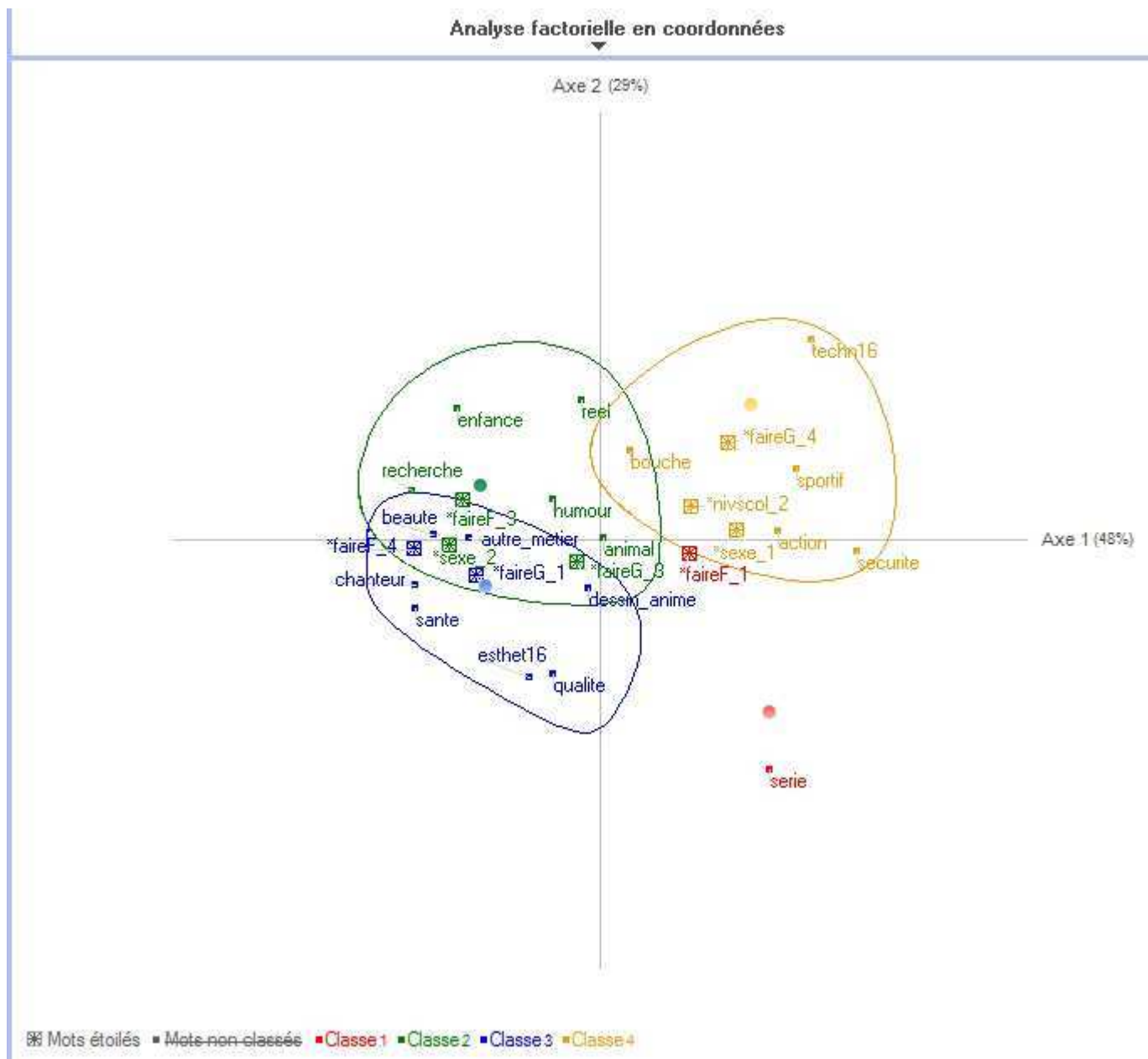


**Figure 4.1** Arbre de classification descendante



Comme nous le montre la figure 4.1, l'analyse factorielle des correspondances permet de distinguer deux grands groupes, qui se subdivisent en quatre classes : les classes 1 et 4 d'une part, les classes 2 et 3 d'autre part.

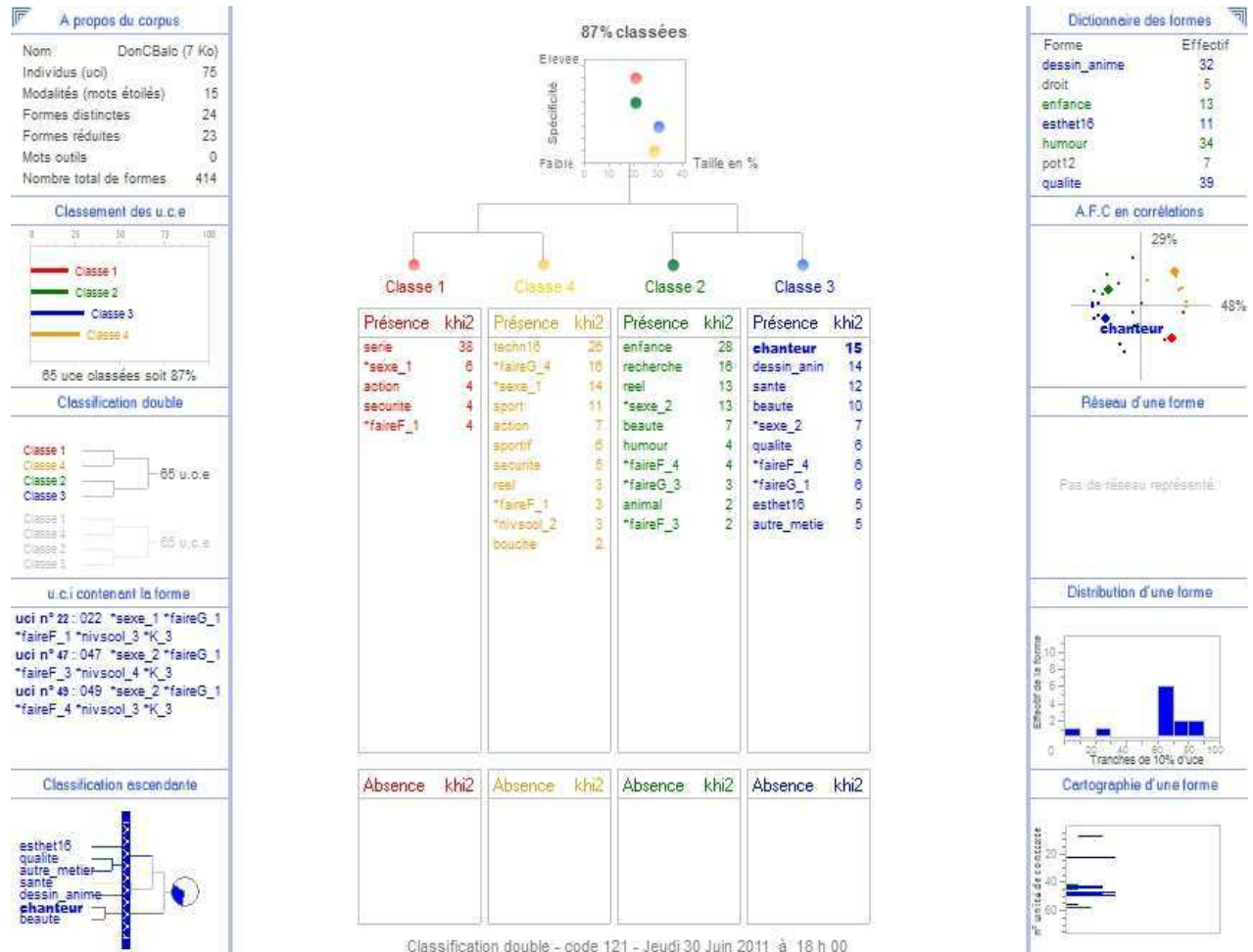
**Figure 4. 2** Analyse factorielle en coordonnées



En regardant la figure 4.2, nous pouvons distinguer nettement les quatre groupes, et constater que les classes 1 et 4, si elles se recoupent très légèrement entre elles, ne croisent pratiquement pas les classes 2 et 3. Il apparaît clairement que l'élément différenciateur est le sexe, qu'il s'agisse de la distinction garçons/filles ou des activités (faire ce que font habituellement les filles, de « faire\_F1 » quand c'est peu apprécié à « faire\_F4 » quand cela l'est beaucoup) , ou faire ce que font habituellement les garçons, de « faire\_G1 » quand c'est

peu apprécié à « faire\_G4 » quand cela l'est beaucoup) ) : les filles se trouvent majoritairement dans les classes 2 et 3, les garçons dans les classes 1 et 4.

**Figure 4.3** Arbre de classification descendante



La figure 4.3 va nous permettre de détailler le contenu des différentes classes.

- Les classes 1 et 4 regroupent majoritairement les garçons :

**La classe 1** est composée en majeure partie de garçons (douze garçons, deux filles). Elle se caractérise d’abord par une prédilection pour les héros de séries, ou de fictions télévisuelles, les jeunes les appréciant essentiellement pour leurs capacités d’action. Ils envisagent des métiers majoritairement dans le domaine de la sécurité, et s’adonnent rarement à des activités considérées comme caractéristiques des filles. Aucun n’a choisi de héros parmi les personnages réels, ni n’a fait allusion à l’apparence physique de ses héros. Nous reportant au détail des UCE (Unités de Contexte Élémentaires) de la classe 1 (voir annexe 4.2.7 p.358), nous constatons que c’est dans ce groupe que l’on trouve la majorité de ceux qui n’ont pas

formulé de choix de métier. Les deux filles qui appartiennent à cette catégorie partagent avec les garçons un manque d'intérêt pour les activités féminines traditionnelles et des héros et héroïnes choisis parmi les personnages de fiction.

Nous n'avons pas d'arbre de classification ascendante pour cette classe.

**Figure 4.4** Arbre de la classification ascendante pour la classe 4.



Nous voyons sur la figure 4.4 que **la classe 4** est presque exclusivement composée de garçons (dix sept garçons, une seule fille), réunis là par leur attirance pour les métiers techniques et les activités généralement attribuées aux garçons. Ils ont choisi pour héros des footballeurs, pour leurs capacités d'action, ou d'autres personnages réels, tels les acteurs (de films d'action), mais n'utilisent pas comme critères de choix les qualités intellectuelles, morales ou la beauté. Certains d'entre eux envisagent des métiers dans le domaine du sport, de la sécurité, ou des métiers de bouche. Ils n'apprécient pas les activités des filles. Par ailleurs, ils estiment avoir certaines difficultés sur le plan scolaire (c'est le seul groupe dans lequel intervient cette variable). La seule fille est elle aussi plus attirée par les activités des garçons que des filles, a choisi un héros dans la réalité, et l'un des métiers qu'elle envisage appartient au domaine du sport. (voir annexe 4.2.7 p.376)

Nous sommes là en présence de deux groupes bien distincts, composés quasi exclusivement de garçons, les uns envisageant l'action plutôt en spectateurs, par l'intermédiaire de la fiction, les autres davantage ancrés dans un réel tourné vers les activités masculines traditionnelles.

- Les classes 2 et 3 regroupent majoritairement les filles.

**Figure 4.5** Arbre de la classification ascendante pour la classe 2.



**La classe 2** compte douze filles et deux garçons (figure 4.5 ). Elle réunit des jeunes caractérisés en premier lieu par leur intérêt pour les métiers touchant à l'enfance d'abord, à la recherche ensuite, et, dans une plus faible mesure, aux animaux. Leurs héros télévisuels appartiennent au monde réel, et les filles les apprécient sur des critères de beauté et d'humour. Si elles préfèrent les activités traditionnelles des filles, elles ne rejettent pas pour autant celles des garçons. Les deux garçons appartiennent à ce groupe en raison de leur intérêt pour les métiers de la recherche et leur choix de héros parmi les personnages réels, dont ils apprécient l'humour. Tous ont énoncé au moins un choix professionnel. (voir annexe 4.2.7 p.364)

**Figure 4.6** Arbre de la classification ascendante pour la classe 3.



La figure 4.6 nous donne des indications sur **la classe 3**. C'est la plus nombreuse, et la plus mixte : une majorité de filles (treize), mais aussi six garçons. Ils ont comme particularité d'avoir pour héros ou héroïnes des chanteuses, admirées principalement pour leur beauté ou leur voix, parfois pour leurs qualités morales ou intellectuelles, ou des personnages de dessins animés. Les métiers envisagés le sont dans le domaine des soins aux personnes, santé ou esthétique. Les filles apprécient les activités qui leurs sont traditionnellement réservées, et rejettent celles des garçons. Quant à ceux-ci, ils se distinguent des autres garçons par des choix de métier originaux (ou une absence de choix), et, pour certains, un désintérêt pour les activités traditionnelles des garçons (ce qui ne signifie pas un intérêt pour celles des filles). C'est aussi parmi eux que l'on trouve les rares amateurs de chanteurs, et ceux qui utilisent l'apparence comme critère de choix. (voir annexe 4.2.7 p.370).

Ces deux derniers groupes sont donc également bien distincts, avec dans la classe 2 des filles curieuses d'un monde réel, ouvertes à d'autres activités que celles qui leur sont traditionnellement octroyées, et sensibles à l'humour. Les filles de la classe 3 sont plus conformes au stéréotype féminin, en choisissant des métiers du soin et des héroïnes dans le domaine du glamour et des paillettes. Mais appartiennent à ce dernier univers deux garçons attirés par des métiers originaux à cet âge, celui qui veut pratiquer la langue des signes et celui qui veut devenir inspecteur des finances.

Il semble donc que ces différentes variables ne soient pas indépendantes. L'analyse montre d'abord une dichotomie nette entre garçons et filles.

Mais si les garçons partagent les caractéristiques de leur genre, comme l'attrait pour l'action et le rejet des activités féminines, les uns le vivent plutôt dans l'imaginaire et les autres dans le réel. Faut-il y voir une différence de maturité, en supposant, comme nous tenterons de le vérifier plus loin, qu'en entrant dans l'adolescence, ce sont les identifications à des personnages réels qui prendront le pas sur les héros des fictions ? Hypothèse que viendrait appuyer le fait que c'est dans le premier groupe que les jeunes sans projet sont les plus nombreux, comme s'ils préféreraient rester dans leur monde magique.

La différence entre les groupes de filles est à situer sur un autre plan : tout en partageant des intérêts pour l'apparence physique ou les activités traditionnellement féminines, les unes se conforment davantage aux stéréotypes féminins en envisageant des métiers dans les secteurs de l'esthétique et la santé, et choisiront plutôt comme héroïnes ou héros des chanteuses ou des personnages de dessin animé. Chez les autres, l'éventail des choix est un peu plus ouvert, que ce soit dans le choix des métiers, des héros ou des héroïnes ou des critères de choix.

- Métiers et choix de héros, focus sur certains sous-groupes :

La petite taille de notre échantillon ne nous autorise que peu de traitements statistiques et ne nous permet pas de tirer de conclusions générales. Nous pouvons toutefois examiner plus attentivement les caractéristiques de certains des sous-groupes identifiés.

On peut par exemple remarquer que, sur les quatre garçons qui ont choisi comme héros Harry Potter, trois veulent enseigner. Au-delà des raisons données (courage, humour), peut-on voir une correspondance entre ces désirs et le fait qu'une grande partie de l'action a lieu dans une école, fût-elle de sorciers...l'école, comme lieu magique d'apprentissage ?

Si nous considérons le pôle de « la séduction féminine » identifié par Dumora (1998b) et correspondant ici à notre troisième groupe, nous constatons que ces 13 filles (39,4% de l'ensemble des filles ont cité au moins un métier dans cette catégorie) choisissent comme héroïne dans 53,8% des cas une actrice ou une chanteuse. Mais ce faisant, elles ne se situent que dans la norme de l'ensemble des filles (53,9%). Il apparaît que ce n'est pas parce qu'une petite fille veut être astrophysicienne ou cuisinière qu'elle ne citera pas comme héroïne une chanteuse ou une actrice, au même titre qu'une aspirante coiffeuse. Les identifications ne sont pas sur le même plan : devenir soi-même une étoile ou la découvrir. Tout au plus peut-on remarquer que les stylistes et la top modèle ont choisi deux héroïnes de fiction, à la fois pour leur physique et leurs qualités sportives. Or ce sont des métiers où compte l'apparence et où règne la compétition.

Les résultats scolaires étant mentionnés comme participant à la constitution du groupe 4, nous avons cherché s'il existait une corrélation entre le type de héros et la perception des résultats scolaires. Mais les résultats ne sont pas significatifs, il ne semble pas, dans le groupe d'enfants étudié ici, exister de lien.

- Discussion

Que pouvons-nous retenir de cette étude ? D'une part, chez ces enfants au début de leurs études secondaires, les métiers choisis par les filles et ceux élus par les garçons ne se recoupent pratiquement pas. Alors même que beaucoup d'entre eux semblent explorer largement l'offre identitaire de la société qui les entoure, télévision comprise, en se projetant dans des directions multiples (une fille peut s'imaginer aussi bien militaire que top modèle par exemple), leurs choix témoignent de cet « imaginaire sans imagination » dont parle Dumora (1998b) : les métiers choisis par les garçons ou par les filles se regroupent dans un très petit nombre de domaines. Mais cet imaginaire, pour certains, semble déjà bridé par la conscience des difficultés scolaires. Nous retrouvons le même genre de phénomène avec le choix des

héros et des héroïnes. Derrière un foisonnement apparent, peu de différences : héros et héroïnes appartiennent quasi exclusivement au domaine de la distraction.

Nous constatons extrêmement peu de similitudes entre les métiers choisis par les jeunes et celui de leur héros ou de leur héroïne. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de lien : l'analyse statistique en témoigne. On constate par exemple qu'une partie des métiers choisis n'a pu être connue que par l'intermédiaire de la télévision : ne monte-t-elle pas abondamment sport et métiers du spectacle, catégories d'où est issue la majorité des héros ? On peut, par ailleurs, relier les souhaits de plusieurs enfants de devenir archéologues et le fait que deux des héroïnes citées, Lara Croft et Sydney Fox le soient, même si ce ne sont pas les aspirantes archéologues qui les ont élues.

Mais le lien le plus important va au delà de la personne du héros lui-même. Les filles envisageant un métier dans le domaine de l'esthétique ne voudront pas nécessairement devenir chanteuses, mais choisiront comme héroïnes des chanteuses pour leur beauté, qualité essentielle pour certaines petites filles au seuil des transformations physiques de l'adolescence. Quant aux enfants vivant des difficultés scolaires qui peuvent les mettre en situation d'infériorité, ils apprécieront la force et la combativité de leur héros. Selon Malrieu et Malrieu (1973) « ces héros sont structurés de telle façon par l'imaginaire collectif qu'il [l'enfant] lui est possible de s'identifier à eux... Ils lui permettent de surmonter imaginativement les insuffisances dont il souffre: sa dépendance, son infériorité, son agressivité, sa timidité, son ignorance...l'enfant est en mesure de bâtir à partir de l'histoire une rêverie de succès personnels. » p.103).

Mais plus qu'avec le héros, le lien est parfois aussi fort, voire plus, entre le métier désiré et les raisons du choix du héros. Il s'agit peut-être là d'éléments pouvant contribuer à l'élaboration de *formes identitaires subjectives anticipées* (Guichard, 2004) : le jeune, pour se représenter des futurs possibles, s' imagine dans différents rôles sociaux concrétisés par des héros porteurs de ses valeurs. Entre les héros et les métiers envisagés, la correspondance serait peu importante. Elle se ferait plutôt entre les héros et les rêves, l'imaginaire, les désirs enfantins inassouvis, le besoin de rire, celui de faire face à des situations difficiles (films d'action) et d'en venir à bout, le besoin de rêver qu' « un jour mon prince viendra »...

Pour *se faire soi*, ces enfants agiraient à l'instar des artistes, ces créateurs ayant gardé une importante part d'enfance. De la même façon qu'un Van Gogh incorpore peu à peu la vision de Millet, puis de Seurat, avant de parvenir à un style qui lui est propre, l'enfant, puis l'adolescent prend dans les personnages qu'il admire les éléments dont il a besoin à un



moment donné pour se construire. Pourrait-on dire qu'il procède sur le plan affectif comme il le fait sur le plan cognitif ? Il assimile, il accommode, il se construit.

De la fin de l'enfance à l'adolescence, ont-ils les mêmes héros, les mêmes rêves ?

#### 4.2.3 Les héros changent, les projets aussi

Les jeunes de l'étude précédente étaient en classe de sixième, donc âgés de onze à treize ans, ils étaient au seuil de l'adolescence. Nous savons que leurs désirs professionnels vont évoluer au cours du temps (Dumora, 1990). La fonction du héros évoluant elle aussi avec l'âge (Malrieu et Malrieu, 1973), il est probable que sa nature change également. Aussi, avons-nous proposé à Bilhaut et Fatoux-Delliaux (2008) d'étudier l'évolution conjointe des projets et des héros, en nous intéressant toujours à l'influence éventuelle des héros sur les métiers.

Bilhaut et Fatoux-Delliaux (2008) ont ciblé « le rôle du héros télévisuel dans la construction du projet d'avenir des jeunes » : ce qu'il est, son évolution dans le temps, et le poids de son influence en lien avec la consommation de télévision des jeunes. Pour ce faire, comparant groupes d'élèves de sixième et de quatrième, elles les ont fait parler de leurs héros, des métiers dont ils rêvaient et de ceux qu'ils envisageaient, en cherchant une correspondance éventuelle avec leur consommation de télévision.

- Nature de l'étude

La population de leur étude comprend 62 élèves de sixième (30 filles et 32 garçons), et 35 élèves de quatrième (18 filles et 17 garçons), rencontrés dans trois collèges (un dans Paris XIXème et les deux autres dans le district scolaire d'Abbeville ; soit une ville importante, une petite ville et un collège rural.

**Tableau 4.27** Catégories socio-professionnelles des parents

N=62	Profession du père		Profession de la mère	
	étude	INSEE 2009	étude	INSEE 2009
cadres, professions intellectuelles supérieures	5,2%	19,1%	1%	13,8%
artisans, commerçants, chefs d'entreprise	14,4%	8,7%	1%	3,7%
professions intermédiaires	7,2%	22,8%	8,2%	25,8%
ouvriers ou employés	39,2%	46,7%	50,1%	55,5%
profession inconnue	22,7%		18,6%	
autres	11,3%		21,1%	
Total	100%		100%	

Au vu du tableau 4.27, la répartition socioprofessionnelle des familles différencierait sensiblement de la population française, mais le nombre important d'enfants ne connaissant pas le métier de leurs parents ne permet pas de se faire une idée exacte.

Tous les élèves ont répondu à un *questionnaire* (voir annexe 4 2 8 p.378), approfondi pour certains par un entretien individuel. Ce travail a eu lieu au sein du collège et a semblé bien accueilli par l'ensemble des élèves.

Après les questions portant sur leur identité (sexe, âge) et la profession de leurs parents, on demandait à ces jeunes « Quel(s) métier(s) rêves-tu d'exercer ? », et « Quel(s) métier(s) penses-tu exercer ? ». Pour les besoins de l'analyse, les chercheuses ont rassemblé les réponses en grandes catégories : santé, esthétique, enfants, sécurité-protection, sport, technique, pour les plus choisis (les métiers moins choisis étant rassemblés dans la catégorie « autres »). Le tableau 4.28 donne les catégories les plus choisies, qu'il s'agisse du métier rêvé ou du métier envisagé, selon le sexe :

**Tableau 4.28** Métiers rêvés et métiers envisagés, en pourcentage des catégories de métiers les plus choisis, selon le sexe

	Métier(s) rêvé (s)	Métier(s) envisagé(s)
<b>Filles</b>	Santé (16,7%)	Esthétique (14,6%)
	Esthétique (12,5%)	Enfants (12,5%)
	Enfants (10,4%)	Santé (10,4%)
<b>Garçons</b>	Sécurité, protection (20,4%)	Sécurité, protection (20,4%)
	Sport (20,4%)	Sport (20,4%)

*Note : Nous ne disposons pas de l'intégralité des données, mais seulement des pourcentages des catégories des métiers les plus choisis.*

Rêves et projets s'inscrivent dans des catégories identiques, pour les filles comme pour les garçons. Mais ici encore, les choix diffèrent en fonction du sexe : santé, beauté et enfants sont les métiers choisis par les filles, sécurité et sport par les garçons (nous retrouvons la même dichotomie et les mêmes catégories que dans l'étude précédente).

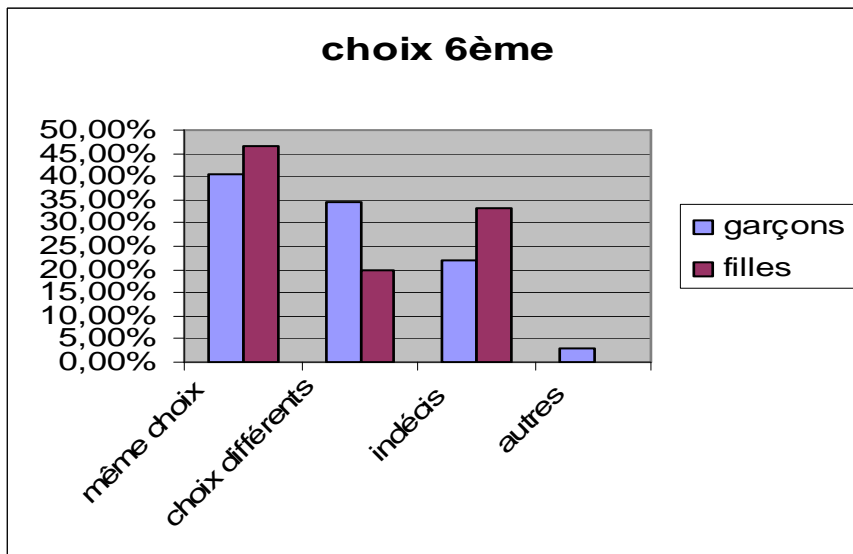
Par ailleurs, les chercheuses notent que pour environ la moitié des élèves de sixième (44%) et de quatrième (46%), les catégories de métiers sont les mêmes dans les deux cas.

**Tableau 4.29:** Métiers rêvés et métiers envisagés (pourcentages des catégories de métiers les plus choisis) en fonction de la classe.

Métier rêvé		Métier envisagé	
6ème	4ème	6ème	4ème
Sécurité (12,9%)	Santé (17,1)	Sécurité (11,3%)	Esthétique (11,4)
Sport (12,9%)	Sécurité (8,6%)	Sport (9,7%)	Sport (11,4)
Esthétique (6,5%)	Esthétique (8,6%)	Esthétique (8,1%)	Sécurité (8,6)
Santé (6,5%)	Sport (8,6%)	Santé (8,1%)	Santé (8,6%)
Enfants (6,5%)	Technique (8,6%)	Enfants (8,1%)	Technique (8,6%)
Autres (42%)	Autres (30,6%)	Autres (32,3%)	Autres (34,2%)
Ne savent pas (5,1%)	Ne savent pas (13,9%)	Ne savent pas (17,8%)	Ne savent pas (14,1%)
(100%)	(100%)	(100%)	(100%)

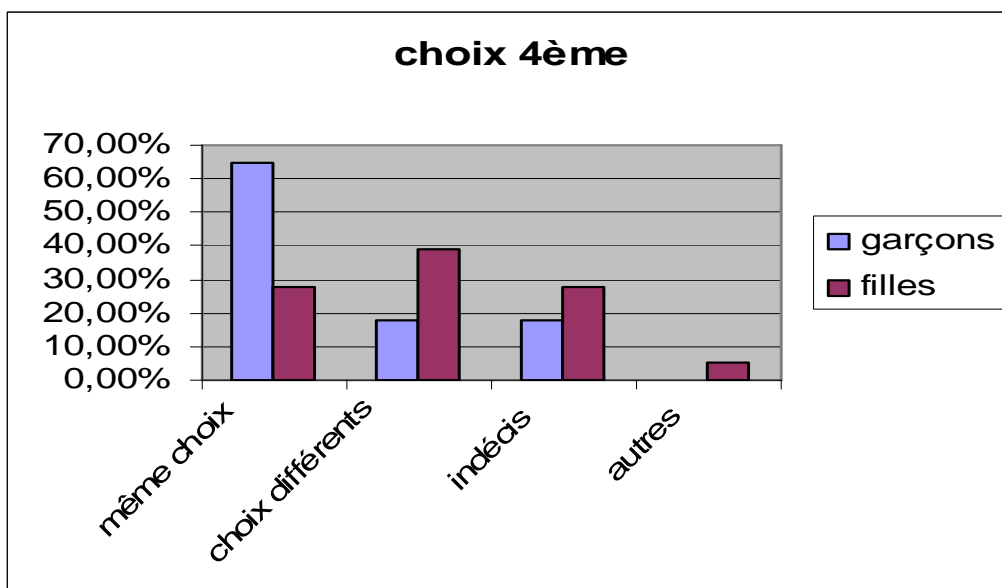
Comme le montre le tableau 4.29, on n'observe pas globalement de différence importante en fonction de l'âge (les effectifs sont trop faibles pour envisager des comparaisons statistiques). A chacun des niveaux, les catégories des métiers rêvés sont les mêmes que celles des métiers envisagés. On peut juste constater qu'en sixième, les enfants indécis quant à leur métier le sont davantage quand il s'agit de projets que lorsqu'il s'agit de rêves.

**Tableau 4.30** Comparaison métier choisi/métier envisagé, selon le sexe, en sixième



En sixième (tableau 4.30), pour la majorité des garçons et des filles, le métier rêvé et le métier envisagé appartiennent au même secteur professionnel

**Tableau 4.31** Comparaison métier choisi/métier envisagé, selon le sexe, en quatrième



En quatrième (tableau 4.31), les garçons font encore majoritairement le choix du métier rêvé et du métier envisagé dans le même domaine. Les filles au contraire sont plus nombreuses à choisir les métiers dont elles rêvent dans des domaines autres que les métiers qu'elles envisagent. Leur maturité vocationnelle est-elle plus en avance que celle des garçons, font-elles davantage la différence entre rêve et réalité ?

## Mon père, ce héros ?

Avant de s'intéresser à leurs héros télévisuels, Bilhaut et Fatoux-Delliaux (2008) ont voulu, alors qu'une partie des enfants n'a pas encore abordé l'étape de l'adolescence, savoir vers qui allaient leurs admirations. A la question : « Quel(le) est la personne/le personnage que tu admires le plus ? », les parents n'obtiennent que 7% des suffrages en sixième et 4% en quatrième, alors qu'envers les amis, l'admiration atteint 48% en sixième et 52% en quatrième. Ces jeunes, garçons comme filles (on n'observe pas de différence significative entre les sexes) ont effectivement atteint un stade où ils se détachent des modèles familiaux et cherchent d'autres possibilités d'identification.

## Liens avec le héros

Nous avons vu dans la seconde partie que l'intérêt pour tel ou tel type de programme télévisuel évoluait en fonction de l'âge (Jacquemain et al.2006). Si les jeunes, en grandissant, ne regardent pas les mêmes émissions, ils vont probablement s'intéresser à d'autres personnages, davantage en accord avec leurs nouveaux intérêts. La question suivante était donc : « Quel est le héros ou l'héroïne que tu admires le plus ? » Pour les besoins de l'analyse, les chercheuses ont regroupé les réponses en quatre catégories : les personnages de dessin animé, les Super-Héros (personnages dotés de pouvoirs surnaturels tenant à leur personne ou à leur équipement, vêtus d'un costume distinctif qu'ils abandonnent quand ils reprennent une identité de personne ordinaire ; ce sont souvent des justiciers). les personnages fictifs, les personnages réels. Typologie similaire à celle de l'étude précédente, si on rapproche les personnages fictifs des héros des séries, et les personnages réels de ceux des métiers du sport et du spectacle.

**Tableau 432** Type de héros en fonction de la classe, en pourcentages

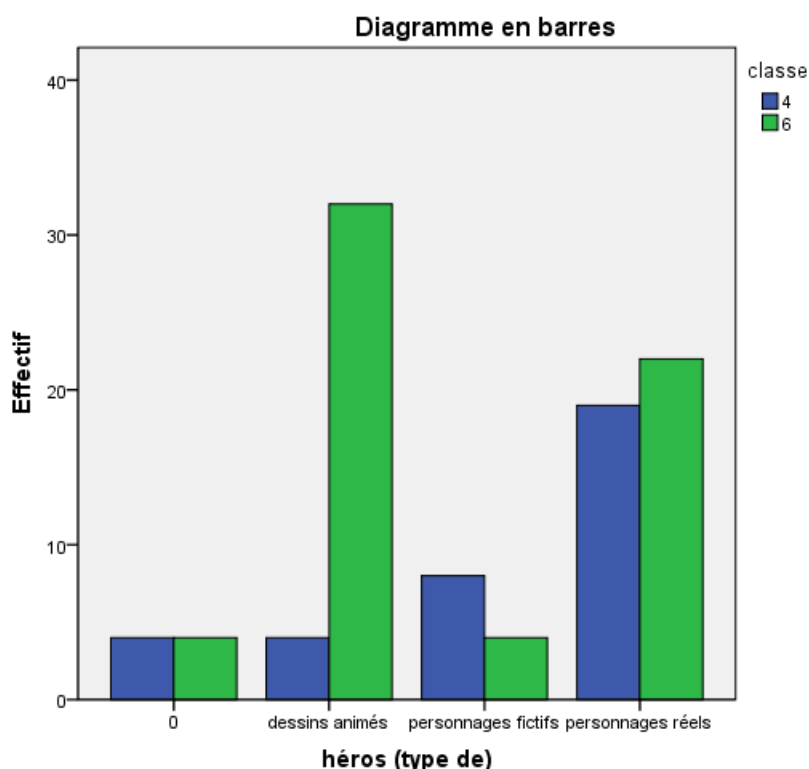
<b>Héros</b>	Dessin animé	Super Héros	Personnage fictif	Personnage réel	Total
<b>Classe</b>					
6ème	42%	9%	9%	36%	99%
4ème	12%	0%	20%	68%	100%

**Tableau 4 33** : Tableau croisé de la comparaison du type de héros en fonction de la classe

**Tableau croisé héros (type de) \* classe**

			Classe		Total
			4	6	
héros (type de)	0	Effectif	4	4	8
		Effectif théorique	2,9	5,1	8,0
dessins animés		Effectif	4	32	36
		Effectif théorique	13,0	23,0	36,0
personnages fictifs		Effectif	8	4	12
		Effectif théorique	4,3	7,7	12,0
personnages réels		Effectif	19	22	41
		Effectif théorique	14,8	26,2	41,0
Total		Effectif	35	62	97
		Effectif théorique	35,0	62,0	97,0

Les tableaux 4.32 et 4.33 montrent que les types de héros choisis par les jeunes diffèrent entre la sixième et la quatrième. Cette différence est significative ( $\chi^2 = 17,14$ , significatif à p.05).



(Diagramme illustrant le tableau 4.33).

De la sixième à la quatrième, les jeunes – qui ont environ deux ans d'écart - ont choisi des types de héros majoritairement différents. En sixième, âge où les jeunes regardent le moins la télévision, les préférences de ce groupe vont nettement vers les héros de dessins animés, puis

les personnages réels. Les personnages de fiction, séries ou films, ne sont que peu mentionnés. En quatrième, les goûts ont changé : les héros réels l'emportent très largement, suivis cette fois des personnages de fiction –héros de films ou de séries. Ces constatations recourent celles de Jacquemain et al.(2006), qui nous permettent de préciser que si, entre 13 et 15 ans, les filles comme les garçons préfèrent les personnages réels, ceux-ci appartiennent sans doute à des genres différents : les filles préfèrent le plus souvent visionner les clips et les garçons, le sport. L'intérêt pour les dessins animés baisse fortement, et celui pour les Super Héros disparaît, du moins chez les jeunes participants à cette étude.

Il semblait intéressant, au départ, de porter notre attention sur ces Super Héros. Mais ils n'ont été choisis que par six enfants, nombre trop restreint pour en tirer des conclusions statistiques. Il s'agit d'enfants jeunes, majoritairement des garçons (une seule fille). Ils ont peu de choses en commun, si ce n'est que les trois quarts des métiers de rêves ou envisagés par eux se situent dans les domaines de la sécurité ou de la santé. Mais malgré la tentation d'interpréter en établissant un rapport entre le désir de sauver et protéger les personnes et un Super Héros dont c'est aussi la fonction, on ne peut rien affirmer...si ce n'est que chez les plus âgés, ce type de héros a disparu.

- **Importance du métier du héros**

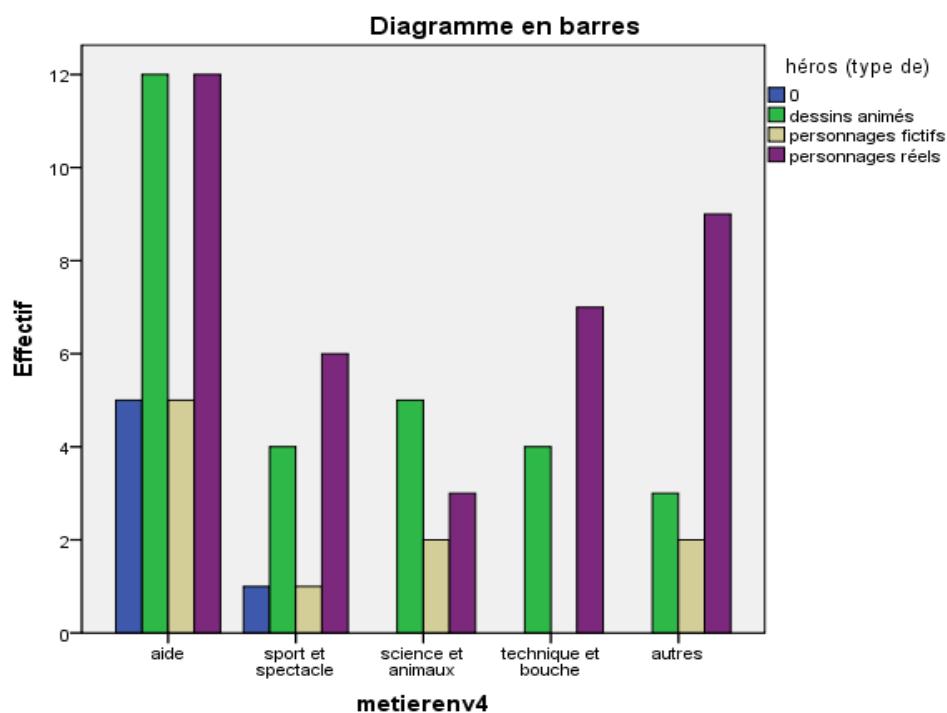
Bilhaut et Fatoux-Delliaux (2008) ont demandé à ces jeunes s'ils étaient attirés par le métier ou l'activité de leur héros. Les filles se disent plus attirées par son métier que les garçons (54,2 vs 38,8%), et les plus jeunes davantage que les plus âgés (50 vs 40%).

Elles ont ensuite voulu savoir s'il existait un lien entre le type de héros choisi et le type de métier envisagé. Les héros ont été répartis en quatre catégories : héros de dessins animés, Super Héros, personnages fictifs, personnages réels. Pour l'étude, seuls la catégorie des « métiers envisagés » a été retenue. Les métiers ont été classés en quatre groupes : aide à autrui (protection, sécurité, santé, esthétique) ; sport et spectacle ; science et animaux ; technique et métiers de bouche, autres. Si le regroupement semblait nécessaire pour obtenir des effectifs suffisants pour un traitement statistique, il avait l'inconvénient de réunir, en particulier dans les métiers d'aide à autrui, des métiers aussi différents que pompier, infirmière ou coiffeuse.

**Tableau 4.34** Type de héros en fonction de la catégorie de métier envisagé

Héros Métier	Dessin animé	Super Héros	Personnage fictif	Personnage réel	Total
Aide à autrui	32,1%	10,7%	17,9%	39,3%	100%
Sport et spectacle	40,0%			60%	100%
Sciences et animaux	50,0%		20,0%	30%	100%
Techniques et bouche	36,4%			63,6%	100%
Autres	15,4%	7,7%	15,4%	61,5%	100%
Total	33,3%	5,6%	12,5%	48,6%	100%

Diagramme illustrant le tableau 4.34



*Note : le 0 correspond au Super Héros*



**Tableau 4.35** Tableau croisé métier envisagé/type de héros

Tableau croisé : métier envisagé * / type de héros								
			type de héros				Total	
			Super Héros	dessins animés	personnages fictifs	personnages réels		
Catégorie du métier envisagé <sup>4</sup>	aide	Effectif	5	12	5	12	34	
		Effectif théorique	2,5	11,8	4,2	15,5	34,0	
	sport et spectacle	Effectif	1	4	1	6	12	
		Effectif théorique	,9	4,1	1,5	5,5	12,0	
	science et animaux	Effectif	0	5	2	3	10	
		Effectif théorique	,7	3,5	1,2	4,6	10,0	
	technique et bouche	Effectif	0	4	0	7	11	
		Effectif théorique	,8	3,8	1,4	5,0	11,0	
	autres	Effectif	0	3	2	9	14	
		Effectif théorique	1,0	4,8	1,7	6,4	14,0	
	Total		Effectif	6	28	10	37	81
			Effectif théorique	6,0	28,0	10,0	37,0	81,0

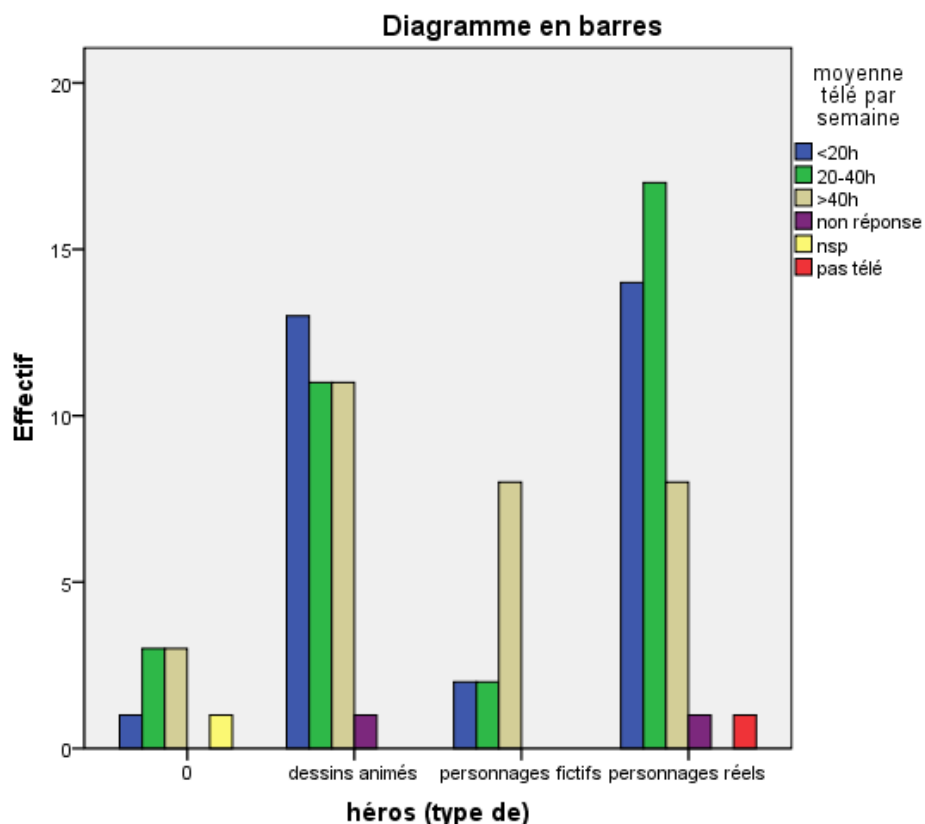
Les effectifs sont trop faibles (75% des cellules ont un effectif <5) pour calculer un  $\chi^2$  valide. On constate en regardant le diagramme que, quelle que soit la catégorie de métier, ce sont les personnages fictifs qui sont les moins choisis.

L'observation du tableau 4.35 nous permet de noter quelques tendances :

- les enfants qui ont indiqué des Super Héros ont choisi très majoritairement des métiers de la catégorie « aide à autrui ».
- ceux qui ont choisi des personnages réels sont, dans une proportion plus importante, attirés par des métiers techniques, de bouche, ou n'appartenant pas à ces grandes catégories.
- ceux qui ont choisi des métiers autour des sciences ou des animaux mentionnent davantage, en proportion, des personnages de fiction ou de dessins animés.
- ceux qui aspirent à des métiers du sport ou du spectacle, de même que ceux qui envisagent un métier technique ou de bouche, ont choisi un héros soit parmi les personnages de dessins animés soit parmi les personnages réels. Les Super Héros n'œuvrent pas dans ces catégories, et les scénaristes ont peu créé de personnages de fiction exerçant ce type de métier.

Une des questions qui continue à se poser au chercheur est celle de l'influence éventuelle de la quantité de télévision absorbée : dans le cas présent, les jeunes qui regardent le plus la télévision ont-ils les mêmes héros que ceux qui la regardent moins?

**Tableau 436** Type de héros en fonction de la consommation hebdomadaire de télévision



Cette fois encore, les effectifs sont trop faibles pour calculer un  $\chi^2$  (voir annexe 4.2.9 p.382). Ce que nous pouvons constater en regardant le tableau 4.36, c'est que les héros des gros consommateurs de télévision se répartissent dans les trois catégories. Mais ils choisissent moins de personnages réels et davantage de personnages de fiction que les autres catégories. Les petits et moyens consommateurs se répartissent, eux, entre dessin animé et personnages réels, et semblent moins attirés par les personnages de fiction.

### *Qu'en disent-ils ?*

Les chercheuses ont interviewé quelques uns de ces jeunes pour mieux comprendre certains choix qui, a priori, les interrogeaient : héros original ; choix de métiers très différents ; coïncidence entre métiers rêvé et envisagé, et métier du héros.

Ne disposant malheureusement pas de l'intégralité des entretiens, nous avons regroupé les principaux éléments dont nous disposons dans les tableaux 4.37 et 4.38 :

**Tableau 4.37** Récapitulatif des entretiens avec les jeunes interviewés à Abbeville

	Métier	Critères de choix d'un métier		Héros	Regarde à la télé	Profession parents
		<i>intérêt</i>	<i>valeurs</i>			
<b>Bastien</b> 11ans, 6ème	<i>Rêvé et envisagé :</i> Pompier	+ Sauver des vies  - monotonie, immobilité	Courage, force	« Chat qui sauve les gens »	Séries Docu (a vu sur pompier) Débats	Père ouvrier  Mère téléopératrice
<b>Christophe</b> 13 ans, 4ème	<i>Rêvé et envisagé :</i> Miroitier et Disc-Jockey	+ contacts, utile, ambiance	Etre utile, protéger, mettre de l'ambiance	Sinclair et Guetta <i>Disc-Jockeys célèbres</i> )	Docu, (a vu garde du corps)	Père miroitier  Mère Femme de ménage
<b>Jade</b> 14ans, 4ème	<i>Rêvé :</i> chanteuse  <i>Envisagé :</i> cuisinière	+ aimer faire  - F de ménage		Sheryfa Luna ( <i>chanteuse vue à la télé</i> )	Jeu sur cuisine Séries	Père retraité ex ouvrier  Mère F de ménage

**Tableau 4.38** Récapitulatif des entretiens avec les jeunes interviewés à Paris

	Métier	Critères de choix d'un métier		Héros	Regarde à la télé	Profession parents
		<i>intérêt</i>	<i>valeurs</i>			
<b>Nadia</b> 13ans, 4ème	<i>Rêvé :</i> médecin  <i>Envisagé :</i> Assistante sociale	+aider  - Inintéressant, inacceptable socialement	Aider, soigner, courage, ténacité, énergie	Véronica Mars, <i>déetective (série télé)</i>	Séries JT clips	Père plongeur  Mère femme de ménage
<b>Djeydi</b> 14ans, 4ème	<i>Rêvé et envisagé :</i> Footballeur...  Sinon pompier	+ plaisir, intérêt, conduire un camion  - sale	Technicité Esprit d'équipe	Sneijder ( <i>footballeur</i> )	Foot, sport, films, séries, jeux	Père laveur de carreaux  Mère au foyer
<b>Ziyed</b> 12ans, 6ème	<i>Rêvé et envisagé :</i> footballeur	+ aimer, bon salaire, bonnes conditions  - bureau, solitude, immobilité	Talent, honnêteté, esprit d'équipe	Zidane	Foot , films, séries, DA	Père pizzaiolo  Mère ex cuisinière

Comme nous pouvons le constater (tableaux 4.37 et 4.38), tous ces enfants sont de milieu modeste, leurs parents occupant en majorité des emplois peu qualifiés et peu valorisés. Trois cas de figure différents se dégagent : Si pour Bastien et Christophe, métiers rêvé et envisagé sont identiques, ils le connaissent soit directement, soit par la télévision, et ils sont capables de donner les raisons de leur choix. Pour Christophe, le métier envisagé est le même que celui de son héros. Par contre, Bastien n'a pas choisi son héros en fonction de son métier (il s'agit d'un animal de dessin animé), mais pour la valeur dont il est porteur, celle qu'il met en avant pour son choix de métier. La télévision dans leur cas a non seulement fourni des modèles, mais aussi des moyens d'information.

Les deux filles, toutes deux en quatrième, font la différence entre métier rêvé et métier envisagé. Jade, la première, met en avant les métiers vus à la télévision comme raisons de son choix : le métier dont elle rêve est le même que celui de son héroïne, une jeune chanteuse. Mais elle est en quatrième, le processus de rationalisation est sans doute enclenché, et son projet de devenir cuisinière –le métier qu'elle envisage- lui permet en même temps d'envisager une activité qu'elle connaît pour la pratiquer avec plaisir, tout en ne renonçant pas aux paillettes télévisuelles : plusieurs des émissions qu'elle regarde exposent ou mettent en compétition des cuisiniers. Nadia, la seconde, enfant de l'immigration qui porte les espoirs de promotion de sa famille, a choisi comme héroïne une jeune lycéenne: quelqu'un du même âge qu'elle, qui se bat pour aider son père à vaincre ses difficultés. Dans son cas, la télévision n'est pas en cause dans son choix de métier (celui-ci est plutôt en lien avec sa situation personnelle ou celle de son pays d'origine, les Comores), mais elle a trouvé dans son héroïne un modèle porteur des valeurs qu'elle admire et de qualités qui lui permettent de triompher de ses difficultés.

Pour les deux derniers garçons, métier rêvé, métier envisagé et héros ne font qu'un : footballeur. Djeydi, le plus âgé, se voit, s'imagine footballeur professionnel et ne semble pas avoir conscience des difficultés que cela représente. Ce n'est que poussé dans ses retranchements qu'il évoque le métier de pompier, dont l'intérêt pour lui est de conduire le camion. La maturité vocationnelle semble encore loin. Le second, Ziyed, hérite du rêve de ses deux frères aînés. Passionné de foot, il s'estime cependant trop jeune pour en faire un vrai projet. C'est la télévision qui lui a fourni son héros, issu comme lui de l'immigration : il le partage avec son entourage, famille et copains, et peut tenter d'en imiter la technique.

Pour tous ces jeunes, la télévision semble jouer un rôle important, mais avec des fonctions différentes : chez les uns, elle procure un modèle direct d'identification, le rêve de faire comme le héros ou l'héroïne (remarquons qu'ils ont tous choisi un personnage du même sexe

qu'eux, exerçant un métier conforme à leur rôle de sexe) ; chez les autres, le héros ou l'héroïne, issu de la télévision, est porteur des mêmes valeurs que celles qui ont présidé au choix du métier.

On note aussi, pour ces jeunes dont on ne connaît pas le niveau scolaire et dont plusieurs sont « issus de l'immigration », l'origine étrangère de leur héros et sa réussite dans des métiers qui ne demandent pas un haut niveau scolaire. Nous remarquons également chez eux, qui sont en majorité d'origine sociale modeste, la façon dont ils incorporent leur héros à leur rêve : presque tous sont animés d'une volonté de promotion sociale, à l'exception du fils de miroitier qui combine astucieusement deux désirs.

Ces entretiens, qui ne portent que sur quelques adolescents, amènent à s'interroger sur l'ensemble de l'échantillon. Les jeunes d'origine sociale plutôt favorisée ont-ils des héros différents de ceux de leurs camarades d'origine moins favorisée ?

**Tableau 4.39** CSP et types de héros

Tableau croisé CSP */ type de héros							
			(type de) héros				Total
			Super Héros	dessins animés	personnages fictifs	personnages réels	
CSP	ouvriers, employés , agriculteurs	Effectif	3	16	4	16	39
		Effectif théorique	3,3	15,2	4,3	16,3	39,0
	artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Effectif	0	5	3	5	13
		Effectif théorique	1,1	5,1	1,4	5,4	13,0
	cadres et professions intermédiaires	Effectif	2	6	0	4	12
		Effectif théorique	1,0	4,7	1,3	5,0	12,0
	retraités et autres	Effectif	1	1	1	5	8
		Effectif théorique	,7	3,1	,9	3,3	8,0
Total	Effectif		6	28	8	30	72
	Effectif théorique		6,0	28,0	8,0	30,0	72,0

Bien que nous ayons regroupé au maximum les professions (ouvriers, employés et agriculteurs ; cadres et professions intermédiaires ; retraités et autres), les effectifs sont insuffisants pour une comparaison statistique valable. Mais en comparant simplement sur le tableau 4.39 les effectifs théoriques avec les effectifs constatés, nous pouvons voir que les différences sont minimales : dans ce groupe d'enfants, où, il est vrai, les catégories les plus modestes sont surreprésentées, on ne constate pas, en proportion, de différence sensible entre les choix des enfants d'ouvriers et ceux des enfants de cadres.

Quelques tendances se dessinent cependant :

-chez les enfants de cadres et professions intermédiaires, on note une surreprésentation des Super Héros et des héros de dessins animés.

-les enfants de la catégorie « retraités et autres » prennent fréquemment comme héros des personnages réels.

- **En conclusion :**

La question à l'origine de ces travaux porte sur le rôle que pourrait jouer la télévision sur la division sexuée de l'orientation: pourrait-elle, en offrant aux adolescents d'autres figures identificatoires, d'autres modèles que les parents, élargir l'éventail des métiers qu'ils seraient susceptibles de choisir ?

Quels modèles fournit-elle ? Certes, nous l'avons vu, elle montre de nombreux métiers. Mais la diversité n'est qu'apparente. L'offre identitaire est restreinte : sportifs, chanteurs, métiers du spectacle en général sont les catégories les plus représentées, nettement avant les forces de l'ordre, l'enseignement ou la santé. Une partie des métiers choisis, tant par les enfants de sixième que par ceux de quatrième, appartient à ces catégories qui viennent élargir celles de leur environnement immédiat. Un élargissement limité : la télévision ignore de nombreux secteurs (bâtiment, industrie, agriculture). Elle ne montre, certes avec exactitude, que la partie la plus attirante des activités (on ne voit jamais policiers, ni médecins remplir des dossiers) et ne propose le plus souvent, quelle que soit la nature de l'émission, que des rôles de sexe conformes à la tradition. Les exceptions sont rares, et quand les rôles professionnels sont transgressifs, la vie personnelle se doit d'être d'autant plus conforme aux schémas traditionnels. On ne s'étonnera donc pas que la plus grande différence dans les choix de métiers des enfants soit celle liée au sexe : au mieux la télévision peut être considérée comme ne jouant aucun rôle dans la réduction de ces différences ; au pire, on peut estimer qu'elle contribue activement à la construction dans l'esprit des enfants de telles anticipations sexuées.

Nous avons cependant noté, chez les jeunes que nous avons interrogés, une autre différence dans les choix, différence qu'on ne peut pas, cette fois imputer à la télévision : celle qui sépare, dès la sixième, les enfants qui s'estiment en échec de ceux qui se pensent en réussite. Les premiers ont choisi davantage de métiers manuels et surtout moins de métiers à haut niveau d'études que les seconds. Tout se passe comme si, se reconnaissant dans la *forme subjective identitaire* du mauvais élève, ils ne pouvaient pas s'anticiper en une personne qui exerce un métier nécessitant de longues études.

Peut-on faire un lien entre les désirs professionnels de ces jeunes et les héros qu'ils élisent ? Ces derniers viennent massivement des métiers du spectacle. Ils sont choisis dans toutes les catégories du divertissement, et exclusivement dans celles-là, porteurs d'humour, d'aventures, de glamour: nous ne trouvons pas de personnage politique, de médecin humanitaire ou de leader charismatique parmi ces héros ou ces héroïnes (il est vrai que nous n'avions pas donné d'exemples dans ces catégories). L'âge de ces héros potentiels n'est pas en question : les enfants ont majoritairement choisi des adultes. Il semble qu'actuellement ce soit l'humour qu'ils apprécient le plus, tant chez leurs héros que comme qualité qu'ils aimeraient posséder. L'une des expressions que l'on entend très souvent chez les adolescents n'est-elle pas « mort de rire » ? La barrière du genre est cette fois moins hermétique que pour les choix de métiers : si les sportifs ne sont choisis que par les garçons et les chanteuses presque exclusivement par les filles, quelques héros ou héroïnes sont communs aux deux sexes. Mais ces choix répondent le plus souvent à des motifs différents. Les garçons voudront leur ressembler pour leur force ou leur technicité et les filles à cause de leur beauté.

Cependant, les métiers choisis par les jeunes et ceux de leurs héros ne se recoupent que rarement (dans la première recherche, on ne trouve que deux enfants voulant exercer le même métier que leur héros, un footballeur et une écrivaine). Tout se passe comme si, chez ces préadolescents, choix de métier et choix de héros ne répondaient pas à la même motivation. Ils semblent appartenir à des temps différents : quand on demande aux enfants quels métiers ils aimeraient exercer plus tard, on leur demande de se projeter dans un futur. Quand on les fait parler de leur héros, il s'agit d'eux-mêmes « maintenant ». Leurs réponses peuvent se comprendre comme l'arrivée au seuil d'un passage difficile : les uns, ceux qui préfèrent les dessins animés, hésitent encore un peu avant de s'engager et choisissent comme héros l'enfant qui fait des bêtises, protégé par des personnages tutélaires, les parents et l'institutrice. D'autres tâtonnent dans le passage et aimeraient posséder la baguette magique de leur héros, dont le courage leur sert de guide. D'autres enfin, suivant le précepte de Ralph W. Emerson, « accrochent leur char à une étoile » (*Hitch your wagon to a star*), telles les paillettes des chanteuses ou les médailles des champions. Deux ans plus tard, ils ont moins besoin de regarder en arrière et s'attachent de plus en plus à des images adultes.

Pour se construire, « se faire soi » (Guichard, 2004) dans l'optique de leur future profession, les préadolescents ou adolescents avec qui nous avons travaillé empruntent donc des éléments d'identité à différents registres. Ils sont en cours « d'identisation » (Tap, 1990), incorporant en

une structure qui leur est propre tout à la fois l'image de la femme ou de l'homme, du ou de la professionnel(le), qu'ils voudraient devenir, de l'enfant qu'ils ont été ou sont encore, à l'aide des modèles qu'ils trouvent autour d'eux. Ils peuvent à la fois vouloir étudier les astres, admirer Harry Potter et posséder la beauté de Britney Spears... Ils se projettent, ils se rêvent, et leurs rêves ont peu à voir avec leur milieu social, le métier qu'ils choisissent, ou la quantité de télévision qu'ils regardent.

Le rôle joué par la télévision auprès des adolescents dans leur façon d'envisager l'avenir, s'il est important, paraît donc moins direct qu'on n'aurait pu le penser. Par analogie avec la formule de McCombs (1994), la télévision ne dit pas ce qu'il faut imiter, mais, tel un supermarché, fournit un assortiment de modèles imitables en fonction des désirs supposés des consommateurs du moment. Face à elle, les enfants ne sont pas passifs : ils s'approprient certains éléments qui les aident à se construire. Mais ils choisissent souvent ce qui est le mieux mis en valeur à l'écran, dans le but d'acquérir cette valeur à leurs yeux et à ceux de leurs pairs.

Peut-on les amener à s'interroger et à interroger ce qu'ils voient, à analyser ce qui leur est proposé, notamment sous l'angle des stéréotypes de sexe, pour leur permettre d'élargir leurs choix d'orientation ?



Cinquième partie :

Utiliser la télévision en orientation

Avançant pas à pas, nous avons pu observer que, si la télévision met en scène un nombre important de métiers, la vision qu'elle en offre dans ses programmes est passablement limitée, tant dans sa diversité que par les aspects mis en valeur : si les actes professionnels représentés sont exacts, l'ensemble est centré sur le côté glamour, humour, prouesse ou suspense, accentuant, qui plus est, les rôles de sexe traditionnels. Tout ce qui ne relève pas du spectacle est gommé. Certes, on pourrait considérer que la *Star Academy* montrait en détail les difficultés d'un apprentissage, celui du métier de chanteur. Mais, s'agissant d'une émission de télé réalité, les caméras se focalisaient surtout sur les aspects affectifs de ces apprentissages. Dans l'ensemble, ce que montre la télévision est-il de nature à susciter des vocations ? Notre préoccupation étant la division sexuée de l'orientation, pouvons-nous travailler sur les choix professionnels à partir des éléments d'information contenus dans les émissions que regardent les jeunes ?

## 5.1 Utiliser la télévision pour informer sur les métiers

O'Bryant et Corder-Bolz (1978), puis Huston et al. (1997) ont montré que des enfants de cinq à dix ans pouvaient acquérir des connaissances sur les métiers en regardant des émissions de télévision. Les conseiller(ère)s d'orientation-psychologues s'adressent à des enfants un peu plus âgés, à partir du collège. Ils les rencontrent notamment à l'occasion des premiers choix d'orientation, à la fin de la classe de troisième, voire maintenant dès la quatrième dans le cadre du PDMF<sup>39</sup>, où l'une de leurs missions concerne l'information sur les professions. Connaissant le temps considérable passé par les adolescents devant la télévision, nous nous sommes intéressées aux effets qu'une série télévisée ou un documentaire sur le même sujet pouvaient avoir sur leur connaissance d'un métier. Et, à l'instar de Huston et al. nous avons aussi cherché à savoir si les apports des fictions ou les documentaires contribuaient de façon équivalente à la représentation chez le jeune du métier proposé.

Nous avons travaillé sur cette question avec Avondino-Monchatre, Gou-Lonchamp, Jacq et Laville (2001). Comme support de l'étude, nous avons besoin d'une série à succès mettant en scène le héros dans l'exercice de sa profession. L'idéal aurait été, pour que tous soient

---

<sup>39</sup> Parcours de Découverte des Métiers et des Formations

initialement dans la même situation, de trouver une série inconnue de tous. Cela semblait impossible, nous avons utilisé comme base de travail « *Urgences* », série sur laquelle nous avons travaillé lors d'une précédente étude (voir chapitre 4.1.2) : populaire, offrant une grande richesse de situations et de personnages, elle pouvait retenir l'attention des jeunes. Le documentaire de Marguet et Joannes (1997) « *Urgences : auscultation d'un service* », présentant les métiers des services d'urgence serait projeté en parallèle. Notre objectif visait la connaissance du métier de médecin urgentiste. Série comme documentaire étaient accessibles à des élèves de quatrième tant sur le plan du vocabulaire que des actions. La série étant programmée aux heures de grande écoute, elle était supposée être pour tout public, donc ne contenant a priori aucun élément susceptible de choquer des adolescents. Il fallait cependant sélectionner l'épisode : l'ambiance d'un service hospitalier peut être difficile à supporter, que ce soit à cause des craintes qu'il peut susciter ou des souvenirs douloureux qu'il peut évoquer.

### 5.1.1 Elaboration de l'étude

- Les supports

Il est évident que les deux supports, de durée différente, ne peuvent pas apporter exactement les mêmes éléments d'information. Leurs objectifs ne sont en effet pas les mêmes : la vidéocassette a été conçue pour présenter les services d'urgences français à de futurs professionnels. Elle se veut donc informative sur le fonctionnement du service dans son ensemble, alternant reportages et interviews de différents professionnels : médecins, aides soignantes, enseignants, responsables... La séquence d' « *Urgences* », américaine, vise le divertissement, et n'est par ailleurs qu'un épisode d'une longue série. Tournée presque exclusivement à l'intérieur du service des urgences, on y voit défiler sur un rythme effréné un bébé qui a avalé une boucle d'oreille, des touristes vomissant, des accidentés de la route, tous pris en charge par des médecins et leur équipe dont on découvre ou entrevoit le réseau de relations affectives (problèmes de couple, suicide manqué, relations amoureuses etc.). Mais nous avons vu précédemment que les actes professionnels qui y sont dépeints sont exacts, vérifiés par un médecin, et que la série peut donc être considérée comme une source d'informations fiables. A une réserve près : l'organisation des services d'urgence n'est pas exactement la même en France et aux Etats-Unis, ce qui pourra expliquer certaines erreurs dans les réponses des jeunes.

- La population de l'étude

Le niveau choisi pour cette étude a été celui de la classe de quatrième : les adolescents y sont à un âge où les intérêts commencent à se stabiliser, sans être déjà soumis à la pression du premier choix d'orientation, qui n'aura lieu que l'année suivante. La population de l'étude comprenait 96 élèves, 48 filles et 48 garçons. Ils étaient répartis en deux groupes, les uns (45) regardant l'épisode d'« Urgences » et les autres (51) le documentaire.

Nous avons vu antérieurement que l'impact de la télévision n'est pas le même selon le public, les variables étudiées étant le plus souvent le sexe, l'âge, et la catégorie socio-professionnelle. McCombs (1994) a également évoqué l'importance de la motivation du spectateur et de la connaissance qu'il a du sujet traité. Dans cette étude, Avondino–Monchatre et al. (2001) ont utilisé, comme critères de motivation, la présence ou non chez le jeune d'un projet professionnel en général, et plus particulièrement un projet dans le domaine de la santé, et, pour approcher la connaissance du sujet traité, la proximité du jeune avec le milieu médical (avoir un médecin dans son entourage).

- Les questionnaires

Pour évaluer l'évolution de leurs connaissances, les élèves des deux groupes devaient répondre à un questionnaire immédiatement avant et aussitôt après la projection: des questions ouvertes sur leurs intérêts professionnels, la connaissance qu'ils avaient de la série, leur proximité avec le milieu médical, puis un ensemble de 81 questions fermées sur ce qu'ils savaient des activités du médecin urgentiste et la représentation qu'ils se faisaient de sa personne : (voir questionnaires, annexes 5.1.1 p.383 et 5.1.2 p.387) En effet, comme le rappelle Vouillot (1993), la représentation d'une profession passe par celle de la personne, tant dans sa vie professionnelle que personnelle. Les questions ont donc porté sur ces deux dimensions. Comme base de documentation pour le questionnaire, Avondino–Monchatre et al. (2001) ont utilisé, à défaut d'une fiche-métier spécifique au médecin urgentiste, un document d'information de l'ONISEP (1992) sur le médecin, en y intégrant les précisions recueillies auprès d'un médecin des urgences et d'un responsable d'un centre de formation à la Capacité de Médecine d'Urgence. Les questions sur les activités professionnelles ont porté sur les descripteurs généralement utilisés dans les fiches-métiers des organismes d'information (ONISEP, Agence Nationale Pour l'Emploi, Centre d'Information et de Documentation Jeunesse...): sept questions concernant la nature du travail (« Le, la médecin des urgences opère les malades » : vrai ou faux ?) ; huit sur les conditions de ce travail (« Le, la médecin des urgences a des horaires réguliers » vrai ou faux ?) ; huit sur la formation (« Le, la médecin des urgences se forme à l'université » : vrai ou faux ?); dix sur les qualités requises (« Le, la médecin des urgences a le sens de l'organisation » : vrai ou faux ?). Les questions

sur la représentation de la personne sont issues de l'étude de Vouillot (1993): évaluées sur une échelle de Likert à quatre niveaux, les catégories de questions ont porté sur la façon dont les jeunes se représentaient la personnalité (« Le, la médecin des urgences est autoritaire ») (quinze questions), le physique (« Le, la médecin des urgences a de la force physique ») (huit questions), les valeurs et les intérêts professionnels (« Le, la médecin des urgences aime que son travail soit utile ») (sept questions), le statut socioculturel (« Le, la médecin des urgences a des parents qui ont fait des études longues ») (cinq questions) et le style de vie (« Le, la médecin des urgences voyage à l'étranger pendant ses vacances » (treize questions) du médecin des urgences. Ces questions avaient été au préalable testées sur des jeunes du même âge que ceux de l'étude, et parfois modifiées en fonction de leurs réactions.

### 5.1.2 Caractéristiques des adolescents de l'étude :

Les 48 garçons et les 48 filles de quatrième ayant participé à cette étude présentaient les caractéristiques suivantes :

- Intentions d'avenir : 78,9% de ces jeunes avaient une idée de ce qu'ils voulaient faire plus tard. Parmi eux, 28,9% envisagent de travailler dans le domaine de la santé (médecin, infirmier kinésithérapeute...). 21,1% n'exprimaient pas d'idée.
- Proximité avec le milieu médical : 30,9% avaient un médecin dans leur entourage.
- Intérêt pour les séries télévisées : 77,1% les regardaient. Parmi ceux-ci, 52,1% avaient une série préférée, le plus souvent une série américaine. La plus citée: « Buffy contre les vampires » (déjà populaire auprès des élèves de sixième de l'étude précédente).

La série « Urgences » faisait partie des séries mentionnées, sans toutefois figurer parmi les préférées (mais elle n'était pas diffusée au moment où les jeunes avaient à remplir le questionnaire). Sur les 77,1 % des jeunes qui l'avaient déjà regardée, 36,5 % l'avaient vue plus de dix fois, et 70,7% de ceux qui l'avaient déjà vue déclaraient qu'elle leur plaisait.

Après la projection, Avondino –Monchatre et al. (2001) ont demandé aux élèves s'ils avaient apprécié ce qu'ils avaient vu, soit l'épisode d'*Urgences*, soit le documentaire. Cette même question avait aussi été posée, avant la projection, à propos de la série « *Urgences* ». Comme le montre le tableau 5.1, la série *Urgences* est appréciée, par ceux qui l'ont déjà vue avant l'expérimentation (N = 74,77,1%), sous l'angle du réalisme, de la pédagogie et de l'action (ce dernier critère donnant lieu à des opinions très partagées). Après la projection, réalisme et

action sont toujours prisés, mais les qualités pédagogiques semblent avoir disparu et la proportion de spectateurs mécontents du scénario ou des acteurs a augmenté.

**Tableau 5.1** Raisons d’apprécier ou non la série ou le documentaire, avant et après la projection.

	Réalisme		Action		Pédagogie		Acteurs, scénario		Distraction	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
<b>Série, avant</b>	22%	7%	15%	16%	20%	0%	8%	4%	4%	4%
<b>Série, après</b>	20%	7%	21%	19%	5%	2%	5%	10%	5%	5%
<b>Docu</b>	5%	0%	3%	27%	36%	6%	3%	15%	1%	4%

Il convient cependant de noter que ce ne sont pas obligatoirement les mêmes élèves qui répondent aux deux questionnaires : ceux qui ont répondu avant la projection constituaient l’ensemble de ceux qui avaient déjà vu la série ; mais il n’y a ensuite qu’une moitié des élèves à en visionner un épisode, l’autre moitié regardant le documentaire.

Le documentaire a été essentiellement apprécié pour ses qualités pédagogiques, mais critiqué pour son manque d’action et la faible qualité du scénario et/ou des acteurs.

Dans la mesure où de nombreuses recherches ont montré que les représentations que les jeunes de cet âge se formaient des professions étaient ancrées sur un personnage (cf. Dumora, 1990, les comparaisons métaphoriques et métonymiques), il a été demandé aux participants à cette étude si un personnage les avait particulièrement marqués.

**Tableau 5.2** Réponse à la question « Si un personnage t’a particulièrement marqué(e), dis-nous lequel ».

	Médecin urgentiste	Autre personnage	Aucun	Non réponse
<b>Série</b>	40%	28,9%	20%	11,1%
<b>Documentaire</b>	13,7%	33,3%	37,2%	15,7%

Le tableau 5.2 met en évidence de nettes différences selon le support : après avoir vu la série, 68,9% des jeunes ont été marqués par l’un des personnages, ce qui n’est le cas que pour 47% de ceux qui ont vu le documentaire. C’est visiblement le médecin urgentiste de la série qui recueille le plus de suffrages, beaucoup plus que celui du documentaire. Ensuite, le tiers de ceux qui ont vu le documentaire, et un peu plus du quart de ceux qui ont vu la série ont cité d’autres personnages marquants. Ceux qui ont répondu « aucun » ou n’ont pas répondu sont à

31,1% des spectateurs d'*Urgences* et à 52,9% des spectateurs du documentaire : plus de la moitié de ceux-ci ne se sont donc pas attachés à un personnage.

Nous voyons à cela plusieurs explications possibles, qui peuvent d'ailleurs se conjuguer : des durées de visionnement différentes (80 minutes pour la série, 20 minutes pour le documentaire), qui, dans le second cas, laissent moins de temps pour s'attacher aux personnages ; des objectifs différents (raconter une histoire romanesque vs faire comprendre le fonctionnement d'un service), conduisant à diriger les projecteurs soit vers des personnages avec leurs vies, leurs actions, leurs amours, soit sur le fonctionnement d'un service : le médecin de la série, bien qu'imaginaire, est un personnage de chair avec des réactions et des sentiments, à qui on peut s'identifier ; les médecins du documentaire, pourtant réels, semblent beaucoup plus désincarnés, dans la mesure où ce ne sont que des porte-paroles (les identifications se font sur des personnages beaucoup plus que sur des idées). Il est probable aussi que, selon l'intérêt plus ou moins grand porté au thème, les degrés d'attention diffèrent.

### 5.1.3 Les résultats:

Considérant l'ensemble des 81 questions dans chacun des deux groupes, Avondino–Monchatre et al. (2001) ont constaté que huit réponses (9,9%) se sont modifiées de façon significative chez celles et ceux qui ont vu l'épisode de la série « *Urgences* », et onze réponses (13,6%) chez celles et ceux qui ont vu le documentaire « *Urgences, auscultation d'un service* ».

Les deux groupes étaient-ils semblables au départ quant à leur représentation du médecin des urgences? Ils ne différaient que sur quelques points, touchant à la personnalité du médecin : le groupe qui allait regarder le documentaire percevait le médecin urgentiste comme plus *docile*, plus *émotif*, et plus *intéressé par beaucoup de choses*. Ces différences ne se retrouvent plus après le visionnement.

Quelles sont les réponses qui semblent avoir changé de la façon la plus importante ?

- ***Evolution de la représentation du métier (questionnaire vrai/faux):***

#### **Série Urgences :**

Réponses qui ont changé de façon significative :

-« *le, la médecin des urgences reçoit les alcooliques, les sans-abri, les toxicomanes* »

Les réponses exactes sont passées de 29 (64,4%) à 40 (88,9%). Or, dans cet épisode, on peut voir un sans-abri errer dans les couloirs du service.

-« *le, la médecin des urgences reçoit les nourrissons* »

Les réponses justes sont passées de 26 (57,8%) à 38 (84,4%). Cette fois encore, dans l'épisode visionné, le service accueille un bébé dans un état critique. On peut supposer que, dans ces deux cas, ce sont les images montrées qui ont provoqué la majorité des changements de réponse. Notons cependant qu'elles n'ont pas suffi pour faire disparaître toutes les réponses fausses.

Se sont également modifiées de façon significative les réponses aux items :

-*Aime commander et donner des ordres* : en augmentation après visionnement, peut être parce que le médecin ciblé est le chef du service ;

-*Regarde beaucoup la télévision; va souvent au théâtre, au cinéma, au musée ; lit beaucoup ; pratique un ou plusieurs sports* : tous ces traits sont en diminution après visionnement.

Les représentations qui se sont modifiées semblent là-encore en lien direct avec la série projetée : l'ambiance de travail survoltée ne conduit pas à penser que les médecins aient beaucoup de loisirs.

- *Aime que son travail soit utile* : en diminution après visionnement. La question n'étant pas évoquée dans l'épisode, certains ont pu diminuer son importance.

### **Cassette Urgences, auscultation d'un service :**

Réponses qui ont changé de façon importante :

-« *le, la médecin des urgences reçoit les alcooliques, les sans-abri, les toxicomanes* »

Les réponses justes sont passées de 32 (64%) à 43 (86%). Cette fois, on se référerait plutôt aux propos de l'aide-soignante interviewée, qui affirme : « Il y a beaucoup plus de dépressifs qu'avant, des toxicomanes bien sûr, et énormément de personnes qui se sont clochardisées » (Avondino –Monchatre et al. 2001, annexe 6 p.2).

Dix autres items ont changé de façon significative, tous allant dans le sens de la diminution :

-cinq items portant sur le style de vie (*habite dans un appartement, lit beaucoup, écoute de la musique classique, voyage à l'étranger pendant ses vacances, pratique un ou plusieurs sports*);

- trois portant sur la personnalité (*est intéressé par beaucoup de choses, est énergique, est sûr de lui, sûre d'elle*) ;

-un sur le physique : *a de la force physique* ;

-et l'item : *est une femme*.



Il est possible que la modification des deux derniers traits soit la conséquence directe de ce qui a été entendu ou vu (l'activité des médecins montrée dans le documentaire ne semble pas nécessiter de force physique d'une part, et d'autre part la seule femme interviewée est une aide-soignante, tous les autres protagonistes étant des hommes). Mais les spectateurs ont également changé leurs façons de se représenter le style de vie ou la personnalité du médecin des urgences. Or, s'ils peuvent être influencés par la façon de parler ou de se présenter des médecins, ils ne voient dans le documentaire aucun élément qui mette en scène ou qui évoque la vie personnelle des personnes montrées ou interviewées.

Ceux qui connaissaient la série pouvaient avoir déjà une représentation du médecin des urgences, de même que ceux, s'il y en avait, qui avaient déjà été en contact avec ces médecins (question que nous n'avions pas posée au départ). Mais les autres ? Tout se passe comme si les représentations changeaient non seulement en fonction des éléments d'information apportés, mais aussi par toutes les inférences liées aux impressions laissées par les personnages ou les situations.

- **Comparaison entre supports**

- Réponses modifiées **dans le même sens** après visionnement de la série ou du documentaire (comparaison avant/après) : les réponses exactes à l'item « *le, la médecin des urgences reçoit les alcooliques, les sans-abri, les toxicomanes* » ont augmenté dans les deux cas : cette évolution peut être mise en relation avec l'apport d'une information dans chacun des deux supports.

- Réponses modifiées **de façon différente** selon le support (comparaison entre les deux supports après visionnement) :

Un certain nombre de questions, portant toutes sur le domaine professionnel, ont donné lieu à des réponses significativement différentes (test de  $\chi^2$  pour échantillons indépendants) selon que les jeunes ont vu soit la série, soit le documentaire, comme nous pouvons le voir sur le tableau 5.3 :

**Tableau 5.3** Réponses des élèves après avoir vu soit la série, soit le documentaire

	série		documentaire	
	vrai	faux	vrai	faux
<i>A Le, la médecin des urgences opère les malades</i>	39	6	30	20
<i>B Le, la médecin des urgences soigne les nourrissons</i>	38	7	27	24
<i>C Le, la médecin des urgences fait de la recherche scientifique</i>	10	35	21	30
<i>D Le, la médecin des urgences se déplace chez les malades</i>	7	38	24	27
<i>E Le, la médecin des urgences se forme à l'université</i>	28	17	41	9

Question A : Les jeunes qui ont vu la série sont plus nombreux à penser que le médecin des urgences opère les malades – ce qu’il ne fait pas en France, mais qu’ils ont pu voir pratiquer dans la série - contrairement à ceux qui ont vu le documentaire.

Question B : Les jeunes qui ont vu la série sont plus nombreux à penser que le médecin des urgences soigne les nourrissons –ce qui est exact. Mais c’est un des faits marquants de l’épisode de la série visionné, alors que dans le documentaire, l’existence des urgences pédiatriques n’est pas montrée, mais seulement mentionnée.

Question C : Aucun des deux supports n’apporte d’information nette sur ce point. L’épisode de la série ne le montre pas, le documentaire peut le laisser supposer, mais sans être explicite.

Question D : Les réponses exactes – le médecin des urgences ne se déplace pas au domicile des patients – sont plus nombreuses chez les spectateurs de la série. On peut supposer que ceux qui ont fait l’erreur après avoir vu le documentaire ont confondu avec l’activité du SAMU, évoquée en début d’émission.

Question E : Les réponses exactes sont plus nombreuses chez ceux qui ont vu le documentaire. Cet aspect de la formation y est évoqué, alors que non seulement il ne l’est pas dans la série, mais on ne voit les étudiants qu’à l’hôpital.

Il existait au départ des différences entre les deux groupes quant aux items portant sur la personnalité. Elles n’existent plus après visionnement.

Puisque les deux groupes ne différaient pas au départ quant à leur représentation de l’activité du médecin des urgences, il semble que l’on puisse expliquer les différences dans les réponses données après visionnement par la présence ou l’absence de l’information concernée.

- **Comparaison selon les variables :**

Dans l'ensemble, les jeunes qui ont vu le documentaire ont modifié davantage d'items que ceux qui ont vu la série, mais essentiellement sur le plan de la représentation de la personnalité ou de la vie personnelle.

Parmi les jeunes dont les représentations ont évolué, ceux qui ont regardé le documentaire ont modifié un plus grand nombre de descripteurs que ceux qui ont regardé la série, au moins dans l'immédiat. La majorité des changements va dans le sens d'une diminution, comme si les traits attribués a priori au médecin dans leur imaginaire étaient plus marqués, plus outrés, peut-être plus stéréotypés, et se nuançaient lorsqu'ils se confrontaient à une représentation de la réalité.

**Tableau 5.4 :** Catégories de réponses ayant changé, selon les projets professionnels des jeunes.

	<b>Urgences</b>	<b>Documentaire</b>
Pas de projet	↘ va souvent au théâtre, au cinéma	↘modeste ↘intéressé par beaucoup de choses
Projet hors santé	↘ ambitieux	↘aime les responsabilités ↘est docile ↘intéressé par beaucoup de choses ↘a de la force physique ↘est une femme
Projet santé	pas de changement de représentation	↘habite un appartement ↘lit, ↘pratique sport ↘résistant à la fatigue ↘énergique ↘est une femme

Le tableau 5.4 recense les items qui se sont modifiés, en fonction de la présence ou non chez le jeune d'un projet professionnel. On constate chez ceux qui n'avaient pas de projet professionnel une faible modification des représentations, qu'ils aient vu le documentaire ou la série: étaient-ils suffisamment motivés pour s'y intéresser ? Chez les jeunes ayant un projet professionnel extérieur aux métiers de la santé, ceux qui ont vu le documentaire ont modifié

davantage leurs représentations que ceux qui ont vu la série : ces changements ont porté en premier lieu sur la description de la personnalité, mais aussi sur la force physique et le fait que le médecin des urgences puisse être une femme. Celles et ceux qui ont un projet professionnel dans le domaine de la santé n'ont pas modifié leur représentation du médecin des urgences après avoir vu la série : certains s'étaient peut être déjà renseignés sur la profession, et ne considéreraient alors la série que sous l'angle de la distraction. Par contre, celles et ceux qui ont vu le documentaire ont revu à la baisse leurs représentations concernant les loisirs, le mode de vie...et aussi le fait que le médecin des urgences puisse être une femme.

**Tableau 5.5** Catégories de réponses ayant changé, selon la présence ou non d'un médecin parmi les proches

	<b>Urgences</b>	<b>Documentaire</b>
Pas de médecin proche	Augmentation de la réponse « faux » concernant les études universitaires ↗ mince ↘ ambitieux ↘ loisirs : (TV, théâtre, lecture)	↘ sûr de lui ↘ docile ↘ énergique ↘ voyage ↘ lit ↘ écoute de la musique ↘ force physique ↘ est une femme
Médecin proche	↗ aime commander	↗ original ↘ ambitieux

Mais, comme le montre le tableau 5.5, la variable qui différencie le plus les réponses des jeunes, qu'ils aient regardé la série ou le documentaire, c'est le fait d'avoir ou non un médecin parmi leurs proches. Chez ceux qui ont un médecin parmi leurs proches, les représentations bougent très peu. Elles ne portent que sur trois traits : ceux qui ont regardé la série voient davantage le médecin des urgences comme quelqu'un qui aime commander, alors qu'aux yeux de ceux qui ont vu le documentaire, il paraît plus original et moins ambitieux. La personnalité des professionnels représentés amène sans doute les jeunes qui ont un médecin parmi leurs proches à nuancer la généralisation qu'ils en avaient faite. Par contre, c'est chez ceux qui n'ont pas de médecin parmi leurs proches que se modifie le maximum de descripteurs. Parmi les jeunes qui ont vu la série, le nombre de ceux qui ne pensent pas que le

médecin des urgences se forme à l'université augmente – sans doute parce qu'on ne voit les étudiants en médecine qu'à l'hôpital ; ils perçoivent également le médecin des urgences comme plus mince (à l'instar du médecin de la série), moins ambitieux et disposant de moins de loisirs. Ceux qui ont vu le documentaire revoient à la baisse huit des descripteurs (c'est parmi eux que le nombre de traits modifiés est le plus important : caractère, loisirs...et moindre représentation d'une femme comme médecin des urgences). Comme on pouvait s'y attendre, quel que soit le support, c'est chez les jeunes qui n'ont pas de médecin parmi leurs proches que la représentation du médecin urgentiste évolue le plus. On peut supposer que les autres se sont déjà bâti une représentation sur des bases solides. Ces constatations vont dans le même sens que celles de McCombs (1994): c'est sur les personnes les moins informées sur le sujet que l'impact a été le plus important.

La majorité des éléments qui ont évolué se rapportent au style de vie, aux valeurs, aux caractéristiques des personnages montrés, traits qui ne sont pas toujours mis en scène. Ces évolutions allant presque toutes en diminuant, on peut supposer que ce n'est pas un simple effet du hasard : tout se passe comme si les jeunes s'étaient bâti a priori une représentation à grands traits, de l'ordre de la caricature, sans doute à base de stéréotypes. Puis, lorsqu'ils ont les personnages devant les yeux, ceux-ci leur semblent alors plus réels, ce qui les incite à nuancer leurs représentations.

Cette hypothèse vient appuyer ce que nous avons déjà constaté, à savoir : le poids des images dans les représentations que se font les jeunes. Nous avons déjà souligné ce point en constatant que le groupe qui avait regardé la série *Urgences*, dans laquelle figuraient comme médecins des femmes et des hommes, ne modifiait pas ses réponses quant au fait que le médecin des urgences puisse être une femme, alors que cette réponse diminuait chez ceux qui avaient vu le documentaire, dans lequel tous les médecins sont des hommes. Nous vérifions ici l'efficacité de l'ancien slogan de *Paris Match* « le poids des mots, le choc des photos » !

#### 5.1.4 Discussion :

Que nous apprend cette étude ? En premier lieu, nous constatons que les adolescents peuvent acquérir des éléments d'information sur les métiers aussi bien en regardant une série télévisée qu'un documentaire. Mais, et nous rejoignons là les études sur l'audience, ces acquisitions varient en fonction des spectateurs : ceux qui ne disposaient pas d'informations fiables sur le sujet s'instruisent, alors que ceux qui, peut-être du fait de recherches antérieures ou, plus probablement, sous l'effet d'un entourage favorable, possédaient déjà des connaissances, changent peu ou pas leurs représentations. Ce sont les éléments montrés ou évoqués avec

insistance ou dramatisation qui contribuent le plus à l'élaboration ou à l'évolution de la représentation. Et ce qui n'est pas montré a également son importance : les élèves qui n'ont pas vu de femme médecin des urgences dans le documentaire sont moins nombreux que ceux qui ont vu la série à se représenter le médecin des urgences comme une femme. Or, sur ce dernier point, les réticences à vaincre sont fortes, les stéréotypes bien ancrés : comme le rapporte Jennifer Morrison, actrice jouant un rôle de médecin dans la série américaine *Dr. House*, « je porte la même blouse blanche, j'utilise le même langage, j'effectue les mêmes gestes médicaux que Jesse Spencer [acteur homme jouant aussi un rôle de médecin], et parfois, quand des gens nous abordent, ils disent à Jesse « Vous êtes un médecin dans « *Dr. House* », et à moi « Oh, et vous, vous êtes l'infirmière » (Jackman, 2010, p.61). Donner à voir est donc extrêmement important si on considère le rôle des modèles identificatoires dans la construction des intentions d'orientation. Une fois de plus, on pourrait souhaiter, dans une perspective d'élargissement des choix d'orientation, que de bons scénaristes créent des séries dont les personnages, hommes et femmes (en particulier les héros, mais également certains personnages secondaires), exercent, avec autant de talent et de succès dans leur vie personnelle que professionnelle, des métiers atypiques de sexe.

Nous nous demandions aussi si l'un des supports permettait une meilleure connaissance du métier que l'autre. Sur le plan quantitatif, les jeunes de l'échantillon qui ont vu le documentaire ont modifié davantage de descripteurs que ceux qui ont vu la série. Mais ces changements ont essentiellement touché le domaine de la vie personnelle du médecin, beaucoup plus que les activités liées à sa profession. Sur un plan purement pédagogique, il ne semble pas possible d'affirmer que l'un des supports est préférable à l'autre.

Parmi les adolescents de cette étude, ceux qui ont vu la série ont émis un peu plus d'opinions favorables à l'égard de ce support que ceux qui ont vu le documentaire. Compte tenu du faible nombre de sujets, il est là encore difficile de se prononcer sur l'intérêt de l'un par rapport à l'autre, d'autant plus que ces jeunes avaient été avertis qu'ils participaient à une recherche et se montraient sans doute, de ce fait, plus attentifs.

L'existence de quelques « réfractaires » aux images nous interroge: Ceux qui, par exemple, bien qu'ayant vu dans le film un bébé soigné aux urgences, répondent « faux » à l'item « le/la médecin des urgences soigne les nourrissons », témoignant de représentations inexactes. Nous sommes réduits aux hypothèses : manque d'attention ou d'intérêt, voire opposition ? Ou des représentations préalables trop ancrées pour être mises en doute, notamment face à une fiction télévisée ?

Des améliorations pourraient être apportées à cette étude. Dans celle-ci, le second questionnaire intervenait « à chaud », juste après le visionnement. Si cette façon de procéder permet de constater l'évolution des représentations des individus, sans interférence avec d'autres personnes, elle ne permet pas de mesurer les effets à plus long terme, comme l'avaient fait Huston et al. (1997). Une seconde passation quelques semaines plus tard aurait pu apporter d'autres éléments.

Dans cette étude n'ont été pris en considération que les changements dans les représentations. Pourraient-ils s'accompagner, pour certaines ou certains, d'une évolution des intentions d'orientation : par exemple, le fait de voir ou de ne pas voir de femme médecin des urgences (selon le support regardé), pourrait-il jouer un rôle dans les projets ? Aurait-il pu constituer une ouverture ou une fermeture de l'offre identitaire, permettant à certaines filles, dans le cas de la série, d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité envers le métier de médecin des urgences ? Mais le fait que beaucoup aient déjà connu la série aurait rendu ce genre de vérification difficile.

Des entretiens individuels auraient sans doute aussi permis d'explicitier certaines réponses, en particulier sur ce dernier point comme sur celui de la persistance des représentations erronées.

Cette étude met donc en évidence le fait que les jeunes intègrent des éléments d'information sur les métiers, en particulier à partir des séries qu'ils voient à la télévision. Elle pourrait servir de base à des interventions auprès d'élèves dans un programme d'information sur les métiers, en utilisant la fiction pour éveiller l'intérêt, puis en enrichissant les représentations par des rencontres ou des recherches documentaires, par exemple. Une attention particulière apportée au genre pourrait sans doute permettre d'élargir la « zone des alternatives acceptables » sur leur « carte cognitive des professions » (Gottfredson, 1981, citée par Guichard et Huteau, 2006).

## 5.2 Utiliser la télévision pour faire évoluer les représentations sexuées des métiers : consommation de télévision et stéréotypes

Si le fait de montrer à un adolescent des images, séries ou documentaires, sur un métier qu'il connaissait peu, voire pas du tout, peut l'aider à enrichir ses représentations, ce n'est sans doute pas suffisant pour augmenter sa « zone des alternatives acceptables », en particulier sur

la dimension du genre. Nous avons vu précédemment qu'en sixième comme en quatrième, les héros et des héroïnes télévisuels des adolescents, de même que leurs intentions d'orientation, sont à la fois fortement sexe-typés et différents selon le sexe. Quels modèles vont-ils trouver là ? Selon Bandura (1994), pour adopter un nouveau comportement, le rôle du modèle est très important : il est support d'identification, d'autant plus qu'il tire satisfaction et/ou fierté de ses activités ou de ses manières d'être, ce qui lui permet d'être reconnu par la société ou le groupe auquel il appartient. Les personnages télévisuels pourraient-ils élargir la gamme des modèles possibles, en enrichissant l'environnement quotidien des adolescents ? Si, comme le souligne Gottfredson (1981, citée par Guichard et Huteau, 2006) le choix d'un métier est le fruit d'un compromis entre genre et prestige, c'est rarement grâce aux modèles fournis par les programmes qu'ils ont l'habitude de regarder que les jeunes pourront élargir l'éventail de leurs choix : les héros et les héroïnes, de milieu aisé, incarnent des rôles de sexe encore plus traditionnels que dans la vie réelle.

Pourrions-nous cependant trouver, grâce à la télévision, des outils efficaces pour permettre l'élargissement de la « zone des alternatives acceptables » des garçons aussi bien que des filles ? Les actions entreprises jusqu'à présent dans ce sens n'ont pas souvent donné les résultats escomptés. En effet, à destination des filles uniquement, des campagnes ont été lancées, des tonnes de papier glacé distribuées, des bourses attribuées, pour les inciter à regarder au-delà du secrétariat, de la santé ou du social. Un slogan tel que « c'est technique, c'est pour elle », assorti de quelques mini-interviews d'une femme peintre en bâtiment, voire ingénieure, ne semble pas avoir suffi pour que les filles investissent en masse lycées techniques industriels ou classes préparatoires scientifiques. Ni, par la suite, persuader celles qui s'étaient laissé convaincre de rester dans le secteur qu'elles avaient choisi. Faut-il s'en étonner ? A quoi bon en effet toute cette énergie et cet argent dépensé dans des campagnes de promotion sur le thème « les métiers n'ont pas de sexe »<sup>40</sup> si, une fois revenus chez eux, les adolescents retrouvent avec délectation leurs programmes préférés, ceux dont ils discutent avec leurs copains, dont le contenu éminemment sexiste leur semble tout à fait naturel à cet égard ?

Partant de ces constats, comment s'adresser à l'ensemble des filles et des garçons pour qu'ils se rapprochent un peu de cette idée que « les métiers n'ont pas de sexe » ? Pourrions-nous leur montrer des personnages télévisuels allant à l'encontre des rôles stéréotypés, pour qu'ils réfléchissent à ces questions ou déconstruisent et reconstruisent les histoires qui leur sont

---

<sup>40</sup> Titre d'un film de 25 mn produit par l'AFPA en 1976, et souvent repris depuis.



montrées, mesurant ainsi la pesanteur des stéréotypes ? Nous irions dans le sens de Tisseron (2002), pour qui une façon de permettre aux jeunes de désamorcer la toute puissance des images serait de redonner à celles-ci leur caractère de jeu, de matériau que l'on peut déconstruire et transformer, notamment en réfléchissant sur les différents angles d'approche d'un sujet... Parviendrions-nous ainsi à aider certains adolescents à oser regarder et choisir des directions susceptibles de les intéresser, mais qu'ils ne s'autorisent pas ?

### 5.2.1 Consommation de télévision et stéréotypes : construction de l'étude

Nous avons constaté, lors de nos recherches précédentes, que les jeunes choisissent leurs métiers comme leurs héros en conformité avec les rôles de sexe traditionnels. Mais nous n'avons pas trouvé de lien entre la quantité de télévision qu'ils consomment et le type de héros qu'ils préfèrent, ni de similitude entre le métier du héros et celui qu'ils envisagent. Cependant, concernant les choix de métiers, Wright et al. (1995, cités par Hoffner et al. 2006) avaient trouvé que « les gros consommateurs de télévision et ceux qui la considèrent comme réaliste sont davantage enclins à aspirer aux métiers montrés à la télévision » (p.13). Ils rejoignaient en cela les constatations de Signorielli (1993, citée par Signorielli et Bacue, 1999), selon lesquelles, en classe de terminale, les plus gros consommateurs de télévision étaient ceux qui avaient les conceptions les moins réalistes sur le monde du travail, n'aspirant qu'aux métiers à haut statut et à salaire élevé qu'ils voyaient à la télévision. Il y avait également une différence, selon Signorielli (1989), dans les attitudes sexistes, entre petits et gros consommateurs de télévision. Mais il s'agissait là de travaux américains, portant sur une population un plus âgée regardant des programmes américains. Nous nous sommes donc demandé si nous retrouverions des résultats comparables en France, avec des adolescents plus jeunes et encore éloignés des choix d'orientation. De quelle façon la télévision agit-elle sur ces choix ? Nous avons vu que, toutes émissions confondues, elle donne une vision des métiers, qui sont déjà fortement sexe-typés dans la réalité, encore plus « genrée ». En effet, selon une étude de Signorielli et Kahlenberg (2001, citées par Hoffner et al., 2006), les femmes mariées, par exemple, n'y sont montrées que comme secrétaires, enseignantes ou infirmières, alors que les célibataires peuvent exercer des métiers considérés comme neutres, voire des « métiers d'hommes » (pour ne pas alourdir exagérément le texte, même si notre travail voudrait faire sortir les jeunes des notions de « métiers pour hommes » et « métiers pour femmes », nous utiliserons dans toute la suite de ces travaux les expressions « métiers d'hommes » et « métiers de femmes » pour parler des métiers de la liste exercés par 80% ou plus de personnes d'un sexe donné). Ce dernier point étant susceptible, selon Wroblewski et

Huston (1987, cités par Hoffner et al., 2006) de servir de modèles aux filles : selon leur étude, quand elles choisissent un « métier d'hommes », c'est uniquement parmi ceux que les femmes exercent à la télévision. Avocates, mais pas dentistes (ou, à l'époque actuelle, commissaires de police, mais pas ingénieures en électronique).

Nous avons donc voulu savoir, dans un premier temps si, dans la France de 2004, les jeunes qui passaient le plus de temps devant la télévision avaient une vision des métiers plus sexe-typée que celle de leurs camarades. Avec Guillaume et Pautrot-David (2004), nous avons entrepris une étude en ce sens, en demandant à des adolescents d'évaluer des métiers selon qu'ils pensaient qu'ils convenaient davantage aux femmes ou aux hommes, en évaluant parallèlement leur consommation de télévision.

Pour les mêmes raisons que précédemment, nous avons choisi pour ce travail la classe de quatrième : les jeunes sont à un âge où les intérêts se stabilisent, mais ne sont pas figés, et où la pression de l'orientation scolaire n'est pas encore trop importante. Le groupe comprenait 104 élèves, 50 garçons et 52 filles.

Deux questionnaires étaient soumis aux jeunes : l'un portait sur leur évaluation des métiers et l'autre sur leurs habitudes télévisuelles (nous avons relaté les résultats de l'enquête sur l'utilisation de la télévision ci-dessus dans le second chapitre).

### 5.2.2 Une vision sexe-typée des métiers

Le questionnaire sur les professions (voir annexe 5.2.1 p.390) comportait une liste de 24 métiers, choisis en premier lieu selon qu'ils étaient exercés à plus de 80% soit par des femmes, soit par des hommes, en se basant sur les statistiques de l'INSEE (recensement 1999). Ce premier choix étant opéré, les critères suivants étaient la diversité des domaines d'activité et des niveaux de qualification. Les métiers retenus étaient supposés connus des collégiens (une liste de définitions était préparée pour répondre à d'éventuelles questions), et présentés sous leur dénomination masculine et féminine (Chatard et al. 2005). Il était demandé aux collégiens s'ils pensaient que le métier considéré était pour les hommes ou pour les femmes, sur une échelle de Likert à quatre niveaux. : « *Selon toi, le métier de coiffeur/coiffeuse est : seulement pour les hommes, plutôt pour les hommes, plutôt pour les femmes, seulement pour les femmes* ». Le nombre pair d'échelons avait pour objectif d'obliger les hésitants à trancher. Les réponses étaient cotées de 1 à 4, le chiffre 1 correspondant aux réponses les plus sexe-typées, de la droite vers la gauche pour les « métiers d'hommes » et de la gauche vers la droite pour les « métiers de femmes » Les totaux les plus faibles

correspondaient donc aux attitudes les plus traditionnelles. Le questionnaire comportait, au départ, onze métiers en majorité exercés par des femmes, et treize par des hommes :

- assistant/ assistante social(e)
- programmeur/programmeuse en informatique
- chef de chantier
- esthéticien/esthéticienne
- plombier/plombière
- coiffeur/coiffeuse
- aide-soignant/aide-soignante
- hôte/hôtesse d'accueil
- soudeur/soudeuse
- caissier/caissière de magasin
- boucher/bouchère
- infirmier/infirmière
- inspecteur/inspectrice de police
- mécanicien/mécanicienne en machines agricoles
- agent/agente de sécurité
- couturier/couturière
- pompier/pompière
- psychologue
- secrétaire de direction
- conducteur/conductrice de transport routier
- ingénieur/ingénieure en mécanique
- standardiste
- exploitant forestier/exploitante forestière
- architecte

Après avoir considéré l'ensemble des résultats, nous avons ensuite, pour faciliter les calculs ultérieurs en ayant le même nombre de métiers dans chaque catégorie, enlevé les deux « métiers d'hommes » ayant le total le plus élevé (donc apparemment les moins sexe-typés), le programmeur et l'architecte.

Avant le retrait des deux métiers, la moyenne de l'ensemble est de 1,78. La réponse « seulement pour... » étant cotée 1 point et la réponse « plutôt pour ... » cotée 2 points, une

moyenne inférieure à 2 témoigne chez ces jeunes de la prédominance d'une conception nettement genrée des métiers.

Le tableau 5.6, ci-dessous, décrit la situation de départ :

**Tableau 5.6** Moyennes de chacun des deux groupes de onze métiers

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Métiers d'hommes	100	11,00	24,00	18,19	3,59
Métiers de femmes (inversé)	102	11,00	28,00	20,12	2,56
N valide (listwise)	100				

Si les onze métiers d'un groupe étaient cotés dans la catégorie « plutôt pour... » (2 points), la moyenne dans le tableau 5.6 serait de 22. Qu'il s'agisse de métiers exercés majoritairement soit par les hommes, soit par des femmes, la moyenne est inférieure à 22: ils font donc l'objet de stéréotypes correspondants aux rôles de sexe traditionnels, puisqu'une partie a été cotée « seulement pour... » (1 point). La moyenne des « métiers de femmes » étant plus élevée, les stéréotypes semblent moins peser sur ceux-ci que sur les métiers d'hommes.

**Tableau 5.7:** Comparaison des moyennes métiers d'hommes/métiers de femmes (test échantillons appariés)

	Différences appariées				t	ddl
	Moyenne	Ecart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence			
			inférieure	supérieure		
M 11 métiers de femmes (inv) - M 11 métiers d'hommes	1,97	2,84	1,40	2,53	6,93	99

Comme nous le précise le tableau 5.7, la différence de moyennes entre « métiers d'hommes » et « métiers de femmes » est significative à p.05 : les stéréotypes pèsent davantage sur les métiers exercés majoritairement par les hommes que sur les métiers exercés majoritairement par les femmes. La variance est également plus élevée pour les « métiers d'hommes » : les divergences d'opinion sont donc plus importantes à l'égard de ceux-ci qu'à l'égard des « métiers de femmes ».

La corrélation entre les deux est positive: celles et ceux dont la vision des « métiers d'hommes » est la plus traditionnelle sont aussi celles et ceux qui, mais à un moindre degré, ont la vision la plus traditionnelle des « métiers de femmes ».

**Tableau 5.8** Moyennes globalement attribuées par les garçons et par les filles aux « métiers d'hommes » et aux « métiers de femmes ».

Statistiques de groupe				
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type
11 « métiers d'hommes »	garçons	50	17,52	3,54
	filles	50	18,86	3,55
11 « métiers de femmes » (inversé)	garçons	50	19,74	2,64
	filles	50	20,58	2,45

Comme le montre le tableau 5.8, en comparant les opinions des garçons et des filles, on s'aperçoit que les garçons ont une conception plus traditionnelle des rôles de sexe que les filles : les stéréotypes les plus forts sont émis par les garçons à l'égard des « métiers d'hommes », les moins forts par les filles à l'égard des « métiers de femmes ». Garçons comme filles montrent une vision plus stéréotypée de ce qu'ils estiment être des « métiers d'hommes », mais les différences d'écart-types témoignent d'opinions plus hétérogènes que pour les « métiers de femmes ».

**Tableau 5.9** Moyennes des métiers exercés majoritairement par des femmes

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Couturière	101	1	3	1,58	0,55
Esthéticienne	101	0	3	1,59	0,55
Secrétaire	102	0	3	1,84	0,56
Aide-soignante	102	0	3	1,84	0,52
Hôtesse d'accueil	100	0	3	1,87	0,58
Infirmière	101	0	4	1,87	0,59
Coiffeuse	102	0	3	1,88	0,47
caissière	100	1	3	1,9	0,48
Assistante sociale	102	1	3	1,91	0,32
Standardiste	101	1	3	1,93	0,47
Psychologue	102	0	4	2,04	0,54

On voit sur le tableau 5.9 que, parmi les métiers exercés majoritairement par des femmes, c'est la couturière qui vient en tête de ce que les jeunes considèrent comme « métiers de

femmes », (m=1,58), et le métier de psychologue qui est perçue comme le plus « neutre » (m=2,04).

**Tableau 5.10** Moyennes des métiers exercés majoritairement par des hommes

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Mécanicien en machines agricoles	102	1	2	1,4706	0,50
Soudeur	102	1	3	1,5	0,56
Chef de Chantier	101	1	5	1,52	0,63
Plombier	102	1	2	1,56	0,50
Agent de Sécurité	102	1	4	1,61	0,60
Ingénieur	102	1	3	1,74	0,47
Conducteur routier	101	1	5	1,76	0,72
Exploitant Forestier_	102	1	3	1,78	0,54
Boucher	101	1	5	1,80	0,66
Pompier	102	1	5	1,95	0,50
Inspecteur	102	1	4	1,99	0,46
Architecte	102	1	5	2,15	0,74
Programmeur	102	1	5	2,15	0,64

Parmi les métiers exercés majoritairement par des hommes, (tableau 5.10), le plus stéréotypé est le mécanicien en machines agricoles (m=1,47), les moins stéréotypés sont l'architecte et le programmeur (m=2,15). Mais, en dehors de ces catégories extrêmes, tous les métiers ne font pas l'objet d'opinions aussi tranchées. A la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes ?* », 80% des jeunes (42 garçons et 47 filles,  $\chi^2=1,60$ , non significatif pour p.05) ont répondu par l'affirmative. Deux collégiennes ont même noté que tous les métiers pouvaient être exercés par les deux sexes. Parmi les opinions les plus tranchées, nous trouvons à une extrémité : « les hommes peuvent faire sage-femme et les femmes pompier » et à l'autre extrémité « les métiers pour homme demandent de la force (maçon), alors que pour les métiers de femme, il faut de la douceur (assistante sociale) ».

S'agissant de leurs propres choix, les jeunes devaient répondre à la question « *As-tu une idée du ou des métiers que tu aimerais exercer plus tard ?* ». Parmi les garçons, un seul s'est vraiment démarqué des voies traditionnelles en affirmant vouloir devenir assistant social. Sa perception des métiers est nettement plus ouverte que celle de la moyenne de ses camarades (m=21 vs 19,7 pour les « métiers de femmes », m=23 vs 17,5 pour « les métiers d'hommes »)

Les filles ont été nettement plus nombreuses à émettre des choix atypiques : on recense une informaticienne, une pompière, une arbitre, plusieurs sportives, une militaire, deux policières (dont une dans la police scientifique), une viticultrice. Quand nous comparons ces choix à leurs réponses au questionnaire sur les 24 métiers, leurs scores montrent des opinions dans la moyenne (m=20,7 vs 20,6) pour les « métiers de femmes », mais un peu moins stéréotypées (m=19,4 vs 18,9) pour les « métiers d’hommes ». (annexe 5.2.2 p.391)

### 5.2.3 Consommation de télévision et stéréotypes

L’objectif de ce travail étant de vérifier s’il existait une relation entre la façon traditionnelle d’envisager les rôles de sexe et la consommation de télévision, les collégiens remplissaient par ailleurs un questionnaire détaillé sur leurs habitudes télévisuelles : équipement du foyer en téléviseurs, durée détaillée, moments de visionnage (annexe 5.2.3 p.392). Nous avons évoqué dans un chapitre précédent les résultats de cette première partie d’enquête.

La vision sexe-typée des métiers est-elle fonction de la quantité de télévision regardée ?

**Tableau 5.11** Moyenne des stéréotypes en fonction de la quantité de télévision consommée

Tableau de bord				
Tous métiers				
Type de consommateur		Moyenne	N	Ecart-type
	1 petits consommateurs (3 à 15 h/semaine)	19,48	25	2,72
	2 consommateurs moyen faibles (16 à 22h/semaine)	18,67	27	2,92
	3. consommateurs moyen forts (22,5 à 30,5h/semaine)	19,70	23	2,76
	4. gros consommateurs (31à 61,5h/semaine)	18,94	25	2,75
	Total	19,18	100	2,78

Le tableau 5.11 présente les notes totales moyennes de cotation de la représentation des métiers (en termes de genre) en fonction de la quantité de consommation de télévision. Nous ne constatons pas de lien entre la quantité de consommation et la force des stéréotypes.

**Tableau 5.12** Consommation de télévision et stéréotypes

		N	Moyenne	Ecart-type
« Métiers d'hommes »	Faible consommateur	52	18,15	3,54
	Fort consommateur	48	18,23	3,69
Métiers de femmes	Faible consommateur	52	19,96	2,72
	Fort consommateur	48	20,38	2,40

		t limite :1,64 à p.10	ddl
Métiers hommes	Hypothèse de variances égales	-,10	98
	Hypothèse de variances inégales	-,10	97
Métiers femmes	Hypothèse de variances égales	-,80	98
	Hypothèse de variances inégales	-,80	98

Pour obtenir des effectifs plus importants, nous avons regroupé les consommateurs de télévision en deux catégories, les petits et moyens faibles consommateurs d'une part, les moyens forts et gros consommateurs d'autre part. Le tableau 5.12 ne montre pas, lui non plus, de différences statistiquement significatives dans l'attribution traditionnelle des métiers aux hommes ou aux femmes, en lien avec la quantité de télévision consommée, qu'il s'agisse des « métiers d'hommes » ou des « métiers de femmes ». Ces conclusions se démarquent de celles de Signorielli (1989, citée par Marchand, 2004), qui constatait que les téléspectateurs les plus assidus présentaient les scores les plus élevés sur une échelle de sexisme.

**Tableau 5.13** Stéréotypes et présence d'un récepteur dans la chambre

	Récepteur dans la chambre	N	Moyenne	Ecart-type
tout	oui	50	18,75	2,91
	non	49	19,55	2,60

On peut tout au plus constater sur le tableau 5.13 que les jeunes ayant un récepteur dans leur chambre (50% de l'échantillon) montrent une légère différence (non statistiquement significative) allant dans le sens d'attitudes plus sexistes.

Il apparaît également que les jeunes ayant choisi des métiers atypiques se répartissent dans toutes les catégories. Chez eux, non plus, on ne constate pas de lien entre la quantité de télévision regardée et la façon de considérer les rôles de sexe.



- Catégorie socio professionnelle et stéréotypes

En s'appuyant sur les résultats de Signorielli (1989, citée par Marchand, 2004), et sur le lien trouvé par Jacquemain et al. (2006) entre quantité de télévision consommée et la catégorie socio-professionnelle de la famille, notamment de la mère, les chercheuses se sont interrogées sur l'éventualité d'un lien entre consommation de télévision, niveau social de la famille et vision traditionnelle des métiers. En se fondant sur les types d'activités professionnelles des pères, elles ont défini trois catégories : « modeste » (ouvriers, ouvriers agricoles, inactifs) ; « moyen » (artisan, commerçants, chefs d'entreprise, employés) ; « favorisé » (cadres et professions intermédiaires). Le croisement de ces catégories avec celles de la quantité de consommation de télévision ne fait pas apparaître de résultat significatif : l'origine familiale des collégiens de l'étude n'influe pas sur leur consommation de télévision. Même lorsque l'on considère isolément les trois « gros consommateurs » issus de milieu modeste, on constate que leur vision des métiers serait plutôt moins stéréotypée que celle de l'ensemble du groupe des gros consommateurs, sans que cette différence soit significative.

- Echanges avec les parents et stéréotypes

Les échanges avec les parents n'influent pas non plus, dans cette étude, avec la façon stéréotypée de considérer les métiers. Mais, dans une société où les rôles de sexe n'évoluent que lentement dans la réalité et encore plus lentement à la télévision, on ne peut effectivement pas s'attendre à des discussions sur une répartition des tâches qui pour beaucoup semble encore naturelle.

#### 5.2.4 Discussion

Nos hypothèses de départ ne se vérifient pas : nous devons constater, au regard de cette étude, qu'il n'est pas possible d'affirmer que, dans le groupe étudié, il existerait un lien entre la consommation de télévision et certains stéréotypes portant sur l'attribution plus ou moins exclusive de métiers en fonction du genre : des « métiers de femmes » et des « métiers d'hommes ». Les jeunes qui regardent beaucoup le petit écran n'ont pas, statistiquement, une vision des métiers plus traditionnelle en matière de rôles de sexe, (on peut tout au plus observer une très légère tendance allant dans ce sens, chez ceux qui vivent avec une télévision dans leur chambre). Qu'ils soient petits ou gros consommateurs de télévision, leur vision stéréotypée des métiers ne semble pas non plus varier selon qu'ils sont de milieu modeste ou favorisé, qu'ils appartiennent à des familles où l'on parle des émissions et à des familles où

l'on n'en parle pas... On ne peut que conclure, provisoirement, que si la télévision propose une vision traditionnellement genrée du monde professionnel, et si les participants à cette étude font également montre d'une vision genrée des métiers, cette étude ne démontre pas de lien quantitatif significatif entre ces deux propositions.

Dans la liste des métiers soumis aux collégiens, aucun n'appartenait au domaine de la télévision, mais certains sont souvent montrés sur le petit écran. Sont-ils plus sensibles que les autres à la consommation de télévision ? Il s'agit de deux métiers particulièrement présents dans les séries : « infirmier/infirmière » et « inspecteur/inspectrice de police ». Dans les séries, l'infirmier/infirmière se décline plutôt au féminin, conformément à la tradition ; dans les réponses à nos questionnaires, le score attribué par les jeunes le situe au milieu des « métiers de femmes » : ce n'est ni le plus, ni le moins « genré ». Par contre, « inspecteur/inspectrice de police », métier traditionnellement exercé par les hommes mais assez souvent incarné par des femmes dans les séries actuelles, fait partie des « métiers d'hommes » les moins stéréotypés chez les jeunes de l'étude (la corrélation avec la consommation de télévision n'est cependant pas significative). Mais on remarque que, dans les séries, les infirmiers/infirmières sont incarnés le plus souvent par des femmes, en position subalterne, conformément aux rôles de sexe traditionnels, à l'inverse des policiers/policières qui, même lorsque ce sont des femmes, jouent parfois le rôle principal. Ce résultat concernant les inspectrices de police est-il imputable à une simple coïncidence, à l'évolution des mœurs ou serait-ce un effet de la télévision ?

Dans leur état actuel, les conclusions de cette étude ne sont pas généralisables. Pour qu'elles puissent le devenir, un certain nombre de conditions devraient être remplies : une population plus importante ; une mesure de la consommation de télévision plus rigoureuse (peut-être en demandant aux jeunes de tenir un carnet ?) ; une façon plus neutre de poser les questions, laissant la possibilité d'une réponse centrale. Cette étude est donc plutôt à considérer comme une pré-expérimentation.

Une explication possible des résultats obtenus, en dehors de l'éventualité d'artefacts liés au petit nombre de sujets, pourrait tenir au fait que, les rôles de sexe professionnels semblent tellement naturels dans notre société, et les adolescents étant à un âge où ils y sont particulièrement sensibles, une quantité plus ou moins grande de télévision allant dans le sens dominant ne change peut-être pas grand-chose : rien ne vient y bousculer leurs représentations.

Seraient-ils plus sensibles à l'insolite ?

### 5.3 Montrer des femmes et des hommes dans des métiers atypiques de sexe peut-il diminuer les stéréotypes ? Etude avec des adolescents de quatrième.

Julie Lescaut et ses consœurs policières du petit écran ouvriraient-elles la voie à des identifications élargies ? Montrer aux adolescents des hommes et des femmes dans des rôles atypiques de sexe leur permettrait-il d'élargir leurs horizons professionnels ?

Certains des résultats obtenus peuvent nous le laisser espérer : si le fait de n'avoir pas vu de femme médecin des urgences sur la vidéo qu'on leur montrait a pu induire certains jeunes à penser que ce n'est pas un métier pour les femmes (voir paragraphe 5.1), l'inverse serait-il possible ? Si, comme l'ont déjà fait certains chercheurs avec des enfants plus jeunes, on faisait regarder à des adolescent(e)s des émissions présentant des femmes et des hommes dans des rôles professionnels atypiques de sexe, leurs préjugés évolueraient-ils dans le sens de la diminution ? Certes, nous savons que les changements d'opinion ne suffisent pas pour agir sur les comportements eux-mêmes (Joule et Beauvois, 2002). Mais pour que les jeunes puissent s'anticiper dans de nouvelles formes identitaires subjectives, il faut qu'ils connaissent leur existence, notamment en ayant vu des femmes et des hommes exercer des métiers atypiques de sexe et y trouver des sources d'épanouissement. C'était l'un des partis pris par O'Bryant et Corder-Bolz (1978) dans la recherche citée plus haut : dans leur étude, les métiers montrés aux enfants étaient exercés par des femmes, certaines dans des rôles traditionnels, d'autres dans des rôles traditionnellement dévolus aux hommes, toutes exprimant qu'elles aimaient leur métier. Les chercheurs constataient qu'après la projection, les filles qui avaient vu des femmes exerçant des métiers non traditionnels avaient augmenté leur intérêt pour ces métiers. Nous avons donc, avec Bulckaen et Cuvillier (2005), proposé à des élèves des images de femmes et d'hommes dans des métiers exercés traditionnellement par l'autre sexe, en faisant l'hypothèse que leurs idées évolueraient par rapport aux catégories de « métiers d'hommes » ou « métiers de femmes »<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Pour les mêmes raisons que précédemment, nous utiliserons l'expression « métiers d'hommes » pour parler des métiers de la liste exercés par plus de 80% d'hommes, et « métiers de femmes » pour ceux exercés par plus de 80% de femmes.

### 5.3.1 Les supports

Ce travail se situant dans le cadre général de nos recherches sur la télévision, nous pensions utiliser des séries télévisées pouvant convenir à notre projet. Mais, comme nous l'avons évoqué précédemment (voir chapitre 4.1.4), si les séries nous offrent quelques héroïnes atypiques, commissaires de police ou proviseuses, il fut impossible, au moment de l'étude, de découvrir, dans le rôle principal, un homme exerçant un métier atypique de sexe - la transgression des hommes semblait sans doute, aux yeux des scénaristes ou des directeurs de programmes, moins acceptable que celle des femmes. Les séries précitées (*L'institut*, *Madame est servie*) n'étaient pas diffusées à cette période, et nous n'avons pas pu nous les procurer en cassette ou en DVD.

Pour mener à bien notre projet, nous avons alors décidé de nous tourner vers des vidéos didactiques : les recherches menées avec Avondino-Monchatre et al. (2001) nous avaient en effet montré qu'elles pouvaient avoir sur les représentations des effets comparables à ceux des séries.

L'expérience présentait des biais: une vidéo didactique n'est pas équivalente à une série télévisée, puisqu'elle dure beaucoup moins longtemps, qu'aucune intrigue ne relie les personnages, etc. Leur intérêt était cependant de montrer des personnes réelles, centrées sur l'exercice de leur métier, ce qui nous a paru un substitut acceptable à la série télévisée pour un travail sur les métiers atypiques de sexe.

Les clips métiers de l'ONISEP semblaient a priori constituer un support pouvant convenir à nos objectifs. Mais, à l'instar des séries télévisées, peu d'entre eux présentaient à cette époque des métiers atypiques de sexe, en particulier des « métiers de femmes » exercés par des hommes. Il fallut donc compléter le matériel en allant chercher les clips manquants chez d'autres éditeurs (Association, pour la Formation Professionnelle des Adultes ; Editions Lunes), au demeurant peu nombreux, au risque d'une plus grande hétérogénéité des supports. Chacun des clips a une durée de deux à trois minutes.

Comme dans la recherche précédente, nous avons pris comme base, pour définir ce qu'était un métier typique ou atypique de sexe dans les questionnaires et les clips, un critère statistique : son exercice par approximativement 80% d'hommes ou 80% de femmes, selon l'INSEE (recensement 1999). Cette condition satisfaite, compte tenu du rôle du statut et du domaine dans les déterminants des choix professionnels (Gottfredson, 1996, citée par Guichard et Huteau 2006), il s'est agi de proposer, autant que possible, des métiers variés tant sur le plan des niveaux socio-professionnels que des intérêts, ces derniers définis selon les

catégories de Holland (« banque de métiers » de l'IRMR, Bernaud et Priou, 1994). En lien avec les travaux de Chatard et al. (2005), tous les noms de métiers étaient présentés sous leur forme masculine et féminine.

-**La cassette des « métiers d'hommes » et « métiers de femmes » traditionnels** montrait les métiers de :

Assistante sociale, mécanicien poids lourds, secrétaire, directeur des sports, conseillère beauté et technicien en électronique.

- **La cassette des « métiers d'hommes » et « métiers de femmes » non traditionnels** montrait les métiers de :

Commandante de bord, assistant de vie, programmeuse informatique, professeur des écoles, peintre en bâtiment et danseur.

-**Une cassette mixte** comportait des métiers typiques et atypiques :

Commandante de bord, mécanicien poids lourds, conseillère beauté, professeur des écoles, programmeuse informatique et technicien en électronique.

### 5.3.2 La population de l'étude

Nous avons travaillé à nouveau avec des adolescents en classe de quatrième, pour les raisons précédemment évoquées -l'âge où les intérêts commencent à se stabiliser tout en étant encore souples, où les représentations des métiers se font plus riches et plus précises et à une période où les jeunes sont encore disponibles avant la pression des choix d'orientation de fin de troisième. La population de l'étude se composait de trois classes, comprenant au total 39 garçons et 41 filles de 13 à 16 ans (âge moyen=13,6 ans).

Nous les avons répartis en trois groupes :

- La classe 1 a vu la cassette des métiers « atypiques de sexe »
- La classe 2 a vu les métiers « typiques de sexe »
- La classe 3 a vu la cassette « mixte ».

- **Les questionnaires métiers**

Pour mettre en évidence l'évolution d'éventuels stéréotypes, les jeunes devaient répondre à un questionnaire à deux moments : juste avant le visionnage (annexe 5.3.1 p.396), puis trois semaines plus tard (annexe 5.3.2 p.399). Ce questionnaire consistait en une liste de 24 métiers (douze d'entre eux illustrés par les clips et douze autres choisis selon les mêmes critères), à classer sur une échelle de Likert en quatre catégories, selon que les jeunes attribuaient le métier à l'un ou l'autre sexe.

Les métiers choisis étaient (*en italiques, les métiers faisant l'objet de vidéos*):

- danseur/danseuse*
- mécanicien/ mécanicienne de poids lourds*
- caissier/caissière
- secrétaire*
- chirurgien/chirurgienne
- peintre en bâtiment*
- conseiller/conseillère beauté*
- gendarme
- directeur/directrice des sports pour une mairie*
- coiffeur/coiffeuse
- boucher/bouchère
- documentaliste
- assistant/assistante de vie (aide à domicile des personnes âgées)*
- ingénieur/ingénieure en nucléaire
- technicien/technicienne en électronique*
- conducteur/conductrice de transport routier
- professeur/ professeure des écoles (instituteur/institutrice)*
- standardiste
- infirmier/infirmière
- commandant/commandante de bord (pilote d'avions)*
- technicien forestier/technicienne forestière
- assistant/ assistante social(e)*
- psychologue
- programmeur/programmeuse informatique*

- **Les questions ouvertes**

La première partie du premier questionnaire (avant visionnement) avait pour objet de recueillir les informations utiles sur l'âge, la profession des parents, ainsi que sur le ou les métier(s) que ces adolescents aimeraient exercer plus tard. Puis, reprenant les questions de l'étude de Guégnard (2002), on leur demandait également s'ils pensaient que certains métiers pouvaient être exercés soit seulement par les femmes, soit seulement par les hommes, soit aussi bien par les uns que par les autres, en donnant des exemples à l'appui.

La première partie du second questionnaire (après visionnement) reprenait le questionnement sur les attributions des métiers aux hommes ou aux femmes, en demandant en outre aux

jeunes s'ils avaient aimé la cassette qu'ils avaient vue, et si l'un des reportages les avait marqués. Elle était suivie du questionnaire sur les 24 métiers.

- **L'IRMR**

L'IRMR (Inventaire de Rothwell-Miller Révisé) est un questionnaire d'intérêts, basé sur la typologie de Holland, souvent utilisé par les conseillers d'orientation-psychologues pour aider les jeunes à réfléchir à leur orientation. Il consiste à classer des noms de métiers par ordre de préférence, ce qui aboutit à l'établissement d'un profil. Certaines des catégories d'intérêts étant assez « genrées » -correspondant à des intérêts professionnels majoritairement exprimés par des garçons ou par des filles-, on pouvait faire l'hypothèse que la préférence pour certains types de métiers correspondrait à des positions plus ancrées, interdisant ou, au contraire, permettant une certaine souplesse, une plus ou moins grande possibilité d'évolution dans la façon d'envisager les rôles de sexe.

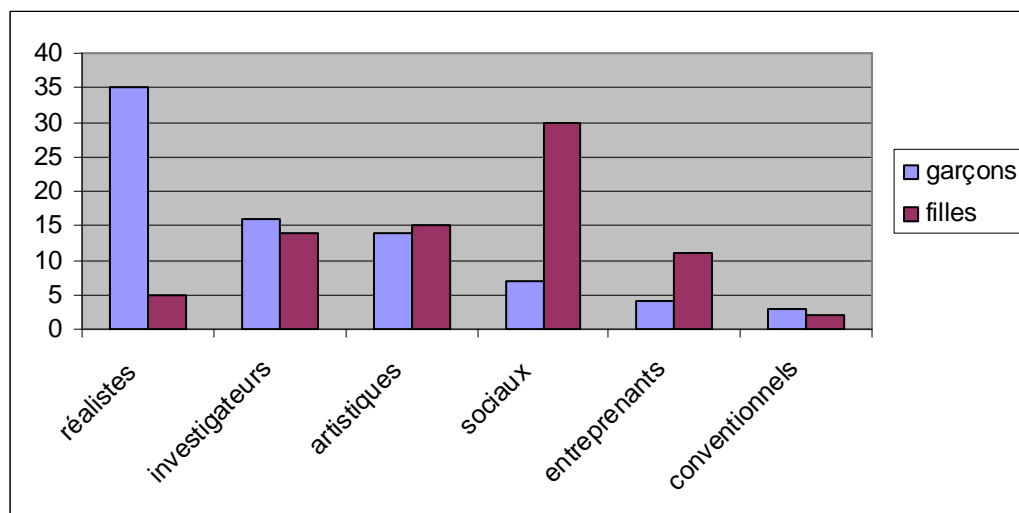
Lors de la première séance, les jeunes passaient l'IRMR en premier lieu, puis le questionnaire, avant de regarder la vidéo.

### **La situation de départ (avant visionnage)**

Parmi les jeunes interrogés, 91,8% ont une idée du métier qu'ils veulent exercer plus tard (annexes 5.3.3et 5.3.4 p.401 et 402).

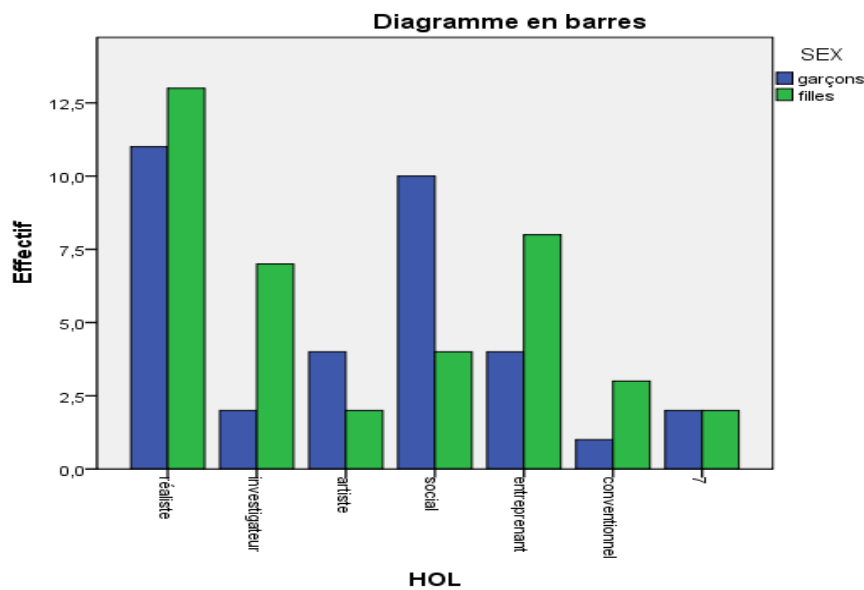
Nous avons regroupé ces métiers par catégories d'intérêts selon la typologie de Holland, en utilisant la classification de Bernaud et Priou (1994).

**Figure 5.1 :** Classification des projets professionnels des filles et des garçons selon la typologie de Holland.



Nous retrouvons, en observant la figure 5.1, la dichotomie habituelle entre les choix des garçons et ceux des filles : aux garçons, une majorité de métiers de type réaliste, et aux filles, une majorité de métiers « sociaux » (regroupant le secteur social et certains métiers de la santé). Les domaines investigateur et artistique se partagent de façon équivalente entre les deux sexes, et les types entrepreneuriaux et conventionnels sont peu choisis.

**Figure 5.2 :** Résultats à l'IRMR : répartition des filles et des garçons, selon la typologie de Holland.



Si, par contre, nous nous rapportons à la figure 5.2 qui présente les profils d'intérêts des jeunes tels que les produit l'analyse de leurs réponses à l'IRMR, les résultats sont totalement différents, voire inversés : les filles apparaissent plus réalistes que les garçons, et ceux-ci plus sociaux que les filles. Ces résultats bouleversent les représentations habituelles et sont en contradiction avec ceux fournis en catégorisant les projets d'avenir des jeunes. Mais avant de nous lancer dans des interprétations psychologiques, nous devons nous interroger sur la façon dont ils ont été obtenus. Les projets d'avenir sont la réponse à une question simple. Par contre, le « mode d'emploi » du questionnaire d'intérêts passé collectivement n'a peut-être pas été compris par tous les élèves : Comme il s'agissait de classer des noms de métiers de un à douze par ordre de préférence, on peut se demander si certains d'entre eux n'ont pas utilisé l'ordre inverse de celui requis. D'autre part, ils ne connaissaient peut être pas tous les métiers de la liste (ils pouvaient poser des questions à ce sujet, mais tous qui en auraient eu besoin ne l'ont peut-être pas fait). Si nous consultons le tableau des résultats pour les examiner de plus près, ceux-ci semblent manquer de cohérence : de nombreux intérêts dominants selon l'IRMR



ne correspondent en rien aux réponses relatives au choix du métier. A défaut de pouvoir interroger les élèves eux-mêmes sur les raisons de ces choix, nous devons renoncer à considérer ces résultats comme valides et nous ne les utiliserons pas.

- **Réponses aux questions ouvertes :**

Réponses à la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?* »

Avant la projection, 64,6% des jeunes répondent négativement à la question (72% des filles et 56% des garçons). Ceux qui ont répondu positivement citent, comme métiers réservés aux femmes, l'esthéticienne, la secrétaire ou l'infirmière.

Réponses à la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ?* »

Avant la projection, 56,2% des jeunes répondent négativement à la question (71,8% des filles et 38,2% des garçons, différence filles/garçons significative à p.05). Ceux qui ont répondu positivement citent comme métiers réservés aux hommes le plombier, le maçon, le mécanicien, le pompier.

Comme pour la question précédente, ces métiers spécifiques sont les mêmes, tant aux yeux des garçons qu'à ceux des filles.

Réponses à la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par des hommes ?* »

Avant la projection, près de 99% des jeunes, garçons comme filles, répondent positivement, donnant comme exemple : professeur, médecin, coiffeur/coiffeuse.

Une majorité de filles (72%) pense donc que tous les métiers peuvent être exercés aussi bien par les femmes que par les hommes. Les garçons en sont globalement beaucoup moins convaincus, en particulier lorsqu'il s'agit de « métiers d'hommes ». Les exemples donnés dans les deux cas vont dans le sens des intérêts attribués traditionnellement aux hommes et aux femmes, concrétisés habituellement dans les choix de métiers émis par les jeunes : les soins et le bureau pour les filles, la technique et la sécurité pour les garçons. Ces résultats concordent avec toutes les études sur ce thème.

A la question « *As-tu une idée du ou des métier(s) que tu aimerais exercer plus tard ?* », presque tous les garçons ont dit envisager des métiers majoritairement exercés par des hommes ou « neutres », un seul s'aventure en territoire statistiquement féminin (bibliothécaire). Les réponses des filles sont nettement plus variées : aux réponses traditionnelles en terme de rôles de sexe (puéricultrice, esthéticienne, professeur) s'ajoutent

une pilote de ligne, une chirurgienne, une policière, une chef de rang, une maréchale-ferrante, une mécanicienne, une pâtissière.

- **Réponses au questionnaire métiers**

Ce questionnaire est constitué d'une liste de 24 métiers -dont ceux présentés sur les vidéos-, exercés soit par 80% de femmes, soit par 80% d'hommes (voir plus haut). Les réponses aux questions évaluant chacun de ces métiers (*Penses-tu que la profession de danseur/danseuse est plutôt pour les femmes ?*) sont cotées de 1 (« pas du tout d'accord ») à 4 (« tout à fait d'accord »). Les moyennes supérieures à 48 vont donc dans le sens de l'attribution traditionnelle du métier aux femmes ou aux hommes.

La classe 1 est celle qui a vu les vidéos atypiques, la classe 2 les vidéos typiques et la classe 3 les vidéos mixtes. Les tableaux 5.14 présentent les moyennes des réponses au questionnaire dans chacune des trois classes.

**Avant visionnage :**

**Tableau 5.14** Moyenne des réponses au questionnaire dans chacune des classes avant visionnage

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1	26	52,23	21,80	24,00	92,00
2	24	56,71	18,69	24,00	91,00
3	23	56,74	16,62	24,00	85,00
Total	73	55,12	19,13	24,00	92,00

**ANOVA**

Echelle1

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	337,882	2	168,94	,455	,636
Intra-groupes	25998,009	70	371,40		
Total	26335,890	72			

Avant le visionnage, nous voyons sur le tableau 5.14 que toutes les moyennes sont supérieures à 48, indiquant que, dans l'ensemble des trois classes, les jeunes attribuent les métiers à l'un ou l'autre sexe, dans les rôles traditionnels.

Les différences entre les classes ne sont pas significatives, les trois groupes sont équivalents.

## Résultats après visionnage :

**Tableau 5.15** Moyenne des réponses au questionnaire dans chacune des classes après visionnage.

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1	26	44,62	20,19	24,00	94,00
2	24	52,25	25,10	24,00	94,00
3	23	54,83	16,23	25,00	83,00
Total	73	50,34	21,04	24,00	94,00

échelle2					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1402,480	2	701,240	1,611	,207
Total	31870,438	72			

Après le visionnage, nous pouvons constater, sur le tableau 5.15, que toutes les moyennes ont baissé, allant dans le sens d'une diminution des stéréotypes. Mais cette fois, la différence entre les moyennes des trois classes est significative : elles n'ont pas évolué avec la même intensité.

- **La classe 1 (vidéo des métiers atypiques)**

**Tableau 5.16** Evolution de la moyenne dans la classe 1

Test échantillons appariés <sup>a</sup>				
		Différences appariées		
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	échelle1 - échelle2	7,62	14,92	2,93
a. classe = 1				

Test échantillons appariés a

		Différences appariées		t (2,06 à p.05)	ddl
		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Inférieure	Supérieure		
Paire 1	échelle1 - échelle2	1,59	13,64	2,60	25

Dans la classe 1 (tableau 5.16), qui a visionné les métiers atypiques de sexe, la baisse de la moyenne après la projection est significative à .05. Les élèves de la classe 1 ont donc une

vision moins tranchée de l'attribution des métiers à un sexe donné après la projection de la cassette montrant des hommes et des femmes dans des métiers atypiques de sexe.

Cette diminution est essentiellement le fait des filles ( $t=3,052$ , significatif à  $p.05$ ), la différence de moyenne chez les garçons n'étant pas significative. Mais l'écart-type est beaucoup plus important chez les garçons, témoignant de divergences d'opinion plus importantes que chez les filles.

**Tableau 5.17** Classe 1, comparaison des moyennes avant et après visionnement  
(les métiers visionnés sont en gras)

	Comparaison des moyennes	Ecart-type	<b>t</b> (2,06 à p.05)	ddl
<b>danseur</b>	,308	1,050	1,495	25
mécanicien	-,038	,774	-,254	25
caissier	,115	,816	,721	25
secrétaire	,269	1,079	1,272	25
chirurgien	-,269	,667	-2,059	25
<b>Peintre bâtiment</b>	,423	,809	<b>2,668</b>	25
Conseiller beauté	,346	,797	<b>2,214</b>	25
gendarme	,308	1,123	1,397	25
Directeur sports	,462	1,476	1,594	25
coiffeur	,462	,989	<b>2,379</b>	25
boucher	,423	1,137	1,897	25
documentaliste	,192	1,021	,961	25
<b>Assistant de vie</b>	,654	1,355	<b>2,461</b>	25
Ingénieur nucléaire	-,038	1,148	-,171	25
Technicien électronique	,538	1,104	<b>2,487</b>	25
routier	,385	1,235	1,588	25
<b>instituteur</b>	,077	1,197	,328	25
standardiste	,731	1,282	<b>2,906</b>	25
infirmier	,346	1,093	1,614	25
<b>Commandant de bord</b>	,500	1,334	1,911	25
Technicien forestier	,769	1,142	<b>3,434</b>	25
Assistant social	,192	1,234	,795	25
psychologue	,308	,970	1,617	25
<b>programmeur</b>	,154	,881	,891	25

Sachant que, pour 25 degrés de liberté, le seuil à p.05 est  $t=2,06$ , nous constatons sur le tableau 5.17 que la moyenne de sept des métiers de la liste a diminué de façon significative. Deux d'entre eux, la peintre bâtiment et l'assistant de vie, faisaient partie de la cassette, mais les autres métiers de la cassette n'ont pas fait l'objet d'une baisse significative. Les cinq autres métiers dont la moyenne a baissé (conseiller beauté, coiffeur, technicien électronique, standardiste, technicien forestier), ne figuraient pas sur la vidéo.

- **La classe 2 (vidéos typiques)**

**Tableau 5.18** Evolution de la moyenne dans la classe 2

Test échantillons appariés <sup>a</sup>				
		Différences appariées		
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	échelle1 - échelle2	4,45833	15,75072	3,21510
a. classe = 2				

Test échantillons appariés <sup>a</sup>					
		Différences appariées		t (2,07 à p.05)	ddl
		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Inférieure	Supérieure		
Paire 1	échelle1 - échelle2	-2,19261	11,10928	1,387	23
a. classe = 2					

Dans la classe 2 (tableau 5.18), celle qui a visionné des hommes et des femmes dans des métiers typiques de sexe, la moyenne a légèrement baissé, mais pas de façon significative. Cependant, si on différencie les moyennes des garçons et des filles, celle des garçons est restée au même niveau (mais on note un écart-type important, indice de divergences d'opinion), alors que celle des filles est significative à p.10, mais pas à p.05. En ne considérant que les résultats globaux, la cassette montrant des métiers typiques de sexe n'a pas eu d'effet sur les représentations des garçons de cette classe, alors que les stéréotypes des filles montrent une légère diminution.

**Tableau 5.19** Classe 2, comparaison des moyennes, métier par métier, avant et après la vidéo typique de sexe.

	Comparaison des moyennes	Ecart-type	t	ddl
danseur	,042	,955	,214	23
<b>mécanicien</b>	,333	1,049	1,556	23
caissier	-,292	1,268	-1,127	23
<b>secrétaire</b>	,375	1,245	1,476	23
chirurgien	,167	,761	1,072	23
Peintre bâtiment	,125	1,513	,405	23
<b>Conseillère beauté</b>	,542	1,179	<b>2,251</b>	23
gendarme	,042	,908	,225	23
<b>Directeur sports</b>	-,042	,908	-,225	23
coiffeur	,042	1,628	,125	23
boucher	,417	1,213	1,683	23
documentaliste	,125	,797	,768	23
Assistant de vie	,250	1,359	,901	23
Ingénieur nucléaire	,292	1,197	1,194	23
<b>Technicien électronique</b>	,250	1,422	,861	23
routier	,542	1,444	1,838	23
instituteur	-,167	,702	-1,163	23
standardiste	,375	,875	<b>2,099</b>	23
infirmier	-,042	1,122	-,182	23
Commandant de bord	,250	1,073	1,141	23
Technicien forestier	,292	1,197	1,194	23
<b>Assistante sociale</b>	,083	1,018	,401	23
psychologue	,208	1,062	,961	23
programmeur	,250	1,152	1,064	23

Sachant que, pour 23 degrés de liberté, le seuil de signification du t est 2,07 à p.05, on voit sur le tableau 5.19 que, dans cette classe, la vision stéréotypée des professions a baissé de façon significative pour deux métiers: standardiste (non montré) et conseillère beauté (montré).

- **La classe 3 (vidéos typiques et atypiques)**

**Tableau 5.20** Evolution de la moyenne dans la classe 3

		Différences appariées		
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	échelle1 - échelle2	1,91304	7,00593	1,46084
a. classe = 3				

Test échantillons appariés <sup>a</sup>					
		Différences appariées		t	ddl
		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Inférieure	Supérieure		
Paire 1	échelle1 - échelle2	-1,11655	4,94263	1,310	22
a. classe = 3					

Nous constatons sur le tableau 5.20 que c'est la classe dont la moyenne a le moins baissé, avec cependant un écart un peu plus grand chez les filles que chez les garçons, mais non significatif.

**Tableau 5. 21** Classe 3, comparaison des moyennes, métier par métier, avant et après la vidéo mixte.

	Comparaison des moyennes	Ecart-type	t (2,07 à p.05)	ddl
danseur	-,435	,788	-2,647	22
<b>Mécanicien poids lourds</b>	-,043	1,147	-,182	22
caissier	,000	1,168	,000	22
secrétaire	,478	1,082	<b>2,121</b>	22
chirurgien	-,087	,996	-,419	22
Peintre bâtiment	-,043	,928	-,225	22
<b>Conseillère beauté</b>	-,130	,869	-,720	22
gendarme	-,174	1,267	-,658	22
Directeur sports	,261	,810	1,545	22
coiffeur	,391	,722	<b>2,598</b>	22
boucher	,304	1,063	1,373	22
documentaliste	-,043	1,107	-,188	22
Assistant de vie	-,130	1,392	-,449	22
Ingénieur nucléaire	-,478	,994	-2,307	22
<b>Technicien électronique</b>	,043	,976	,214	22
routier	,217	,951	1,096	22
<b>Professeur des écoles</b>	,435	,662	<b>3,148</b>	22
standardiste	,348	1,152	1,447	22
infirmier	,348	,935	1,785	22
<b>Commandante de bord</b>	,739	,915	<b>3,872</b>	22
Technicien forestier	-,261	,915	-1,367	22
Assistante sociale	,087	1,125	,371	22
psychologue	,087	1,203	,347	22
<b>programmeur</b>	,000	1,000	,000	22

Sachant que, à p.05,  $t=2,07$  est significatif, on constate sur le tableau 5.21 que la vision stéréotypée de certains métiers a diminué de façon significative : commandant(e) de bord et professeur des écoles (présents sur les vidéos des métiers atypiques de sexe), secrétaire et coiffeur/ coiffeuse (non montrés). Par contre, les stéréotypes concernant le danseur et l'ingénieur nucléaire se sont renforcés.



**Tableau 5.22** Différences des moyennes avant et après vidéo selon la réponse à la question : « penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ? »

	Pensent qu'il existe des métiers réservés aux femmes	Ne le pensent pas
Moyenne liste avant vidéo	66,19	49,0
Moyenne liste après vidéo	64,77	42,36
t de Student	.765 (non significatif)	3,079 (significatif à p.05)

**Tableau 5.23** Différences des moyennes avant et après vidéo selon la réponse à la question : « penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ? »

	Pensent qu'il existe des métiers réservés aux hommes	Ne le pensent pas
Moyenne liste avant vidéo	65,28	47,19
Moyenne liste après vidéo	61,06	41,97
t de Student	1,865 (non significatif à p.05)	2,416 (significatif à p.05)

En regardant les tableaux 5.22 et 5.23, nous pouvons faire deux constatations : celles et ceux qui affirment au départ qu'il n'existe pas de métiers réservés aux hommes ou aux femmes font montre de préjugés moins forts que leurs camarades à l'égard des métiers de la liste. Ils sont aussi les plus sensibles aux vidéos, puisque leur vision stéréotypée des professions a diminué de façon significative. Leurs camarades ont eux-aussi légèrement, évolué après avoir regardé les vidéos, mais la baisse n'est cette fois pas significative.

A contrario, nous nous sommes demandé comment les jeunes qui envisageaient pour eux-mêmes des métiers non traditionnels en terme de rôles de sexe cotaient dans un premier temps les métiers qui leur étaient proposés, et évoluaient après avoir vu les vidéos : ceux dont les stéréotypes semblent les moins ancrées sont-ils plus réceptifs que les autres, au moins sur le plan des idées, à des modèles non traditionnels ? Nous avons donc considéré tous les choix émis par chacun ou chacune : un seul choix de garçon, mais 18 choix de filles pour des métiers non traditionnels, répartis dans les trois classes.

**Tableau 5.24** Elèves aux choix traditionnels vs non traditionnels : moyennes avant et après vidéos

Statistiques descriptives						
		N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Choix traditionnels	avantK7	49	24,00	92,00	59,27	18,71
	aprèsK7	49	24,00	94,00	54,86	21,49
	N valide	49				
Choix non traditionnels	avantK7	19	24,00	72,00	43,53	14,32
	aprèsK7	19	24,00	76,00	39,47	16,20
	N valide	19				

Nous constatons sur le tableau 5.24 que celles et celui qui avaient émis pour eux-mêmes des choix non-traditionnels ont des moyennes très inférieures, toutes vidéos confondues, à celles de leurs camarades plus traditionnels. Les écarts-types sont également plus faibles, indice d'une moins grande dispersion des réponses.

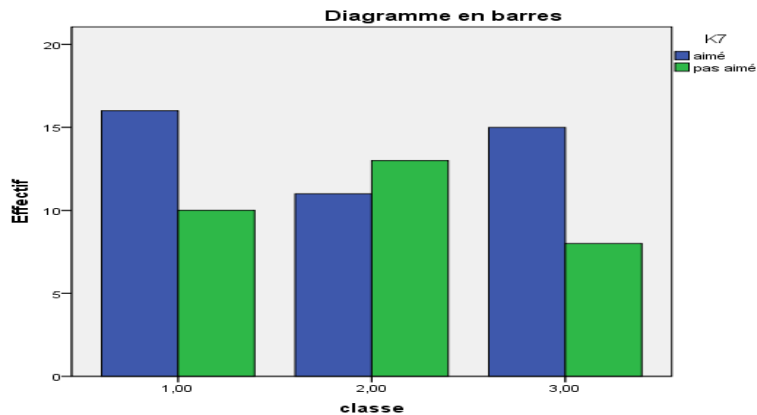
Réponse à la question « est-ce que la cassette que nous t'avons montrée la dernière fois t'a plu ? »

**Tableau 5.25** Corrélation entre la classe et le fait d'aimer ou non la vidéo projetée

Tableau croisé K7 * classe					
Effectif					
		Vidéo/classe			Total
		1 atypique	2 typique	3 mixte	
K7	aimé	16	11	15	42
	pas aimé	10	13	8	31
Total		26	24	23	73

**Tests du Khi-deux**

	Valeur	ddl
Khi-deux de Pearson	2,071 <sup>a</sup>	2
Nombre d'observations valides	73	



Nous constatons sur le tableau 5.25 que, quelle que soit la vidéo qu'ils ont vue -métiers typiques, atypiques ou les deux-, les jeunes l'ont appréciée de façon équivalente ( $\chi^2=2,071$ , non significatif à p.05). On remarque cependant que c'est dans la classe qui n'a vu que des métiers typiques de sexe que la vidéo a déplu à un peu plus de la moitié des jeunes.

**Tableau 5.26** Moyennes selon la réponse à la question « est-ce que la cassette que nous t'avons montrée la dernière fois t'a plu ? »

	Ont aimé la vidéo (42)	N'ont pas aimé la vidéo (31)
Moyenne liste avant vidéo	49,67	62,52
Moyenne liste après vidéo	44,81	57,84
t de Student	2,40 (significatif à p.05)	1,89 (non significatif à p.05)

Cependant, le tableau 5.26 montre une différence de moyennes importante au départ entre ceux qui disent avoir aimé la vidéo et les autres : les premiers font montre d'emblée de moins de stéréotypes que les seconds, et les diminuent encore de façon significative ensuite. Ceux et celles qui ont aimé ce qu'ils ont vu l'expliquent par le fait que les métiers montrés étaient intéressants ; ceux qui n'ont pas apprécié expriment le regret de ne pas y avoir vu le métier qu'ils aimeraient exercer plus tard. Pourtant, quand on considère leurs propres choix professionnels, les jeunes qui n'ont pas vu représenté le métier qu'ils envisagent sont majoritaires. Sans avoir la possibilité d'explorer plus avant, on ne peut que supposer que la raison donnée par les jeunes n'est pas la seule. Certains peut-être, ayant perçu l'objectif de l'expérimentation, ont trouvé ce moyen de montrer leur résistance, voire leur réactance. Serait-ce leur façon de résoudre une dissonance cognitive, un refus que l'on touche à leurs représentations, une recherche de consonance ? D'autres pouvaient avoir des raisons tenant aux vidéos elles-mêmes (réalisation, personnes interviewées...).

- **Discussion :**

Nous voulions, dans cette recherche, voir si le fait de montrer des femmes et des hommes dans des métiers atypiques de sexe pouvait contribuer à la diminution des stéréotypes concernant les rôles de sexe. Nous sortons de ce travail empirique, portant sur un nombre relativement restreint de sujets, avec davantage de questions que de réponses.

Par rapport à nos interrogations de départ, quels résultats avons-nous obtenus ? Nous avons constaté que, quelles que soient leurs affirmations, une grande majorité des jeunes de notre étude ont, au début de l'étude, une vision traditionnelle des métiers convenant aux hommes ou aux femmes – reflétant par-là la tendance actuelle de la société française. Mais, après qu'ils aient, pour certains, vu et entendu sur une vidéo des femmes et des hommes dans des activités professionnelles atypiques de sexe, les convictions de certains ou de certaines sur ce sujet ont semblé perdre de leur force, de façon significative. Cette évolution est notamment, mais pas exclusivement, le fait de filles, en particulier de celles qui envisageaient pour elles-mêmes des professions non traditionnelles en termes de rôles de sexe.

D'autre part, si cette diminution ne touche que certains des métiers montrés, elle concerne également des métiers évoqués dans le questionnaire, mais non représentés sur les vidéos. Il semblerait que le fait d'avoir vu des personnes dans des rôles professionnels atypiques de sexe puisse toucher non seulement ce qui a été montré, mais aussi toute la catégorie « métiers de femmes » ou « métiers d'hommes ». Le côté perception immédiate ne serait pas le seul en jeu, mais un travail cognitif de catégorisation s'élaborerait à un autre niveau. L'espace des possibles s'élargirait, tout se passerait comme si un automatisme était rompu (sommes-nous en présence d'un passage du « raisonnement quotidien » à la « compétence déductive » pointé par Houdé (2004, p.95) : si une femme peut être commandante de bord, pourquoi, même si on ne l'a pas vu représenté, une autre ne pourrait-elle pas devenir technicienne forestière ? Si on voit un homme assistant de vie, pourquoi pas standardiste ?

On constate également qu'un certain nombre de métiers présents sur les vidéos n'ont pas connu d'évolution significative. Il peut s'agir d'un simple manque d'intérêt des jeunes à leur égard : nous avons vu plus haut que les films étaient reçus différemment en fonction de divers facteurs personnels. D'autres raisons pourraient être liées aux films eux-mêmes, au fait de montrer des personnalités plus ou moins attractives, des métiers plus ou moins plaisants. Il faudrait refaire l'expérience avec d'autres films.

Renouveler l'expérience avec d'autres métiers permettrait également de savoir si les résultats obtenus, notamment après le visionnement des métiers atypiques de sexe, sont bien consécutifs à un remaniement de l'ensemble des catégories « métiers de femmes », « métiers

d'hommes », ou s'ils sont liés spécifiquement aux métiers montrés. Le fait que les variations aient touché des métiers qui n'étaient pas représentés joue en faveur de la première hypothèse, mais il serait utile de le vérifier. Espérons, si une chercheuse ou un chercheur reprend cet axe de recherche, qu'il aura davantage d'émissions ou de vidéos à sa disposition, en particulier concernant des hommes dans des métiers atypiques de sexe.

Il faut noter par ailleurs que, dans cette étude, le seul fait de travailler sur les rôles de sexe a semblé contribuer à faire évoluer les opinions à ce sujet. Est-ce, pour les participants, par le simple fait que l'on s'intéresse à leurs idées (cf. les travaux d'Elton Mayo, à la Western Electric, en 1933) ? Ou bien questionner un état de fait qui semblait naturel -l'existence de « métiers d'hommes » et de « métiers de femmes »- amène-t-il à s'interroger et à remettre en question certaines représentations, au terme de réflexions personnelles et /ou de discussions ? A posteriori, nous nous sommes rendu compte que la formulation du questionnaire métiers « Penses-tu que la profession de secrétaire est plutôt pour les femmes ? », associant systématiquement profession et genre dominant, a pu induire des réponses allant probablement dans le sens du stéréotype. Par ailleurs, l'obligation de se positionner ne permettait pas de réponse « neutre », obligeant à se déterminer soit vers le stéréotype, soit vers une réponse contre stéréotypée... mais il est difficile d'affirmer de bonne foi à notre époque que la profession de secrétaire est « plutôt pour les hommes », en dehors des cas particuliers, plus prestigieux, de secrétaire d'Etat ou de secrétaire général d'un parti politique. Les résultats auraient peut-être été plus significatifs avec une formulation différente (nous en tiendrons compte dans les travaux suivants). Cependant, la forme du questionnaire étant identique avant et après les vidéos, la variation des moyennes reste un résultat tangible.

Il manque un volet à cette expérience : sur le second questionnaire, il n'a pas été demandé à nouveau aux participants, après qu'ils aient regardé les cassettes, quel était leur projet professionnel. Certes, la probabilité pour que celui-ci ait changé était faible ; en effet, nous avons vu que les attitudes intellectuelles à l'égard des métiers changeaient moins difficilement que les comportements. Par ailleurs, les changements éventuels n'auraient concerné que celles et ceux qui n'avaient pas osé aller jusqu'au bout de leurs envies uniquement pour des raisons liées au genre : un garçon, même moins convaincu qu'auparavant que le métier de secrétaire est réservé aux femmes, ne sera pas pour autant tenté de l'exercer si c'est surtout la mécanique qui l'intéresse. Mais, au cas où certains projets auraient évolué, nous n'avons pas pu le vérifier.

Un autre point à travailler est celui de l'importance du groupe dans la réception des images. Ici, nous ne nous sommes adressées qu'aux individus. Mais pendant la période séparant les

deux questionnaires, l'expérimentation a sans doute été l'objet de discussions entre les élèves, pouvant enrichir la réflexion personnelle de certains. Les réponses au second questionnaire en seraient alors la résultante. C'est une variable que nous n'avons pas pu contrôler.

Quelle est la portée de ce travail ? Notre échantillon était de petite taille. Il conviendrait de renouveler l'expérience avec une population plus importante, pour aboutir à des conclusions davantage généralisables. Le travail présent ne serait alors à considérer, là encore, que comme une pré-expérimentation.

La population que nous avons approchée se composait de jeunes adolescents, encore dégagés des obligations de choix d'orientation ou de carrière. Entre les classes de quatrième et de seconde, ils évoluent beaucoup. Nos conclusions seraient-elles-encore valables avec des jeunes du second cycle de l'enseignement secondaire ?

#### 5.4 Montrer des femmes et des hommes dans des métiers atypiques de sexe, peut-il diminuer les stéréotypes ? Etude avec des adolescents de seconde.

Ces possibilités d'élargissement de certains choix, utilisables avec des enfants ou de jeunes adolescents, le restent-ils avec des adolescents plus âgés ? Avec Hoarau (2006), nous avons repris l'étude précédente en nous intéressant cette fois aux élèves de lycée, en classe de seconde : est-il encore possible de faire évoluer les représentations sexuées des métiers chez des adolescents plus âgés, dont certains sont déjà engagés dans un début de professionnalisation, avec ce type de dispositif ? Hoarau faisait l'hypothèse qu'à des profils d'élèves différents correspondraient des évolutions différentes : en l'occurrence, l'hypothèse posait que des élèves de SMS (Sciences médico-sociales) - section conduisant à des métiers du champ sanitaire et social et composée essentiellement de filles - auraient, au départ, une vision plus stéréotypée des métiers, et seraient moins réceptifs aux vidéos atypiques de sexe que des lycéens de seconde générale. A la suite des travaux d'Avondino-Monchatre et al. (2001), l'hypothèse selon laquelle le milieu familial du jeune et le fait qu'il/elle ait ou non un projet professionnel puissent jouer un rôle en cette matière a aussi été posée.

La population de cette étude comprenait deux classes de seconde (soixante élèves) d'un lycée urbain de province classé ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Il s'agissait donc d'une population majoritairement défavorisée sur le plan social, comprenant, d'une part, des lycéens

de seconde générale (14 garçons, 20 filles) et, d'autre part, des lycéens, majoritairement des filles (24 filles et 2 garçons), élèves d'une seconde de détermination à option SMS<sup>42</sup>.

#### 5.4.1 Déroulement de l'étude

Le travail se situant dans la continuation de l'étude de Bulckaen et Cuvillier (2005), le plan expérimental reprenait en partie le leur : on projetait aux lycéens les mêmes vidéos que précédemment, montrant des professionnels dans des métiers typiques et atypiques de sexe. Ils devaient répondre, avant et après la projection des vidéos, à des questions portant sur leur façon d'envisager la mixité des métiers, ainsi que sur leurs choix professionnels propres (voir questionnaires (voir annexe 5.4.1 p.403 et 5.4.2 p.406). Les interventions étaient séparées par un intervalle de deux semaines. La liste de métiers était la même que celle de Bulckaen et Cuvillier. Mais, pour tenir compte des conclusions du travail précédent, l'échelle de Likert comportait cette fois cinq catégories, avec une formulation des questions plus neutre : « *Tu penses que la profession de danseur/danseuse est : seulement pour un homme, plutôt pour un homme, seulement pour une femme, plutôt pour une femme, les deux* ».

**Tableau 5.27** Répartition des élèves par classe et par vidéo visionnée.

	Seconde générale		Seconde SMS <sup>43</sup>		Total
	Vidéo typique	Vidéo atypique	Vidéo typique	Vidéo atypique	
<b>Garçons</b>	7	7	1	1	16
<b>Filles</b>	11	9	11	13	44
<b>Total</b>	18	16	12	14	60

Les jeunes étaient répartis en quatre groupes (tableau 5.27) : dans chacune des deux classes, un groupe visionnait soit la cassette des métiers typiques, soit celle des métiers atypiques (compte tenu du faible effectif, il n'y avait pas cette fois de cassette mixte).

Pour approfondir les réponses, une fille et un garçon par groupe, choisis en fonction de l'évolution de leurs réponses au second questionnaire, furent interviewés deux mois plus tard. La grille d'entretien (voir [annexe 5.4.3 p.149](#)) s'appuyait sur le concept d'ego-écologie de Zavalonni (1984, citée par Hoarau, 2006) : les personnes sont invitées à s'exprimer par

<sup>42</sup> La section SMS, préparant aux métiers du secteur sanitaire et social, est traditionnellement beaucoup plus fréquentée par les filles que par les garçons, ce qui explique l'inégalité de la répartition

rapport à un groupe (les femmes, les hommes...), ce qui leur permet de prendre une certaine distance et d'être moins sur la défensive concernant leurs propres opinions.

#### 5.4.2 Caractéristiques de la population

- ***Les catégories socio professionnelles des parents***

On constate une nette différence dans la répartition dans chacune des classes: en seconde générale, la majorité des mères appartient aux catégories employées, professions intermédiaires et cadres, alors qu'en SMS, elles sont majoritairement sans activité, employées, ou ouvrières (pas de profession intermédiaire, ni de cadre). Les pères des lycéens de seconde générale se répartissent dans les catégories employés, ouvriers, cadres et professions intermédiaires (aucun n'est sans activité), alors qu'en SMS, ils sont majoritairement employés, ouvriers ou sans activité ; seuls quelques-uns d'entre eux exercent une profession intermédiaire (aucun n'est cadre). Après un codage en deux catégories, « favorisée » et « défavorisée », croisant les professions du père et de la mère, Hoarau (2006) recense 88% d'élèves défavorisés en seconde SMS contre 50% en seconde générale (différence significative à p.05).

- ***Les projets professionnels***

Tous les élèves de SMS sauf un (96%) expriment un projet professionnel, celui-ci en conformité avec la section dans laquelle ils se trouvent, sanitaire ou social. En seconde générale, les lycéens ne sont que 68% à avoir un projet : 85% des filles et 43% des garçons.

On ne relève aucun projet atypique de sexe.

- ***Les réponses aux questions ouvertes***

A la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?* », 70% des jeunes de l'étude répondent par la négative, tant les filles que les garçons, quels que soit leur classe, leur origine sociale ou leur projet professionnel (les différences entre classes, CSP ou projets ne sont pas significatives). En seconde générale, celles ou ceux qui pensent qu'au contraire, il existe des « métiers de femmes », citent essentiellement les métiers de la petite enfance, suivis de secrétaire ou caissière, sans donner de raisons. En seconde SMS, les élèves citent aussi les métiers de la petite enfance, de même que femme de ménage, esthéticienne ou coiffeuse. Un garçon suggère le danseur, « trop féminin ». Les raisons alléguées cette fois tournent autour de ce qui serait les qualités



« naturelles » des femmes : l'instinct maternel, la délicatesse, le fait de savoir prendre soin des autres.

En revanche, les réponses à la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes?* » se répartissent de façon égale : 50% le pensent et 50% ne le pensent pas, avec une nette différence selon la filière. Les élèves de seconde générale sont 65% à estimer qu'il n'y a pas de métiers réservés aux hommes (70% des filles et 57% des garçons). Ceux qui soutiennent l'existence de « métiers d'hommes » évoquent les professions de la sécurité ou du bâtiment, alléguant que ce sont des métiers physiquement durs, dangereux, requérant de la force. Plombier et garagiste sont cités parce qu'ils sont exercés plus souvent par des hommes. Routier est évoqué à cause des déplacements éloignant de la famille, et prêtre parce que c'est un métier dont les femmes sont exclues. Les lycéens de SMS considèrent au contraire, à 69% (la différence avec les élèves d'enseignement général est significative :  $\chi^2=6,79$  à .05), qu'il y a des métiers réservés aux hommes : un des deux garçons et 71% des filles citent les métiers de la mécanique ou du bâtiment, qui s'accorderaient avec les intérêts des hommes, mais seraient trop salissants face à la coquetterie des femmes ou physiquement trop durs pour elles ; les métiers de la sécurité et/ou ceux qui exposent à la violence ou au danger (les filles seraient moins courageuses) ; les métiers nécessitant de l'autorité ; les routiers (les femmes pourraient moins se déplacer, parce leur présence à la maison serait plus nécessaires à leur famille et qu'elles seraient moins capables de supporter la solitude d'un camion). On notera que cette vision stéréotypée et plutôt négative des femmes est donnée par des jeunes filles (un seul garçon, mais 17 filles pour ces réponses). Il est vrai qu'elles ont choisi une section préparant aux métiers de la santé : elles sont donc déjà engagées dans une voie où les femmes sont majoritaires, faisant appel aux intérêts ou aux valeurs traditionnellement attribués aux femmes (on peut, pour s'en assurer, consulter le site de l'ONISEP<sup>44</sup> correspondant au métier d'infirmier/infirmière, à la rubrique des intérêts : « j'ai le sens du contact », « je veux être utile aux autres », « ma vocation est de soigner »).

Si la différence entre les deux sections est significative, ni le fait d'être d'origine favorisée ou modeste, ni le fait d'avoir ou non un projet ne semblent jouer un rôle.

A la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes?* », tous les lycéens sauf un répondent par l'affirmative. Les métiers les plus cités sont professeur, médecin ou infirmier, qui demandent intelligence et capacités, mais ne font pas appel à la force physique, de même qu'avocat ou vendeur, cités plusieurs fois.

---

<sup>44</sup> <http://www.onisep.fr>

Nous avons rassemblé ces résultats dans le tableau 5.28, en les mettant en rapport avec ceux obtenus en classe de quatrième (voir sous-chapite précédent).

**Tableau 5.28** Croyance en l'existence de « métiers d'hommes » ou de « métiers de femmes », en 4<sup>ème</sup> et en seconde, avant projection des vidéos.

	Quatrième			Seconde			
	Existence de « métiers de femmes »	Existence de « métiers d'hommes »	Existence de métiers mixtes	Existence de « métiers de femmes »	Existence de « métiers d'hommes »		Existence de métiers mixtes
<b>oui</b>	36%	44%	99%	30%	<b>2de générale</b>	<b>2de SMS</b>	98%
	Exemple : <i>Infirmière</i> <i>Esthéticienne</i> <i>Secrétaire</i>	Exemple : <i>Plombier</i> <i>Maçon</i> <i>Mécanicien</i> <i>Pompier</i>	Exemple : <i>Professeur</i> <i>Médecin</i> <i>Coiffeur</i>	Exemple : <i>Esthétique</i> <i>Enfance</i> <i>Ménage</i>	35% Exemple : <i>Sécurité</i> <i>Bâtiment</i> <i>Mécanique</i> <i>Routier</i> <i>Prêtre</i>	69% Exemple : <i>Bâtiment</i> <i>Mécanique</i> <i>Sécurité</i> <i>Routier</i> <i>Autorité</i>	Exemple : <i>Professeur</i> <i>Médecin</i> <i>Infirmier</i>
<b>non</b>	64% <i>(filles 72% et garçons 56%)</i>	56% <i>(filles 72% et garçons 38%)</i>	1%	70%	65% <i>(filles 70% , garçons 56%)</i>	31% <i>(filles 72%, garçons 56%)</i>	2%
<b>total</b>	100%	100%		100%	100%	100%	

Quand nous comparons les réponses des élèves de seconde à celles des élèves de quatrième nous trouvons les mêmes tendances : les jeunes croient davantage à la spécificité de « métiers d'hommes » que de « métiers de femmes » et se prononcent en majorité en faveur de l'existence de métiers mixtes. Cette croyance en la réalité de « métiers d'hommes » est, en quatrième et en seconde générale, davantage le fait des garçons, mais est partagée, en seconde SMS, par 71% des filles. Aux deux niveaux, les métiers attribués spécifiquement aux hommes ou aux femmes sont les mêmes, mais l'argumentation des lycéens de seconde est plus développée.

- **Les réponses aux questionnaires métiers :**

Les réponses ont été codées ainsi au départ : 1 « *seulement pour un homme* », 2 « *plutôt pour les hommes* », 3 « *pour les deux* », 4 « *plutôt pour les femmes* », 5 « *seulement pour une*

*femme* », les « métiers d'hommes » les plus stéréotypés ayant ainsi les moyennes les plus basses, et les « métiers de femmes » les moyennes les plus hautes. Pour faciliter les comparaisons, un recodage ultérieur inversera la valeur des « métiers de femmes », le 5 devenant 1, le 4 devenant 2, le 3 restant 3, le 2 devenant 4, et le 1 devenant 5.

Avant le visionnage, les métiers qui ont été codés, pour au moins 50% des réponses, dans une des trois catégories (« métiers d'hommes » agrégeant « seulement » et « plutôt » pour les hommes », « métiers de femmes » unissant « seulement » et « plutôt » pour les femmes », et « pour les deux » sont :

« Métiers d'hommes » : mécanicien (85%), peintre en bâtiment (80%), technicien forestier (70%), commandant de bord (68%), conducteur poids lourds (65%), technicien en électronique (61,6%), boucher (53,3%), ingénieur nucléaire (50%) .

« Métiers de femmes » : secrétaire (76,6%), conseillère beauté (71,7%), assistante sociale (58,3%), standardiste (50%). Remarquons qu'ils sont deux fois moins nombreux que les « métiers d'hommes », et qu'on n'y trouve pas de professions considérées comme hautement qualifiées.

Qu'il s'agisse des « métiers d'homme » ou des « métiers de femmes », les réponses se situent très majoritairement dans la catégorie « plutôt pour ». Les « seulement pour », position plus tranchée, sont nettement plus rares. C'est la conseillère beauté qui recueille le plus de suffrages dans cette catégorie, suivie ex aequo par le peintre en bâtiment et le commandant de bord.

En dehors de ces métiers qui font l'objet d'un consensus (très peu sont attribués à l'autre sexe), les autres entrent dans la catégorie « pour les deux » : instituteur/institutrice (88,3%), chirurgien/chirurgienne (86,7%), infirmier/infirmière (83,3%), psychologue (80%) et directeur/directrice des sports (80%) obtiennent les plus gros scores de mixité, alors que, dans la réalité, ils sont exercés à plus de 80% soit par des hommes, soit par des femmes.

Hoarau (2006) constate une différence significative entre les moyennes des « métiers d'hommes » et des « métiers de femmes », les premiers faisant l'objet de stéréotypes plus forts que les seconds. Ces stéréotypes sont significativement plus forts, pour les deux catégories, chez les lycéens de SMS que chez ceux de seconde générale. On n'observe pas de différence entre garçons et filles, ni en relation avec l'origine sociale, ni entre ceux qui ont un projet professionnel et ceux qui n'en ont pas.

Les réponses au questionnaire métiers vont dans le même sens que les réponses aux questions ouvertes : une attribution sexuée des métiers, un score plus élevé concernant les métiers « pour les hommes », et des stéréotypes plus forts dans la classe de SMS.

#### 5.4.3 Après le visionnage :

- ***Les réponses aux questions ouvertes :***

A la question « *Est-ce que la cassette que nous t'avons montrée la dernière fois t'a intéressé ?* », les lycéens ont répondu positivement dans l'ensemble: 80% pour la cassette typique de sexe (72% des élèves de seconde générale et 92% des SMS), et 93% pour la cassette des métiers atypiques de sexe, quelle que soit la classe. Cette satisfaction générale permet de penser que les réponses n'ont pas été infléchies par le désintérêt pour le support. Les jeunes ont apprécié d'avoir reçu ainsi des informations sur les métiers présentés, notamment sur les salaires, et apprécient que ce soient les professionnels eux-mêmes qui soient interviewés. Concernant la vidéo des métiers atypiques de sexe, de loin la plus appréciée, les élèves de SMS se sont davantage exprimés sur le côté inhabituel (84,6%), faisant part de leur étonnement, alors que les élèves de seconde générale qui ont abordé le thème (43,8%) ont plutôt exprimé leur intérêt.

A la question « *est-ce que l'un des reportages t'a particulièrement marqué* », la quasi totalité de ceux qui ont visionné la vidéo des métiers typiques ont répondu par la négative. Par contre, ceux qui ont visionné la vidéo atypique ont répondu positivement, à 56,3% pour les lycéens de seconde générale (en particulier à propos des aspects autorité et responsabilité de la commandante de bord) et à 64,3% pour les SMS (ils ont considéré le danseur avec étonnement).

A la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?* », on note les changements suivants :

- Chez ceux qui ont vu la cassette des métiers typiques, les réponses positives augmentent de 30% à 37% (non significatif) : 10% des jeunes qui l'ont vue sont passés du *non* au *oui*, aucun du *oui* au *non*. La cassette des métiers typiques a donc légèrement renforcé les stéréotypes constatés au départ.

– Chez ceux qui ont vu la cassette des métiers atypiques, 37% ont modifié leurs réponses. Les changements d'opinion sont donc plus nombreux après avoir regardé la cassette atypique, en particulier en SMS. Mais ces modifications vont dans les deux sens : les uns considèrent désormais qu'il existe des métiers réservés aux femmes alors qu'ils ne le pensaient pas auparavant, mais d'autres ont évolué de façon inverse.

On retrouve les mêmes différences en comparant élèves d'origine sociale favorisée et défavorisée (rappelons que les deux variables ne sont pas indépendantes : les SMS ont plus souvent une origine sociale défavorisée).

Les élèves ayant un projet modifient un peu plus leurs réponses que ceux qui n'en n'ont pas, après avoir vu la cassette des métiers atypiques, mais là encore dans les deux sens : pour les uns, les stéréotypes à l'égard des « métiers de femmes » ont semblé se renforcer, et pour les autres s'atténuer.

La diminution ou l'augmentation des stéréotypes de genre ne varie donc de façon significative ni avec le sexe, ni avec la classe, ni avec l'origine sociale, ni avec le projet. Mais la vidéo atypique est suivie de davantage de changements, qu'il s'agisse d'une augmentation ou d'une diminution de ces stéréotypes.

A la question « *Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes?* », les réponses positives sont passées globalement de 50% à 55% (changement non significatif).

Cette fois encore, les élèves qui ont vu la cassette des métiers atypiques modifient davantage leurs réponses dans les deux sens (changements non significatifs), cela un peu plus fréquemment en seconde générale qu'en SMS.

Les élèves ayant un projet sont un peu plus nombreux à modifier leurs réponses au questionnaire (dans les deux sens) que les élèves sans projet, après avoir vu la vidéo des métiers atypiques de sexe.

Les réponses à la question sur la mixité des métiers n'ont pas changé après visionnement des vidéos.

En résumé, les deux vidéos ont intéressé la grande majorité des lycéens, les reportages sur les métiers atypiques les ayant plus marqués. Les lycéens qui ont regardé les vidéos montrant des professionnels dans des métiers atypiques de sexe ont été un peu plus nombreux que les autres à modifier leurs représentations, mais sans qu'on puisse parler d'une tendance globale : certains ont semblé renforcer leurs stéréotypes, d'autres au contraire les tempérer, sans que l'on puisse identifier les facteurs à l'œuvre.

- ***Les réponses au questionnaire métiers :***

Après avoir vu les vidéos, on observe, sous l'angle des stéréotypes, quelques modifications de la façon de considérer les métiers, qu'il s'agisse des cassettes présentant des métiers typiques ou atypiques de sexe.

Ceux des lycéens qui ont vu la vidéo des métiers typiques de sexe ont modifié de façon significative leur opinion à l'égard de deux métiers : le boucher (à p.05), et, dans une moindre mesure, le commandant de bord (à p.01). De « métiers d'hommes », ces métiers deviennent des métiers mixtes. Aucun des deux ne figurait sur la cassette. Ils augmentent légèrement leurs stéréotypes à l'égard de sept métiers (dont 4 présents sur la vidéo : secrétaire, conseillère beauté, directeur du sport, technicien en électronique), et les diminuent pour les 17 autres.

Les lycéens qui ont regardé la vidéo des métiers atypiques de sexe n'ont pas modifié de façon significative leur opinion à l'égard des métiers : pour neuf métiers (dont un présent sur la vidéo : le professeur des écoles), les évaluations stéréotypées ont légèrement augmenté, trois sont restés stables, et les douze autres (dont quatre présents sur la vidéo : commandante de bord, peintre en bâtiment, danseur, informaticienne) ont légèrement diminué.

Qu'il s'agisse de la vidéo des métiers typiques ou atypiques, elles agissent globalement de la même façon pour les « métiers d'hommes » et les « métiers de femmes » : une légère diminution des jugements stéréotypés, mais non significative. Par contre, il y a un léger « effet classe » : après avoir regardé la vidéo des métiers atypiques de sexe, les élèves de seconde générale diminuent leurs considérations stéréotypées de façon plus importante que ceux de SMS (différences significatives à p.01).

On constate également un « effet sexe » concernant « les métiers d'hommes » : après avoir vu la vidéo typique de sexe, les filles ont une vision moins stéréotypée des « métiers d'hommes » (différence significative à p.05), alors qu'en ce qui concerne les garçons, c'est après avoir vu la vidéo atypique de sexe (différence significative à p.05). Pour les « métiers de femmes », on n'observe pas de changements significatifs. Les filles auraient-elles pu, en voyant certains « métiers d'hommes » à l'écran, se rendre compte qu'ils leur étaient accessibles, alors que les garçons auraient eu besoin de voir des femmes exercer des « métiers d'hommes » pour penser que c'était possible ?

Sur le plan des catégories sociales, le seul changement significatif est la diminution des stéréotypes à l'égard des métiers d'hommes des élèves défavorisés ayant visionné la cassette des métiers typiques de sexe.

La variable « avoir un projet » ne paraît liée à aucun changement significatif.

Au niveau du lycée, les choses semblent donc plus complexes qu'au collège. Au départ, avant les vidéos, les réponses des élèves de seconde aux questionnaires métiers attestent de la présence générale chez eux de stéréotypes liés aux rôles de sexe, avec une intensité variable selon les métiers. Face aux questions ouvertes, les attitudes des lycéens de seconde générale sont assez proches de celles des élèves de quatrième : plus « politiquement correcte » que lors des réponses aux questionnaires métiers, une majorité se déclare en faveur de la mixité des métiers, affirmant en particulier qu'il n'y a pas de « métiers de femmes ». Les élèves de SMS – en grande majorité des filles – se différencient en affirmant davantage, à l'inverse de leurs camarades (69% vs 35%), qu'il existe des métiers réservés aux hommes. On note que, dans une section orientée vers des « métiers de femme », ces filles n'en revendiquent pas la spécificité. Est-ce lié à la présence de deux garçons dans la classe ?

Après le visionnement des vidéos, les changements d'attitude des lycéens sont parfois assez différents de ceux des collégiens. La vidéo des métiers atypiques de sexe est celle qui les marque le plus : sa projection est plus souvent suivie de modifications d'attitudes que la vidéo des métiers typiques de sexe. Mais ces changements ne vont pas tous dans le même sens : certains jeunes durcissent leur attitude à l'égard de la spécificité des métiers pour un sexe donné, alors que les autres, au contraire, l'assouplissent – un peu plus souvent en seconde générale qu'en SMS. Et, de façon inattendue, certains de ceux qui ont visionné la cassette des métiers typiques de sexe ont, à un degré significatif, diminué la force de leurs affirmations à l'égard de deux « métiers d'hommes ».

Cette étude montre également des différences en fonction de la filière : dans le cas présent, tout se passe comme si, face au genre des métiers, les attitudes des lycéens de seconde générale – ceux qui, même s'ils ont un projet, ne sont pas encore engagés dans une direction professionnelle précise – étaient encore proches de celles des collégiens. Par rapport à ceux-ci, ils ont même une vision plus large et, par rapport aux lycéens de SMS, de plus grandes possibilités d'évolution face à des images insolites. Il semblerait que les lycéens qui ont choisi une section d'enseignement général, même avec un objectif précis, se sentent plus libres que leurs camarades de choisir parmi une multitude d'offres identitaires. Ils peuvent encore de projeter dans différentes formes identitaires subjectives (Guichard, 2004), en discuter avec leurs proches, en changer en fonction de ce qui leur est donné à voir. La « zone des alternatives acceptables » est encore relativement souple. Par contre, les lycéens de SMS semblent intégrer plus profondément la vision traditionnelle des rôles de sexe, et ce n'est pas le fait de leur montrer des hommes et des femmes dans des métiers atypiques qui atténue leurs

stéréotypes: au contraire, il arrive qu'ils les durcissent. Même si cette section de SMS, en grande majorité choisie par les filles, compte deux garçons, elles et ils sont tous déjà engagés dans des directions conformes aux rôles de sexe traditionnels : les deux garçons font le choix de « métiers d'hommes » (pompier, éducateur sportif), congruents malgré tout avec les études choisies, les filles se dirigent vers les métiers de la santé ou du soin. Il leur paraît sans doute important de conforter leurs choix et de récuser toute information susceptible de remettre en question leur perception de ce qu'est le genre des métiers, touchant à leur identité sexuée. Ces attitudes se rapprochent de celles observées par Cohen Scali (2008) à propos de la représentation du métier de maçon par des apprentis maçons : le processus de stéréotypie à l'œuvre favoriserait « ...la manipulation, puis l'appropriation ou le rejet de certains objets sociaux de façon à ce qu'ils puissent constituer des références identitaires ». Elle explique que « certains objets importants sur un plan identitaire pourraient également induire la production de stéréotypes. Stéréotypés, ces objets identitaires [...] pourraient être plus facilement manipulés. Nous définissons ces objets identitaires comme des objets sociaux importants dans l'histoire ou le quotidien de l'individu. » (p.116). Pour Guichard (2011), ce processus de stéréotypie joue un rôle essentiel dans la formation des *représentations intimes des professions*. Les « métiers de femmes » ou les « métiers d'hommes » faisant partie des *références identitaires* de ces jeunes, on comprend que, pour certains, il faille davantage qu'une vidéo pour les ébranler.

Dans les groupes qui ont vu la vidéo des métiers typique de sexe, on note, comme en quatrième, des évolutions chez certains lycéens: à la suite du visionnage de la cassette, certains métiers qu'ils avaient catégorisé en « métiers d'hommes » leurs sont apparus comme plus neutres.

Les entretiens individuels menés par Hoarau (2006) à la suite de cette expérimentation nous permettront-elles de mieux comprendre les phénomènes à l'œuvre chez ces jeunes ?

- ***Les interviews***

En croisant classe, sexe et type de cassette visionné, Hoarau (2006) a sélectionné huit lycéens et lycéennes (deux filles et deux garçons de chaque classe, les uns ayant vu la vidéo des métiers typiques et les autres celle des métiers atypiques), avec lesquels elle a eu un entretien individuel deux mois plus tard. Elle a analysé ces entretiens en relevant, pour chaque question, les occurrences de ce qu'elle considère comme les mots-clés des opinions des jeunes. Nous avons complété ce travail en approfondissant certains des contenus.



Sur un plan quantitatif, les jeunes se sont exprimés d'autant plus longuement qu'ils avaient visionné la cassette atypique, qu'ils étaient élèves de seconde générale, et, à une exception près, étaient des filles. Le sens de variation de leurs réponses au questionnaire métiers n'a pas influé sur la durée de l'entretien.

Répondant à la question « *Selon toi, que montrait la cassette que vous avez visionnée ?* », tous sauf une des lycéennes, ont retenu, après cet intervalle de deux mois, que les cassettes portaient sur les métiers, six sur huit (parmi lesquels tous ceux qui ont vu la cassette atypique) y ajoutant la dimension hommes/femmes.

« *Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un métier ?* » La notion de métier est surtout associée, chez les garçons, à pratiquer une activité et à de gagner de l'argent. Les filles de SMS évoquent « quelque chose qu'on aime », alors que les filles de section générale, dans un autre registre, l'envisagent comme ce qu'on fait après les études.

« *Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un homme ?* » « *Peux-tu me définir ce qu'est pour toi une femme ?* » Certains ont semblé trouver la question difficile. Le concept de sexe n'est utilisé que par les élèves de seconde générale. Le plus souvent, hommes et femmes sont définis l'un par rapport à l'autre (la femme étant un peu plus souvent définie par rapport à l'homme que l'inverse), et pour l'un des garçons, complémentaires : l'homme est « fait pour vivre avec une femme », et la femme « est faite pour vivre avec un homme ». Viennent ensuite des caractéristiques physiques, force et muscles pour les hommes, beauté et seins pour les femmes, auxquelles s'ajoutent des différences en termes d'intérêts ou de façons de se vêtir. La femme est par ailleurs celle qui a la capacité de donner ou transmettre la vie.

« *Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un métier d'homme ?* » « *Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un métier de femme ?* » A une exception près (un garçon de SMS), les « métiers d'hommes » sont caractérisés comme exigeant de la force (physique le plus souvent, morale parfois). Ce sont donc des métiers « durs », « réservés aux hommes » ou « qu'une femme ne peut pas faire ». Certains y ajoutent pouvoir, salaire supérieur, valorisation sociale. Les exemples donnés recourent ceux des questionnaires, les métiers liés à la mécanique ou au bâtiment... Les « métiers de femmes », dont certains disent qu'il n'en n'existe pas, semblent aux autres plus difficiles à définir, sinon par la négative, par ce qu'ils ne sont pas. Ils exigent moins de force, sont moins difficiles, moins valorisants. Ils s'exercent en intérieur, dans les bureaux et peuvent requérir de la minutie. Les conditions de travail des femmes doivent leur permettre de s'occuper de leurs enfants. A ces deux catégories correspondraient également des intérêts différents chez les hommes et chez les femmes.

Les opinions se précisent quand il s'agit des personnes exerçant des métiers atypiques : « *Il y a pourtant des femmes qui exercent des métiers dits « pour hommes », comment l'expliques-tu ?* » « *Il y a pourtant des hommes qui exercent des métiers dits « pour femmes », comment l'expliques-tu ?* » Les réponses ne sont pas symétriques. La majeure partie des réponses touche à la motivation : l'attraction, voire la passion, sont des ressorts attribués aux deux sexes. S'y ajoutent, concernant les femmes l'envie de réussir dans un métier valorisant. Chez les filles, on trouve aussi l'idée de nécessité, le besoin de gagner davantage d'argent, en particulier pour les célibataires, qui doivent se débrouiller seules. On admire alors leur courage, mais on les qualifie parfois de « garçons manqués ». Certain(e)s trouvent d'ailleurs « choquante » cette transgression des normes, et, pour l'une des filles, un risque potentiel pour le couple : « ...déjà vu que ça gênait des fois que les femmes gagnent plus que les hommes. Et c'est peut être pour ça que les femmes ne travaillent pas dans les métiers d'hommes...pour ne pas déplaire à leur mari » (cité par Hoarau, 2006). Cette vision des métiers exercés par les femmes recoupe celle donnée par la télévision, selon l'étude de Signorielli et Kahlenberg, (2001 citées par Hoffner et al. 2006) : des femmes mariées, secrétaires, enseignantes ou infirmières, et des célibataires exerçant des métiers considérés comme neutres, voire des « métiers d'hommes ».

Si les jeunes trouvent aux femmes transgressives des motivations, ils semblent plus étonnés, voire choqués par les hommes transgressifs. Pourquoi, même s'il en est capable, un homme aurait-il envie d'exercer un de ces métiers dévalorisés et mal payés ? En effet, l'image des « métiers de femmes » qui se dégage de la question précédente ne les rend pas particulièrement attrayants : des métiers sédentaires qui s'exercent à l'intérieur, comme le travail de bureau, aux horaires réguliers, sans grand intérêt... « Imagine-t-on un homme effectuant des épilations ? », se demande une jeune fille. Cependant, s'ils deviennent pratiqués par des hommes, les « métiers de femmes » peuvent prendre des dimensions plus créatives : telle la couture, qu'un homme ne peut choisir que par passion. Cette valorisation est sans doute nécessaire à l'image de soi, car cette transgression peut avoir un prix élevé : les garçons et les filles de seconde générale soulignent le poids du regard des autres, le risque d'être qualifié d'efféminé, voire taxé d'homosexualité. Remarques que ne font pas les élèves de SMS, qui vivent au quotidien, sans difficulté semble-t-il, la présence des deux sexes dans une section à majorité de filles : pour elles et eux, le fait pour un homme d'exercer un métier atypique de sexe n'affecte en rien son identité d'homme, et ne concerne pas son orientation sexuelle.

Pour rester conforme aux normes de genre dans la vie privée, la référence donnée, c'est le couple hétérosexuel: même en exerçant un métier atypique de sexe, la femme pourra redevenir féminine et l'homme masculin dans la sphère privée s'ils ont un ou une conjointe, des enfants. Si, pour certains, être considéré comme un homme ou une femme ne dépend pas du métier, pour d'autres, exercer un métier atypique de sexe interroge : le célibat, accompagné de solitude, augmente le risque de devenir « garçon manqué » pour une femme (« à force d'être avec des garçons... si elles sont célibataires... elles vont peut-être se transformer, devenir un peu garçon manqué » (cité par Hoarau, 2006). Cette transformation aurait pour origine leur métier. Pour les hommes exerçant un métier atypique, le cas pourrait être différent: « à l'intérieur, ils sont plus femmes ». Cette fois, ce serait davantage une question de personnalité qui les ferait percevoir comme « efféminés ». Leur motivation ne serait pas la même : « c'est des célibataires, ils ont pas de femme, pas d'enfants... c'est peut être pour combler ce manque, justement, qu'ils travaillent dans des métiers comme ça » (cité par Hoarau, 2006).

Mais qu'elle exerce un métier typique ou atypique, c'est à la femme qu'il revient de s'occuper des enfants. Affirmation qui n'est utilisée dans cette enquête que par les jeunes filles (nous souvenons par ailleurs de la phrase de Laurent Fabius, à propos de la candidature de Ségolène Royal à la présidence de la République, fonction pour l'instant atypique de sexe chez les femmes françaises : « Mais qui va garder les enfants ? »). Le fait que ce ne soit pas mentionné par les garçons ne signifie pas obligatoirement qu'ils ne le pensent pas : ce peut être à leurs yeux une évidence, quelque chose de trop naturel pour qu'ils l'évoquent, à moins que le fait d'être interviewés par une femme ne les incite pas à aborder le thème.

Pour expliquer leur réticence face aux métiers atypiques, plusieurs jeunes invoquent les media, notamment parce qu'ils ne montrent les femmes que dans leurs rôles traditionnels, et ne représentent pas d'hommes exerçant ces mêmes rôles.

Un garçon et une fille de seconde générale semblent en pleine réflexion sur les rôles de sexe. Par exemple, à la question : « *comment tu décrirais ces hommes qui font des métiers de femmes ?* », l'adolescent répond: « C'est des hommes normaux. Bah, c'est un choix qu'ils ont fait de faire un métier de femmes. Non, pas *un métier de femmes !*. De faire *ce* métier » (cité par Hoarau, 2006). Il s'agit d'un des lycéens qui ont vu la vidéo des métiers atypiques de sexe et dont les stéréotypes ont diminué ensuite. On le sent en plein questionnement intellectuel, entre évidences anciennes et traitement d'éléments nouveaux, ce qui ne l'empêche pas d'affirmer « je ne suis pas trop concerné... si ça avance, c'est bien pour les femmes, mais ça

ne change rien pour nous. » (cité par Hoarau, 2006). L'adolescente, elle, a travaillé auparavant sur le sexisme. Alors qu'elle a vu la vidéo des métiers typiques de sexe, ses stéréotypes ont également diminué. Elle alimente sa réflexion par des connaissances sur les préjugés ou les inégalités, mais semble en même temps considérer comme naturel le rôle traditionnel de la femme dans la sphère domestique et familiale : serait-ce une conséquence de son origine italienne, qui la fait se référer aux hommes méditerranéens ? Dans les deux cas, ce n'est peut être pas tant la vidéo que les thèmes abordés, qui les amènent à réfléchir.

Nous n'avons pas trouvé dans ces réponses d'explication aux variations, dans un sens ou dans l'autre, de la façon de considérer les « métiers d'hommes » et les « métiers de femmes ». Mais les réponses de ces jeunes mettent bien en évidence que, pour faire évoluer ces notions, il ne suffit pas de montrer que techniquement, une femme ou un homme peut réussir dans un métier attribué à l'autre sexe. A leurs yeux, les choix de métier mettent en cause les normes sociétales : ils se projettent dans une vie de famille comportant une répartition traditionnelle des tâches et des revenus, craignent le regard porté par les autres, et surtout sont extrêmement sensibles à tout ce qui peut toucher l'identité sexuelle. Si le terme « égalité » appartient au discours convenu, garçons et filles tombent d'accord sur le fait que seules, des femmes courageuses, poussées par la nécessité ou l'ambition, réussiront à « pouvoir être égalées aux hommes » par l'exercice d'un « métier d'hommes » ; quant aux autres, elles devront rester à l'intérieur, tant dans leur vie professionnelle, que pour rentrer au plus vite dans un autre intérieur, celui de la maison, afin d'accomplir des tâches dont personne ne leur conteste la spécificité. Pendant ce temps, les hommes iront à l'extérieur gagner de l'argent en exerçant des métiers durs, mais valorisants. S'ils choisissent des métiers atypiques, on ne parlera pas de leur courage, mais on supposera qu'ils y vont par passion, attirés par le côté créatif (la couture est donnée en exemple), ou pour compenser leur absence de vie familiale...créer vs procréer? En ce qui concerne leurs propres choix d'orientation, tous les garçons, que leurs stéréotypes aient augmenté ou diminué, envisagent des métiers conformes aux normes de genre. Y compris les garçons de SMS, puisqu'ils ont choisi cette section pour devenir pompier ou éducateur sportif.

Cependant, le poids de l'origine sociale se fait sentir : deux des filles interviewées, par exemple, d'origine modeste (or, selon Awender et Wearne [1990, cités par Hartung et al. 2005] ces familles auraient une vision plus traditionnelle des rôles de sexe que les familles plus aisées), ont complètement intégré, dans leur façon d'envisager l'avenir, le schéma

traditionnel selon lequel les tâches familiales et ménagères incombent à la femme, en dehors de la question du métier.

Cette division du monde du travail peut-elle encore être interrogée ? Lorsqu'on leur pose la dernière question :

*« En quoi penses-tu que visionner une cassette où il y a des hommes qui exercent des métiers où il y a plus souvent des femmes et des femmes qui exercent des métiers où il y a plus souvent des hommes peut changer l'idée qu'il y a des métiers « pour les hommes » et des métiers « pour les femmes » ? »*, les avis des filles diffèrent de ceux des garçons: pour les filles, la cassette a le mérite (ou le tort, selon l'une d'elles) de « faire voir que ça existe ». Mais certains garçons soulignent qu'une simple cassette ne peut suffire à faire évoluer des opinions ancrées depuis longtemps, tout en ayant l'air de penser que ce sont surtout les filles qui sont concernées. L'un d'eux remarque, par ailleurs, qu'il s'agit d'une question dont on ne leur parle jamais et suggère une réflexion à plus grande échelle.

Ces opinions, comme la totalité de l'étude, sont à entendre comme des témoignages d'un petit nombre de jeunes, en majorité d'origine sociale défavorisée : ce travail ne prétend pas refléter les façons de voir de l'ensemble des adolescents. Mais elles nous éclairent sur certaines façons d'envisager la vie en lien avec le monde professionnel. Lorsqu'il s'agit de choix, celui du métier est une façon d'affirmer, aux yeux d'autrui autant qu'aux siens, son identité d'homme ou de femme en devenir. Pour ce faire, ils s'appuient avant tout sur leurs stéréotypes: qu'ils se voient dans un laboratoire ou une maison en feu, ils valorisent dans les « métiers d'hommes » la force physique et la difficulté, et attribuent aux « métiers de femmes » un « moins » généralisé. Aux hommes, la force, aux filles la beauté ; aux hommes la tâche de gagner de l'argent, aux femmes celle de s'occuper de la famille.

Deux points cependant peuvent nous permettre de penser que ces positions ne sont pas immuables : le fait qu'en SMS, tous admettent que le fait pour un homme d'exercer un métier atypique de sexe ne remet pas en cause son identité sexuée : il reste un homme, quelque métier qu'il fasse. Or, cette classe à majorité de filles comprenant tout de même deux garçons, on peut penser que ce contact direct avec des personnes « transgressives » peut amener à modifier les catégorisations. Si certaines filles les renforcent, rationalisant de façon à rendre la contradiction (un homme exerçant « un métier de femmes », mais restant un homme) acceptable, selon le schème étrange décrit par Flament (2003), pour d'autres, cette contradiction « ...se résout par une restructuration du champ de la représentation » (Flament, p.234). D'autre part, deux des jeunes interviewés ont entamé une réflexion qui les a amenés à

avoir une vision plus nuancée des rôles de sexe. Ils ne sont pas exempts de préjugés, mais commencent à les remettre en question.

On peut y voir deux directions de travail : l'organisation de rencontres, plus riches qu'une simple vidéo, avec des femmes et des hommes exerçant des métiers non-conformes aux normes de genre. Et aussi -mais les deux approches sont compatibles- la continuation du travail à partir de films, émissions télévisées ou vidéos, non plus de façon ponctuelle, mais intégré dans un programme suivi.

#### 5.4.4 Discussion

Nous voulions savoir si, pour faire évoluer les représentations sexuées des métiers, nous pouvions utiliser avec les élèves de seconde la méthode que nous avons utilisée en quatrième, c'est-à-dire leur faire regarder des vidéos montrant des femmes et des hommes exerçant des métiers atypiques de sexe. Ce qui frappe d'emblée dans les résultats de cette seconde étude, c'est que, à la différence des classes de quatrième, si les représentations évoluent légèrement à la suite de la projection des vidéos, ce n'est pas uniquement dans le sens attendu. Certes, après avoir regardé la vidéo sur les métiers atypiques de sexe, les jeunes ont exprimé une vision un peu moins stéréotypée des métiers, en particulier les élèves de seconde générale plus que ceux de SMS. Mais Hoarau (2006) constate également que certains stéréotypes diminuent après le visionnement de métiers typiques de sexe (ce qui s'était déjà produit lors des études précédentes), alors que d'autres semblent se renforcer après le visionnement de métiers atypiques de sexe.

Dans ce dernier cas, plusieurs explications peuvent rendre compte de ce phénomène. On peut voir à l'œuvre un processus de consonance, pour contrer la *dissonance cognitive*: les jeunes déjà engagés dans une filière « typique de sexe » (les filles des sections sanitaires-sociales), face à des personnes engagées dans des choix contraires aux leurs, refuseraient ces positions de vie opposées aux leurs, les trouvant trop dérangeantes et, pour préserver d'elles une image positive, renforceraient leurs choix. On peut y voir aussi, dans l'accentuation des stéréotypes, un besoin de consolider des références identitaires (Cohen-Scali, 2008). Ces explications vont dans le sens de Courbet et al. (2003), selon qui l'influence de la télévision ou, ici, de la vidéo, ne se ferait sentir directement que dans des domaines dans lesquels les personnes se sentiraient peu impliquées : dans le cas présent, si influence il peut y avoir, elle ne pourrait concerner que les jeunes encore éloignés des choix d'orientation.

Qu'en disent les jeunes interviewés ? Dans l'ensemble, ils affirment qu'il y a davantage de métiers réservés aux hommes qu'aux femmes, les garçons le disant un peu plus que les filles, les élèves de SMS plus que ceux de seconde générale, et ceux de milieu défavorisé plus que ceux de milieu favorisé. La variable la plus discriminante est celle de la filière scolaire, plus que le sexe, la catégorie sociale ou le fait d'avoir ou non un projet professionnel (on peut toutefois remarquer que ces variables sont loin d'être totalement indépendantes : les élèves de SMS sont majoritairement des filles, d'origine sociale plus modeste que leurs camarades de seconde GT, et engagés dans une filière qu'on pourrait considérer comme préprofessionnelle). Tous sauf un s'accordent à penser que certains métiers seraient « mixtes », notamment ceux qui font appel à la compétence, à l'intelligence : « on en voit de plus en plus, notamment à la télé. Il y a Julie Lescaut et Colombo » (cité par Hoarau, 2006, p.67).

On peut aussi penser que, pour certains, il s'agit de « réactance » (Brehm, 1966, cité par Marchand, 2004, p.97) : les jeunes, interrogés sur la vidéo atypique de sexe, auraient compris l'objectif de l'étude, et voudraient faire preuve d'autonomie en répondant à l'inverse des intentions perçues.

Notons que cette fois-ci encore, les résultats de ces recherches ne portent que sur une population restreinte. Il convient de les considérer plutôt comme des travaux exploratoires, des supports de réflexion utiles pour indiquer des tendances, mais qui auraient besoin d'être développés avec des populations plus importantes pour que l'on puisse en tirer des conclusions générales.

A partir de ce travail, quelles seraient les actions possibles ? Nous venons de voir que, même en seconde, la vidéo montrant des femmes et des hommes exerçant des métiers atypiques de sexe attire davantage l'attention, questionne, provoque davantage de réactions. Pour susciter des réflexions sur les rôles de sexe, c'est un outil intéressant, mais délicat à manier. Si donc notre objectif est celui de l'élargissement des choix professionnels, l'âge, le niveau scolaire, l'origine sociale, le projet professionnel sont des variables dont il faut tenir compte.

Cette dernière recherche, de même que les précédentes, n'a pris en compte que les réactions individuelles. Or les travaux sur la réception, tels que ceux de Tisseron (2002) ou Pasquier, (2005), pour ne citer qu'eux, ont montré que les regards sur la télévision ou ses effets pouvaient être différents s'ils étaient médiatisés par des adultes, des pairs ou le groupe d'appartenance. Une discussion de groupe à propos d'une émission télévisée serait-elle plus efficace qu'un travail individuel pour faire évoluer les attitudes vis à vis des métiers ?

## 5.5 Travailler sur les stéréotypes en groupe, à l'aide d'une série télévisée.

Lors de nos travaux précédents, nous avons constaté des changements d'attitudes significatifs non seulement parmi les jeunes des groupes expérimentaux, mais aussi parmi ceux des groupes contrôles. Une des explications possibles à ces évolutions était le rôle éventuel des discussions informelles entre les deux passations de questionnaires. Or les psychologues sociaux nous ont montré, depuis Lewin (1941), que, sous certaines conditions, des discussions de groupe pouvaient faciliter les changements d'attitudes, en particulier l'adoption de comportements nouveaux, qui devenaient ainsi les nouvelles normes du groupe. Par ailleurs, Lazar (2003) a rappelé l'intérêt, pour faire évoluer des attitudes, voire des comportements, d'adjoindre à des messages télévisuels des communications interindividuelles. Toujours avec l'objectif de faire évoluer les stéréotypes sur les « métiers d'hommes » et les « métiers de femmes », nous avons alors envisagé de proposer à des adolescents une activité de groupe : une déconstruction/construction d'un personnage télévisuel. Nous faisons l'hypothèse que ce travail collectif sur un personnage les aiderait à prendre conscience de la façon dont les rôles sociaux de sexe étaient représentés à l'écran, et que de cette sensibilisation aux stéréotypes résulterait une diminution des leurs. Accessoirement, leur regard sur les émissions en général deviendrait peut-être plus critique à cet égard.

### 5.5.1 Le dispositif

Nous avons alors mis en place, avec Froger et Lefebvre (2007), un dispositif pour tenter de mesurer les effets éventuels d'une discussion entre pairs sur les représentations sexuées des métiers. Sachant que, selon les conclusions de Tisseron (2002) à propos des spectacles violents, déconstruire les images pouvait permettre d'en minimiser les effets, la discussion sur les rôles de sexe se ferait à partir d'une déconstruction/reconstruction d'images télévisées. A la différence de Tisseron, nous ne pensons pas utiliser des images montrant de la violence, au sens traditionnel du terme. Cependant, travailler avec des adolescents sur les rôles de sexe peut être parfois considéré comme violent, dans la mesure où on touche au domaine de l'identité.

- *La population*



Pour les mêmes raisons que lors des recherches précédentes, et pour ne pas introduire de variable supplémentaire, nous avons travaillé avec des jeunes en classe de quatrième. Notre population comprenait deux classes, soit quarante cinq élèves, vingt deux garçons et vingt trois filles, élèves d'un collège parisien situé dans un arrondissement à population plutôt favorisée. Froger et Lefebvre n'y ayant pas travaillé auparavant en tant que conseillères d'orientation-psychologues, il ne pouvait pas y avoir de confusion aux yeux des élèves avec leur rôle de chercheuse.

- *Les supports*

Comme support de travail, il fallait trouver un programme télévisé susceptible de capter l'attention des jeunes et pouvant donner matière à discussion. Les séries nous ont paru constituer le genre d'émission le mieux adapté à notre projet : généralement appréciées des jeunes, leurs épisodes sont suffisamment longs pour que les spectateurs puissent se familiariser avec les personnages en se faisant une idée à la fois de leur vie personnelle et professionnelle. Quelle série paraissait la mieux adaptée à notre objectif ? Devions-nous utiliser une série américaine ou une série française ? Les professionnels mis en scène dans les séries américaines travaillent le plus souvent en équipe. Or, pour le travail envisagé, il semblait préférable de se focaliser sur un seul personnage principal, pour limiter le risque de dispersion. Cela impliquait alors une recherche parmi les séries françaises. Choisirions-nous un héros ou une héroïne, fallait-il préférer un métier typique ou atypique de sexe ? Pour mieux éveiller l'attention des jeunes, et par la suite faciliter les discussions, nous avons cherché des situations sortant de la routine télévisuelle ordinaire. Le choix du support se porta finalement sur un extrait de la série télévisée « Diane femme flic »<sup>45</sup> : l'héroïne, Diane, exerce un métier atypique de sexe, commissaire de police, tout en étant épouse et mère de famille (les héroïnes de séries policières sont le plus souvent célibataires ou divorcées); son conjoint est en même temps son supérieur hiérarchique, mais à la maison, c'est lui qui assure les tâches ménagères, en particulier la cuisine... Un mélange de conditions typiques (mère de famille, statut plus élevé du mari) et atypiques (commissaire, mari qui cuisine).

---

<sup>45</sup> Série télévisée policière française créée par Marie Guilmineau et diffusée depuis le 11 décembre 2003 sur TF1. « Diane Carro est commissaire de police et gère sa brigade d'une main à la fois douce et ferme. Elle est également la mère attentive de Zoé et Thomas. Enfin, elle est mariée à son supérieur hiérarchique » (résumé synopsis Wikipedia [http://fr.wikipedia.org/wiki/Diane,\\_femme\\_flic](http://fr.wikipedia.org/wiki/Diane,_femme_flic) ). La série comprend 33 épisodes répartis en 7 saisons.

Le travail consistait à imaginer ce que deviendrait le personnage de Diane, la commissaire, si on transformait ce personnage en un homme, Marc.

Pour focaliser leurs observations et travailler sur des thèmes identiques d'un groupe à l'autre, les jeunes disposaient d'une grille d'observation pour décrire Diane, l'héroïne de la série, qui servirait ensuite pour Marc, le personnage à imaginer. Cette grille, construite à partir des travaux de Caruelle-Fauvelle et al. (2000) sur les caractéristiques des hommes et des femmes dans les séries, portait sur le physique, le style, les activités du personnage principal, en distinguant vie professionnelle et vie personnelle ( voir annexe 5.5.1 p.409).

L'évaluation de l'évolution de la représentation sexuée des métiers devait se faire à l'aide de questionnaires directement issus de ceux de Guillaume et Pautrot-David (2006), en tenant compte de leurs remarques : les jeunes avaient à coter, avant, puis après la discussion, vingt quatre métiers sexe-typés sur une échelle de Likert en cinq catégories, : « *Tu penses que le métier d'assistant social/assistante sociale est* » : « *seulement pour un homme* », « *plus pour un homme que pour une femme* », « *seulement pour une femme* », « *plus pour une femme que pour un homme* », « *autant pour un homme que pour une femme* » ( voir annexe 5.5.2 p.410 )

En outre, Froger et Lefebvre (2007), s'interrogeant sur les rapports entre consommation de télévision et stéréotypes, avaient ajouté à la fin un questionnaire portant sur les conditions de la réception et les modifications éventuelles que pouvait apporter ce travail à la façon de regarder la télévision (voir annexe 5.5 3 p.412).

- ***L'activité***

Nous avons constaté lors de nos travaux précédents, recoupant en cela les recherches de Pasquier (2005), les différences de réception et de réaction entre les filles et les garçons face à un même programme. En particulier, les filles avaient tendance à avoir une vue des métiers moins stéréotypée que les garçons, et étaient davantage susceptibles de modifier leurs représentations des rôles de sexe. Nous avons choisi d'utiliser cette différence, en répartissant les élèves en groupes unisexes (ce qui pouvait leur permettre également de prendre conscience que les filles et les garçons n'avaient pas nécessairement les mêmes représentations des rôles de sexe), composé de quatre ou cinq élèves. Un rapporteur par groupe venait ensuite exposer les résultats à l'ensemble des jeunes, les animatrices assurant la synthèse générale.

Pour tenir compte des observations de Tisseron (2002) sur l'alternance de l'individuel et du collectif, on demandait d'abord aux jeunes de noter individuellement leurs réactions à la série, leur permettant ainsi d'exprimer « à chaud » leurs émotions, ce qui donnait également la possibilité de recueillir leurs réactions spontanées.

L'épisode entier était trop long pour le temps imparti à l'expérience. Les chercheuses firent d'abord une présentation générale de la série, puis en présentèrent aux jeunes des extraits significatifs (durée du montage : 21 minutes).

### 5.5.2 Le déroulement de l'étude

L'étude s'est déroulée en sept temps:

**Temps 1** : Présentation des chercheuses et de la recherche

**Temps 2** : Les élèves remplissaient d'abord le questionnaire sur les métiers.

**Temps 3** : Ensuite, après une brève présentation de la série et des personnages, ils en visionnaient les extraits.

**Temps 4** : Ils devaient individuellement noter alors tout ce qui leur venait à l'esprit à propos de l'extrait, en précisant ce qui les avait étonnés et en expliquant s'ils l'avaient ou non aimé.

**Temps 5** : A la suite de cela, ils se répartissaient en petits groupes unisexes pour noter, d'abord, les caractéristiques du personnage de l'héroïne, Diane ; ces caractéristiques étaient synthétisées ensuite en grand groupe par les animatrices.

**Temps 6** : A nouveau en petits groupes, ils devaient ensuite imaginer à l'aide d'une grille ce que deviendrait le personnage principal s'il était de sexe masculin. Ses caractéristiques étaient alors confrontées à celles des autres groupes, dont les animatrices faisaient la synthèse en pointant les différences entre les réponses des filles et celles des garçons.

**Temps 7** : Trois semaines plus tard, les élèves remplissaient à nouveau le questionnaire sur les métiers, suivi d'un second portant sur leurs pratiques télévisuelles (en particulier pour savoir si celles-ci avaient changé après l'intervention).

### 5.5.3 Les résultats :

- ***La réception de la série***

La première partie de ce travail permettait aux adolescents de s'exprimer individuellement et « à chaud ». L'analyse de leurs productions nous donne des indications sur la façon, ou plutôt les façons dont les adolescents perçoivent une série télévisée (voir annexe 5.5.4 p.414). Ces écrits ont été soumis à une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977).

Les jeunes avaient, dans un premier temps, à répondre à la demande : « *Notez tout ce qui vous vient à l'esprit sur ce que vous venez de voir* ». Les catégories principales qui se sont dégagées ont concerné l'enquête elle-même, les jugements portés sur les personnages, les relations familiales et les commentaires globaux sur l'extrait.

Les réponses des filles à la première question ont été plus fournies que celles des garçons (4,5 unités de réponse en moyenne chez les filles, contre 3,7 chez les garçons). Les jeunes ont été peu nombreux à proposer une synthèse de l'extrait (quatre filles et un garçon), quelques autres (6 garçons) ont répondu par une suite de mots sans lien, la majorité a surtout noté des éléments épars.

Les grandes catégories qui se dégagent portent d'abord sur les éléments liés à l'action (32% chez les filles, 44% chez les garçons). Mais si cette catégorie est la plus importante pour tous, filles et garçons n'ont pas retenu les mêmes éléments : les garçons utilisent plutôt des termes génériques (« [ils] cherchent le suspect », « l'interrogatoire avec le père de la victime »), alors que les filles donnent des éléments spécifiques (« Le père de Louise a été arrêté par la police », « l'inspecteur qui recherche le meurtrier de la maman de Louise »). Ce personnage de Louise, jeune fille de 19 ans, est d'ailleurs au centre des souvenirs d'enquête des filles (28% des éléments de l'enquête la concernent), alors qu'il n'est qu'un élément parmi d'autres (10%) chez les garçons.

Apparaît ensuite une catégorie presque aussi importante que la précédente chez les filles (30% du total des éléments notés), alors qu'elle est très peu présente chez les garçons, plus factuels : les jugements portés sur les personnages. Les qualificatifs les plus utilisés vont de « bizarre » à « hystérique » (le tiers des appréciations), concentrés sur deux personnages, alors qu'ils n'apparaissent au total qu'à trois reprises chez les garçons. Les autres adjectifs renvoient au mari et aux enfants de Diane. On note qu'aucun qualificatif ne concerne Diane elle-même, pourtant l'héroïne.

Les éléments retenus dans la catégorie suivante concernent ensuite tout ce qui touche aux familles et aux relations familiales (11% chez les filles, 21% chez les garçons), en particulier les relations parents-enfants, souvent vus sous l'angle de la difficulté.

Le dernier groupe important de réponses concerne les réactions globales à la série, plus souvent positives chez les filles que chez les garçons.

Les filles sont les seules à émettre des appréciations esthétiques sur les personnages (« beau », « moche »...). La seule remarque de cet ordre chez les garçons est matérielle : « elle est superbe la maison et les armes (sic) ».

Si le comportement de Diane (les jeunes ne mentionnent à son propos que son identité : une « femme flic », mariée à son supérieur) a été peu noté, celui de son mari a frappé davantage les esprits. Six remarques de filles et cinq de garçons font part de deux éléments, en apparence anecdotiques, le concernant : il prépare les repas familiaux ; il est accusé de regarder les jambes d'une autre femme que la sienne. Ces détails ne sont pas considérés par les jeunes

comme anodins, et déclenchent parfois des réactions violentes : le fait de regarder les jambes d'une autre femme est qualifié (par les filles uniquement) de « vicieux » ou de « pervers ».

On note une autre différence importante entre filles et garçons : les filles mentionnent beaucoup plus souvent les prénoms ou surnoms des personnages (26 vs.5), personnifiant ainsi leurs relations : elles voient les personnes. Cet usage des adjectifs et des prénoms, joint à l'abondance des jugements sur les personnages, paraît marquer une relation au film, un engagement plus important sur le plan affectif de la part des filles, dont on sait par ailleurs (Jacquemain et al. 2006) qu'à cet âge, elles préfèrent souvent les fictions sentimentales.

Nous retrouvons ici les conclusions des études sur la réception : ces adolescents ont été sensibles aux aspects qui touchent à leurs problèmes actuels : relations parents-enfants, rôles de sexe, jalousie... Mais les filles montrent un investissement affectif plus grand que les garçons : ceux-ci ne sont pas insensibles – la part importante consacrée aux relations familiales ou au comportement des enfants le montre - mais gardent leurs distances. Ces résultats recourent ceux, recueillis auprès d'enfants plus jeunes, de Huston et al. (1995), qui attribuent ces différences à l'éducation « genrée » des périodes précédentes.

Même quand ils les regardent ensemble, garçons et filles voient-ils les mêmes séries ?

La seconde question demandait aux jeunes « *Qu'est-ce qui vous a le plus étonné dans cet extrait ?* ». Les réponses ont été moins riches, sans doute parce que beaucoup avait déjà été dit. Elles sont également plus éparées, et partant plus difficiles à catégoriser. Les filles sont à nouveau plus disertes que les garçons (34 unités vs. 22). Les étonnements des filles comme des garçons portent en premier lieu sur le couple de policiers dans son fonctionnement professionnel et personnel. L'épisode « regarder les jambes d'une autre femme » interpelle nettement plus les filles (4 vs 1). Les jeunes s'attachent également aux personnages enfants ou adolescents, pour s'étonner de leur attitude ou du traitement qu'ils subissent. S'ils sont surpris par le côté chaleureux de l'ambiance de travail des policiers, ils découvrent les limites de leur pouvoir, et, dans le cas présent, les opportunités que cette impuissance offre aux personnalités malfaisantes. « La télévision est une fenêtre sur le monde adulte qui permet de voir une quantité de gens, d'endroits, d'activités, de relations que les enfants rencontrent rarement dans leur propre vie », observent Huston et al. (1997, p.563). Même s'ils ne l'expriment pas comme tel, les adolescents découvrent une partie du monde des adultes en regardant une série télévisuelle, avec ses bons côtés comme ses côtés noirs : la loi n'est pas toujours toute puissante, les abus de pouvoir et la malfaisance existent.

Il leur fallait enfin répondre à la troisième question : « *Avez-vous aimé cet extrait ? Expliquez pourquoi.* ». On observe cette fois une très grande différence, tant quantitative que

qualitative, entre filles et garçons. Le nombre d'éléments de sens va du simple au double (20 vs 42). La majorité des filles (17/22) a aimé l'extrait, en appréciant l'action, le suspense et l'humour, et pour deux d'entre elles, le fait de découvrir des éléments sur la vie en général et celle des couples en particulier. Sans compter celle qui affirme « je voudrais plus tard travailler pour la police comme Diane ». Les rares garçons aimant l'extrait (3/16) ont apprécié le fonctionnement de l'enquête. Mais pour la majorité d'entre eux (13/16), le film était ennuyeux ou mal joué, plusieurs garçons le comparant, à son désavantage, aux séries américaines. Deux garçons ont exprimé leur désaccord avec le comportement des personnages.

A quoi attribuer ces différences ? Pour dépasser le simple constat ou ne pas nous contenter d'invoquer la traditionnelle plus grande aisance verbale des filles, nous pouvons aussi nous référer aux observations de Tisseron (2002). Travaillant avec une population légèrement plus jeune que la nôtre, il explique qu' « une image violente est simplement une image qui provoque des comportements, même si ces comportements...ne sont pas forcément violents » (p.17). Nous faisons alors l'hypothèse, compte tenu de la force de quelques adjectifs utilisés par les jeunes, que les images projetées étaient pour certains des images violentes. Dans ce cas, cette abondance plus grande des productions des filles n'est-elle pas leur moyen de se défendre face à ces images, alors que les garçons utiliseraient davantage l'analyse du scénario ou du jeu des acteurs pour prendre de la distance ?

Quoi qu'il en soit, au delà des différences individuelles, nous pouvons constater que regarder une série n'engage pas les garçons et les filles de la même façon. Que va-t-il advenir de ces différences quand ils vont devoir créer des personnages ?

- ***L'analyse de l'héroïne***

Le travail suivant, par petits groupes, portait sur l'analyse du personnage de Diane tel que montré dans la série, à l'aide d'un questionnaire (utilisé ensuite pour décrire le personnage de Marc) (voir annexe 5.5.5 p.419). Même si Diane n'a fait l'objet que de peu de remarques spontanées, les jeunes l'ont suffisamment regardée pour pouvoir la décrire. Professionnellement, elle est perçue comme assez classique, dans son apparence comme dans ses comportements : tenue pratique, dont le caractère féminin est marqué par le décolleté, les bottines à talon et le maquillage. Elle travaille dans les lieux attendus, locaux de police, voiture, lieu du braquage. Ses comportements varient en fonction de ses interlocuteurs. Si nous utilisons la grille du BSRI, nous voyons qu'avec ses collaborateurs directs, femmes ou hommes, Diane fait montre d'attitudes correspondant majoritairement aux traits classés comme féminins ou neutres (gentillesse, sensibilité...). Par contre, à l'égard de son supérieur

ou des suspects, elle fait preuve d'autorité, voire d'agressivité, prend des décisions ou défend ses convictions avec force, toutes caractéristiques correspondant aux traits masculins du BSRI. Quand on recense ses qualités et ses défauts dans le champ professionnel, on obtient quatorze qualificatifs, que l'on peut catégoriser en cinq traits « masculins » (volonté et agressivité), trois traits « féminins » (réconfort), et six traits neutres. Par contre, plus aucun trait « masculin » ne la décrit dans sa vie personnelle. Malgré un métier et des relations matrimoniales un peu atypiques, le public ne sera pas trop déconcerté : en famille, elle est bien femme. Tout se passe comme si, pour compenser une situation a-normale (non conforme aux normes), le scénariste avait normalisé la personne.

- ***La création du personnage de Marc***

Pour la phase suivante, cœur du travail, les petits groupes avaient comme consignes :

*Nous souhaitons retravailler cet extrait de série télévisée en remplaçant Diane, l'héroïne, par un homme commissaire de police (Marc). Nous aimerions avoir votre avis sur ce personnage. Pour cela, nous vous proposons de répondre en groupe aux questions suivantes :*

#### ***Marc dans sa vie professionnelle***

1. *D'après vous, comment le héros est-il habillé et coiffé ?*
2. *Comment imaginez-vous les différents endroits qu'il fréquente ?*
3. *Avec quels autres personnages le voit-on ?*
4. *Comment se comporte t-il avec ces personnages ?*
5. *Quelles sont ses activités, ses interventions ?*
6. *Quels sont ses outils de travail ?*
7. *Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère ?*
8. *Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie professionnelle ?*

#### ***Marc dans sa vie personnelle***

1. *D'après vous, quelle est sa situation familiale ?*
2. *Comment est-il habillé, coiffé ?*
3. *Comment imaginez-vous l'endroit où il vit ?*
4. *Où le voit-on en dehors du travail ?*
5. *Le voit-on avec d'autres personnages ? Oui  Non*   
*Si oui, présentez-les (le) ? Si non, pourquoi ?*  
*Comment se comporte t-il avec ces personnages ?*
6. *Que fait-il en dehors de son travail ?*

7. *Selon vous, a-t-il des loisirs ?*

*Si oui, lequel ou lesquels ?*

8. *Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère ?*

9. *Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie personnelle ?*

- **Analyse des réponses**

Les réponses (voir annexe 5.5.6 p.421 pour les filles et 5.5.7 p.424 pour les garçons) ont d'abord été quantifiées, en tenant compte des unités d'information : par exemple « des lunettes Ray Ban » sont considérées comme apportant deux éléments, un objet et une marque. Elles ont ensuite été analysées sous l'angle du genre : dans la vie professionnelle et dans la vie personnelle de Marc, ses comportements, ses qualités ou défauts, ses loisirs ou activités étaient-ils typiquement masculins, neutres ou correspondaient-ils à des traits attribués traditionnellement aux femmes ? Froger et Lefebvre (2007) ont choisi trois références pour cette évaluation : une liste de propositions décrivant des comportements, tirée d'une enquête MEN/INETOP (2003) (voir annexe 5.5.8 p.427); la liste d'adjectifs du BSRI (1986) (voir annexe 5.5.9 p.429) et une liste d'adjectifs issue des « modèles stéréotypés » de Tap (1985) (voir annexe 5.5.10 p.430).

***Marc dans sa vie professionnelle :***

**Son apparence** a été décrite de façon très détaillée par les garçons comme par les filles, avec un peu plus de détails chez ces dernières. Les avis quant à son style vestimentaire sont très divers : selon les groupes, décontracté ou strict, gratifié ou non d'accessoires allant du piercing à l'attaché-case.

L'accord est beaucoup plus grand sur **les endroits et les personnes qu'il fréquente** professionnellement (les filles en proposent une plus grande diversité) : il est vu dans les locaux de la police ou sur les lieux du crime, mais aussi à l'hôpital ou à la morgue. Ses fréquentations sont aussi celles auxquelles on pouvait s'attendre : collègues, malfaiteurs, victimes, témoins...

Mais les différences entre filles et garçons sont beaucoup plus importantes lorsqu'il s'agit de donner les caractéristiques de **ses comportements professionnels**. Si le nombre de traits est à peu près équivalent (28 chez les filles vs 25 chez les garçons), ils se recoupent peu : seuls « sérieux », « sympathique » et « amical » (traits généralement classés comme neutres) caractérisent Marc chez les garçons comme chez les filles. Les traits typiquement masculins selon le BSRI (autoritaire, agressif...) représentent 52% des réponses des garçons, contre



14,3% des réponses des filles. Par contre, les filles ont attribué à Marc 14,3% de traits considérés comme féminins (gentil, compatissant...), contre 4% des réponses des garçons. Les autres réponses ne sont pas considérées comme caractéristiques de l'un ou l'autre sexe. Les garçons ont donc, plus que les filles, utilisé les stéréotypes masculins pour créer un personnage d'homme, alors que les filles lui ont attribué quelques traits appartenant au registre féminin.

Les **activités et interventions** de Marc font, cette fois-ci encore, l'objet de davantage de descriptions par les filles que par les garçons (27 vs 20). Au-delà d'activités communément reconnues (enquêter, interroger, arrêter des malfaiteurs), la violence n'est vraiment présente que chez les garçons, et l'aide et la protection seulement chez les filles.

**Les outils de travail** recensés sont aussi nombreux chez les garçons et chez les filles, mais ce ne sont pas tous les mêmes : les garçons ont cité un beaucoup plus grand nombre d'armes que les filles (12 vs 6), alors que celles-ci ont doté Marc de davantage d'instruments de communication (5 vs 1) et d'équipement professionnel de type voiture, gilet pare-balles... (11 vs 7). Alors que les armes des filles appartiennent à la panoplie classique, les garçons y ajoutent des éléments beaucoup plus violents, de la kalachnikov à la bombe nucléaire. On voit que jusque là les filles ont simplement répondu à la consigne, alors que l'on constate dans deux groupes de garçons des attitudes pouvant s'interpréter comme du défoulement ou de la provocation. Sont-ils amateurs de films d'aventures ou de jeux vidéo violents ? Ou se seraient-ils sentis agressés par la série (le rôle atypique du mari de la commissaire) ou le type de travail demandé ?

Les **qualités, défauts et traits de caractère** de Marc dans le domaine professionnel ont été également décrits plus abondamment par les filles (27 réponses vs 22 chez les garçons). On trouve quatre caractéristiques communes : « attentif » (plutôt classé comme féminin), « impatient » et « macho » (plutôt classés comme masculins), et « intelligent » (neutre). Ici encore, les réponses des garçons sont plus stéréotypées que celles des filles : 59% des réponses des garçons correspondent à des traits attribués traditionnellement aux hommes, contre 26% des réponses des filles. Celles-ci ont donné également 18,5% de réponses caractérisant habituellement les femmes, contre 9% chez les garçons. Quant aux réponses neutres, elles sont beaucoup plus nombreuses chez les filles.

### *Marc dans sa vie personnelle*

S'agissant de **sa famille, son environnement, ses amis ou relations**, six groupes sur dix imaginent Marc marié (quatre groupes de garçons et deux de filles). C'est une différence nette

par rapport à l'ordinaire des séries télévisées, où les héros policiers sont plutôt divorcés ou célibataires. La série de départ, dont ils ont vu des extraits, peut en être à l'origine.

La façon de s'habiller de Marc dans sa vie personnelle donne lieu au même nombre de réponses chez les garçons et les filles. Pour la moitié des jeunes, il n'y a pas de différence avec le professionnel. Mais certains des garçons accentuent, plus que les filles, la différence entre le professionnel vêtu de façon classique et un personnage à l'allure plus décontractée quand il n'est pas de service. Les filles l'imaginent plus luxueusement logé que les garçons. Elles le trouvent moins souvent au bar, mais plutôt chez lui ou au restaurant, en y ajoutant magasins chics, stades ou billard alors que les garçons le font marcher ou courir dans un parc ou en forêt, ou nager à la piscine. Les filles, beaucoup plus souvent que les garçons, attribuent à Marc la compagnie d'autres personnes, qu'elles appellent par leur prénom. Les garçons citent seulement la catégorie (amis, enfants...). Nous retrouvons la même différence qu'au début de l'étude, lors du visionnement des extraits de la série : l'impression d'une proximité affective plus importante des filles.

Globalement, les filles produisent un plus grand nombre d'éléments d'information pour construire un personnage moins stéréotypé que ne le font les garçons.

**Le comportement** de Marc dans sa vie personnelle diffère, selon les garçons, de son comportement professionnel : parmi les stéréotypes masculins, il ne reste que son côté « macho ». Pour le reste, filles et garçons lui attribuent dans les mêmes proportions des comportements atypiques de sexe (« gentil », « proche »...).

**Les activités hors travail et les loisirs** de Marc ont été légèrement plus évoqués par les filles (31 éléments vs 28). Presque tous les groupes l'imaginent pratiquant un sport, les filles les voyant aussi faire de la cuisine ou chanter. Elles seules le voient s'occupant de ses enfants.

**Ses qualités, défauts et traits de caractère** dans sa vie personnelle ont été beaucoup plus évoqués par les filles (33 vs 14) que par les garçons. Elles lui ont trouvé davantage de qualités que de défauts : dans 33,3% des cas, des traits considérés comme typiquement féminins (vs 14,3% chez les garçons), et 6% de traits typiques de sexe (vs 21,4% chez les garçons), osant même, en le qualifiant de défaut, le décrire comme « torride au lit ». Les garçons ne lui trouvent d'autre qualité que la disponibilité, sinon le voient raciste, violent et impatient.

La rubrique « autres observations » n'a été utilisée que par les garçons. Elle leur a permis d'ajouter quelques éléments à teneur *non politiquement correcte* (« sexiste », « raciste »), des plaisirs transgressifs (boisson, tabac, crasse) ou des éléments de prestige (voiture de course, restaurants et vêtements de luxe).

Ces garçons adolescents inventent ainsi un héros télévisuel beaucoup plus conforme aux stéréotypes masculins que celui des filles. Ils le voient également beaucoup plus transgressif par rapport au *politiquement correct* que leurs camarades filles, tant vis-à-vis du rôle professionnel que personnel, en particulier à l'égard des femmes. Les adolescentes apportent davantage d'éléments et de nuances dans leurs attributions, avec des réponses atypiques de sexe plus nombreuses que celles des garçons : pour ces jeunes filles, un héros télévisuel peut faire montre de quelques qualités traditionnellement dévolues aux femmes sans perdre pour autant son *identité masculine*.

Les uns comme les autres jouent avec leur imaginaire. Ils bâtissent un policier charmeur ou macho en jouant avec les stéréotypes, non pas un policier réel : à l'instar des enfants observés par Wright et al. (1995, cités par Huston et al., 1997), ils savent faire la différence entre personnage télévisuel et réalité. En même temps, tout se passe comme si les filles voyaient dans le héros télévisuel le compagnon idéal qu'elles aimeraient rencontrer, tandis que les garçons imagineraient, en l'exagérant, l'homme libre qu'ils rêveraient d'être au début de leur âge adulte.

### ***Le comportement télévisuel***

Le questionnaire à remplir lors de la première session ne traitait pas des pratiques télévisuelles. Celui proposé lors de la seconde rencontre ne fait donc état que de situations évaluées a posteriori (voir annexe 5 5 11 p.432). Les jeunes affirment ne pas avoir modifié leurs habitudes vis-à-vis de la télévision après avoir travaillé sur la série, un certain nombre ne voyant pas pourquoi ils les auraient changées.

La question « *Qu'as-tu remarqué sur la manière dont sont montrés les hommes et les femmes à la télévision ?* » a fait l'objet de 80% de réponses au total. Un tiers n'a rien remarqué de particulier. Parmi ceux qui ont répondu positivement, (13 filles, 8 garçons), environ la moitié (majoritairement des filles) évoque des différences dans la façon de traiter les hommes et les femmes. Quatre filles évoquent clairement la différence des rôles de sexe et leur côté stéréotypé, alors que deux parlent de normalité ou d'égalité. Les garçons répondent de façon nuancée « ça dépend », et semblent soucieux de montrer que les femmes ne sont pas plus mal traitées que les hommes.

### **L'évolution des questionnaires**

Notre hypothèse de départ portait sur la diminution des stéréotypes concernant les rôles sociaux de sexe à la suite d'une discussion de groupe, et nous avons choisi comme thème la

transformation du rôle de l'héroïne en héros. Pour évaluer cette évolution, nous avons comparé les réponses à un même questionnaire avant et après la discussion (voir annexe 5.5.12 p.433). Il s'agissait, comme précédemment d'une liste de métiers, onze exercés dans la réalité à plus de 80% par des femmes, et treize à plus de 80% par les hommes, qu'il fallait attribuer aux femmes, aux hommes ou aux deux : « *Tu penses que le métier d'assistant social/assistante sociale est...* » Les réponses ont été cotées de 1 à 5 : 1 correspondant à la réponse « *seulement pour un homme* », 2 pour « *plus pour un homme que pour une femme* », 3 pour « *autant pour un homme que pour une femme* ». 4 pour « *plus pour une femme que pour un homme* », et 5 pour « *seulement pour une femme* ». Par conséquent, les métiers les plus attribués aux hommes sont ceux qui ont les scores les plus faibles, et les métiers les plus attribués aux femmes ont les scores les plus élevés ; par la suite, quand le score des « métiers d'hommes » augmente, on considère que cela correspond à une représentation des professions, moins stéréotypée en termes de genre, alors qu'à l'inverse, pour les « métiers de femmes », il faut un score plus bas pour constater une diminution de stéréotypes.

**Tableau 5.29** Différences des moyennes avant et après la discussion

Test échantillons appariés				
	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart-type	t (limite : 1,68 à p.10)	ddl
« Métiers de femmes »: M avant – M après	,73	2,848	1,69	43
« Métiers d'hommes »: M avant – M après	-1,09	4,016	-1,82	44

Le tableau 5.29 présente les différences des moyennes attribuées aux « métiers de femmes » et aux « métiers d'hommes », avant et après la discussion. Il manifeste, pour ces deux groupes de métiers, une légère diminution des représentations stéréotypées (t de Student significatif à p.10) entre la première et la seconde passation, c'est-à-dire après la discussion. Le consensus semble plus grand concernant les « métiers de femmes » : Dans le domaine des « métiers d'homme » la dispersion est nettement plus importante.

Nous nous sommes demandé si cette évolution était la même en fonction du sexe des élèves.

**Avant l'atelier :**

**Tableau 5.30** « Métiers de femmes » vs « métiers d'hommes » : comparaison garçons/filles avant discussion

Statistiques de groupe				
Avant discussion	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type
Métiers de femmes	garçons	22	38,86	3,858
	filles	23	38,78	3,741
Métiers d'hommes	garçons	22	28,91	5,433
	filles	23	28,57	3,752

Avant discussion		t (limite : 1,68 à p.10)	Ddl	Différence moyenne	Différence écart-type
« Métiers de femmes »	Hypothèse de variances égales	,072	43	,081	1,133
	Hypothèse de variances inégales	,071	42,751	,081	1,134
« Métiers d'hommes »	Hypothèse de variances égales	,248	43	,34	1,386
	Hypothèse de variances inégales	,246	37,149	,34	1,398

Le tableau 5.30 montre qu'avant l'atelier, les différences entre garçons et filles, que ce soit dans la façon de considérer les « métiers d'hommes » ou les « métiers de femmes », ne sont pas significatives : le regard qu'ils portent sur les deux catégories de métiers ne diffère pas sensiblement.

**Après l'atelier :**

**Tableau 5.31** : « Métiers de femmes » vs « métiers d'hommes » : comparaison garçons/filles après discussion

Statistiques de groupe				
Après discussion	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type
Métiers	Garçons	22	38,05	4,053
Femmes	Filles	22	38,32	3,551
Métiers	Garçons	22	30,50	5,527
Hommes	Filles	23	29,17	5,193

Après discussion		t (limite : 1,68 à p.10)	ddl	Différence des moyennes	Différence écart-type
Différence G/F Métiers de femmes	Hypothèse de variances égales	-,237	42	-,273	1,149
	Hypothèse de variances inégales	-,237	41,286	-,273	1,149
Différence G/F Métiers d'hommes	Hypothèse de variances égales	,830	43	1,326	1,598
	Hypothèse de variances inégales	,829	42,508	1,326	1,600

Après l'atelier, les réponses au second questionnaire (voir tableau 5.31), ne montrent pas non plus de différences globalement significatives : les garçons et les filles ont évolué dans le même sens. Cependant, si on examine plus attentivement les deux tableaux 5.30 et 5.31, une différence apparaît, dans la façon d'envisager les « métiers d'hommes ».

**Tableau 5.32** Evolution des garçons par rapport aux « métiers d'hommes »

Garçons/métiers d'hommes	Moyenne	Ecart-type	t (1,72 à p.10)	ddl
Métiers H : avant / après discussion	-1,591	4,339	-1,720	21

**Tableau 5.33** Evolution des filles par rapport aux « métiers d'hommes »

Filles/métiers d'hommes	Moyenne	Ecart-type	t (1,72 à p.10)	ddl
Métiers H : avant / après discussion	-,609	3,714	-,786	22

Comme on peut le voir sur les tableaux 5.32 et 5.33, certains garçons, à la suite de l'atelier, ont évolué, certes légèrement, mais de façon significative, vers des attitudes moins sexotypées, alors que l'évolution des filles, si elle semble aller dans le même sens, reste plus discrète. Aucune évolution significative n'est observée en ce qui concerne les métiers de femmes (ce qui est cohérent avec le fait que la discussion portait sur la construction d'un rôle d'homme).

Sur quels métiers a porté cette évolution ?

**Tableau 5.34** Evolution des « métiers d’hommes », métier par métier, selon le sexe

« métiers d’hommes »	Différence de moyennes	Ecart-type	t (1,72 à .10)		Différence de moyennes	Ecart-type	t (1,72 à .10)
	Garçons				Filles		
Programmeur/meuse informatique AV – programmeur/meuse informatique AP	-,227	1,572	-,678		,174	1,337	,624
chef de chantier AV – chef de chantier AP	-,364	1,465	-1,164		-,522	2,020	-1,239
Plombier(ère) AV – plombier(ère) AP	-,273	1,032	-1,240		,174	1,337	-,861
Soudeur/soudeuse AV – Soudeur/soudeuse métaux AP	-,682	1,555	<b>-2,057</b>		-,261	1,815	-,689
Boucher(ère) AV - boucher(ère) AP	,000	1,604	,000		-,565	1,674	-1,619
Inspecteur/trice de police AV – inspecteur/trice de police AP	-,727	2,394	-1,425		-,261	1,864	-,671
mécanicien(ne) mach. Agric. AV - mécanicien(ne) mach. Agric. AP	-,545	1,503	-1,702		,000	1,595	,000
agent(e) sécurité AV – agent(e) sécurité AP	-,500	1,845	-1,271		,043	1,364	,153
Pompier(ère) AV – pompier(ère) AP	,045	1,864	,114		-,087	,668	-,624
Conducteur/trice routier AV - conducteur /trice routier AP	,727	1,695	<b>2,012</b>		,174	1,557	,536
ingénieur(e) AV - ingénieur(e) AP	,045	1,046	,204		-,304	1,690	-,863
exploitant(e) forestier AV - exploitant(e) forestier AP	-,545	1,896	-1,350		,261	<b>2,200</b>	,569
architecte AV - architecte AP	,091	1,306	,326		-,130	1,546	-,405

On se rend compte, en lisant le tableau 5.34, que, chez les garçons, huit « métiers d’hommes » ont vu leur moyenne diminuer, un n’a pas bougé, trois ont très légèrement augmenté et le « conducteur/conductrice de transport routier » a augmenté de façon significative. Mais la seule diminution significative concerne le soudeur. Dans l’ensemble, on peut considérer qu’il y a eu évolution, baisse des stéréotypes

Chez les filles, on n’observe aucune évolution significative à l’égard des « métiers d’hommes » à la suite de l’atelier. Certaines ont une vision légèrement moins traditionnelle de certains métiers, d’autres vont en sens inverse.

**Tableau 5.35** Evolution des « métiers de femmes », métier par métier, selon le sexe

« métiers de femmes »	Différence de moyennes	Ecart-type	t (1,72 à .10)	Différence de moyennes	Ecart-type	t (1,72 à .10)
	garçons			filles		
Assistant(e) social AV – assistant(e) social AP	,000	,816	,000	,000	,853	,000
Esthéticien(ne) AV – esthéticien(ne) AP	-,227	,813	-1,312	,000	,674	,000
Coiffeur/coiffeuse AV – Coiffeur/coiffeuse AP	-,091	,684	-,624	,174	,388	<b>2,152</b>
aide soignant(e) AV – aide soignant(e) AP	,136	,710	,901	-,348	,885	<b>-1,886</b>
Hôte(sse) d'accueil AV – Hôte(sse) d'accueil AP	-,136	,640	-1,000	-,174	,937	-,890
Caissier/caissière AV – caissier/caissière AP	-,045	,575	-,370	,043	,367	,569
Infirmier(ère) AV – infirmier(ère) AP	-,045	,653	-,326	-,304	,635	<b>-2,299</b>
couturier (ère) AV – couturier(ère) AP	-,091	,750	-,568	-,087	,596	-,699
psychologue AV - psychologue AP	,000	,535	,000	-,045	,486	-,439
secrétaire AV – secrétaire AP	,045	1,290	,165	-,130	,815	-,768
standardiste AV – standardiste AP	-,364	1,177	-1,449	-,174	1,337	-,624

Nous voyons sur le tableau 5.35 qu'après l'atelier, aucune perception de « métiers de femmes » n'a évolué de façon significative chez les garçons. Chez les filles, le coiffeur/coiffeuse est devenu davantage un « métier pour femmes », alors que l'aide-soignant/aide-soignante et l'infirmier/infirmière sont devenus plus neutres.

Dans la liste présentée aux jeunes figurait, au titre des « métiers d'hommes », *l'inspecteur de police*. Le cas de ce dernier est particulier, puisque la discussion portait précisément sur le métier de commissaire de police (même s'il n'a pas le même niveau de responsabilités que l'inspecteur, cette question n'a pas été vraiment évoquée). Après la discussion, le regard porté sur ce métier a évolué : à égalité avec le conducteur routier (mais en sens inverse), c'est avec ce métier que l'on constate la plus grande différence de moyennes chez les garçons (la différence n'est toutefois pas significative). Quand on examine de plus près les réponses, on voit que 13 garçons sur 22 et 9 filles sur 23 ont changé leur façon de l'évaluer. Même si les changements vont dans les deux sens, le résultat global semble aller vers une légère baisse des stéréotypes de genre (la variation n'est cependant pas significative). Par ailleurs, l'écart-type de la distribution est important, signe que les avis divergent quant à l'attribution de ce métier à un genre donné.



Compte tenu de la teneur de certains aspects de la description du personnage de Marc, il aurait été intéressant de regarder l'évolution des attitudes à l'égard des 24 métiers par groupe de discussion. Mais n'ayant pas prévu ce travail au départ, la composition de ces groupes ne nous est pas connue, rendant ce repérage malheureusement impossible.

## 5.6 Conclusion

Le premier volet de nos recherches nous a permis de mieux percevoir la façon dont les jeunes utilisaient la télévision pour traverser leur adolescence. S'ils ne sont qu'un petit nombre à y puiser des idées de métier, beaucoup y trouvent, outre des occasions de divertissement et de partage, des modèles, des soutiens, des aides à la résolution de certains problèmes relationnels ou existentiels (chapitre 4). Dans cette seconde partie de notre parcours, nous avons cherché à utiliser la popularité de la télévision, plus particulièrement des séries appréciées des adolescents, à des fins pédagogiques.

Ayant constaté (chapitre 4) que les activités professionnelles mises en scène dans les séries télévisées étaient dans leur ensemble aussi exactes que les documentaires sur le même thème, nous avons d'abord cherché à savoir ce que les adolescents renaient d'un métier exercé par un héros de série, en le comparant en même temps à l'apport d'un documentaire sur le même sujet. L'expérience est positive : les jeunes, en particulier les moins informés, acquièrent des connaissances et enrichissent leurs représentations du métier, que ce soit grâce à la série ou au documentaire. Au-delà des actes professionnels, la représentation du métier étant également une représentation de la personne, les jeunes font aussi des inférences sur la personnalité et le mode de vie du professionnel représenté, en l'occurrence un médecin des urgences. Si la télévision ou la vidéo n'ont pas le pouvoir de bousculer les représentations solidement ancrées au préalable (celles des jeunes ayant une connaissance du métier de par leur milieu ou leurs recherches d'informations), elles permettent, par les images qu'elles montrent, de concrétiser une représentation : ce qui est vu est mieux retenu. Les jeunes qui ont des connaissances préalables sur le sujet peuvent aussi en tirer profit : en voyant une personne autre que celle qu'ils connaissent exercer le même métier, ils découvrent des éléments nouveaux ou une autre façon d'envisager la personnalité du professionnel.

Les jeunes qui regardent une série télévisée enregistrent donc des informations sur le métier du héros. Mais ces informations peuvent être incomplètes ou inexactes (dans les séries

préférées des jeunes, le plus souvent américaines, la pratique d'un métier peut différer partiellement de la pratique française). Si leur utilisation dans une optique d'information sur les métiers peut servir de support initial, elle demande évidemment à être précisée et complétée.

Mais si la télévision transmet des connaissances, si les images ont une force particulière, si les jeunes, au-delà des faits exposés, font des inférences sur la vie des personnages, jusqu'où va cette transmission ? Dans la mesure où la télévision est encore plus traditionnelle en matière de rôles de sexe que le monde réel, transmet-elle aux jeunes sa façon de voir les femmes et les hommes ? Les jeunes qui la regardent le plus ont-ils une vision plus traditionnelle des « métiers d'hommes » et des « métiers de femmes » que ceux qui la regardent moins ? Contrairement à d'autres résultats montrant une corrélation entre sexisme et consommation de télévision (voir en particulier Signorielli, 1989), nous n'avons pas trouvé dans la population de notre étude de corrélation significative entre le temps passé devant un téléviseur et les réponses à un questionnaire relatif au genre des métiers. Et cela qu'il s'agisse de filles ou de garçons, d'enfants d'origine sociale favorisée ou défavorisée, qu'ils discutent ou non avec leurs parents de ce qu'ils ont vu. Nous aboutissons à la même conclusion en ce qui concerne les projets personnels de ces jeunes : celles et ceux dont les projets sont atypiques se répartissent dans toutes les catégories de consommateurs de télévision. Le seul lien trouvé dans cette étude ne concerne pas la télévision, il relie projet professionnel et force des stéréotypes : les jeunes dont le projet de métier est atypique de sexe, s'ils consomment de la télévision à des degrés divers, ont un point de vue sur les métiers plus ouvert que celui de la majorité de leurs camarades.

Si les séries peuvent constituer un bon moyen d'information, notamment grâce à la puissance des images, pourraient-elles aussi apporter des éléments aidant à dépasser cette division sexuée de l'orientation ? Pourrait-on y puiser des contre-modèles professionnels offrant à certains jeunes d'autres formes identitaires que celles qui leur sont généralement proposées ? Nous aurions pu trouver dans des rôles atypiques de sexe quelques héroïnes, en particulier des policières. Mais la transgression du genre, en ce qui concerne les hommes, semble avoir effrayé les auteurs de série ou les responsables de programmation des chaînes davantage que la transgression de la loi : à l'époque de notre étude, nous n'avons pas trouvé d'hommes dans des « métiers de femmes ». Puisque nous voulions montrer des images d'hommes et de femmes dans des rôles de sexe non traditionnels, il fallut puiser dans les documentaires pédagogiques – dont nous avons pu constater que les jeunes les regardaient en en tirant profit. Un sondage préalable mit en évidence le fait qu'en dépit d'affirmations égalitaires,

l'existence de « métiers d'hommes » et de « métiers de femmes » était pour eux, à des degrés divers, une réalité, en particulier pour des garçons considérant certains « métiers d'hommes » comme leur « chasse gardée ». A la suite du visionnement par ces adolescents de clips montrant des femmes et des hommes dans l'exercice de métiers traditionnellement réservés à l'autre sexe, certains ont semblé évoluer vers une plus grande ouverture : ceux – et surtout celles - dont les stéréotypes paraissaient les moins ancrés. C'est d'ailleurs parmi celles-ci que nous trouvons des intentions d'orientation vers des professions atypiques.

Ce public, notre échantillon, était encore au collège, en quatrième : une classe où les choix se préparent, mais où la pression scolaire, même si on la sent déjà à l'œuvre dans le réalisme des choix (Dumora 1990), n'est pas encore trop grande. Pouvions-nous, avec le même objectif, utiliser le même matériel au lycée, avec des élèves un peu plus âgés? A l'issue de l'étude, les résultats sont moins nets : Certes, les vidéos montrant des métiers atypiques suscitent globalement davantage de réactions. Mais la façon dont ces lycéens considèrent les rôles de sexe évolue dans les deux sens : si, pour certains, les métiers deviennent davantage accessibles aux deux sexes, d'autres au contraire semblent renforcer leurs croyances en l'existence de « métiers d'hommes » et de « métiers de femmes ». On constate un « effet classe » (classe au sens scolaire, mais aussi au sens social : les élèves de SMS sont souvent d'origine plus modeste) : Les réactions des élèves les plus éloignés des choix, ceux des classes de seconde d'enseignement général, se rapprochent de celles des élèves de quatrième, aux attitudes encore souples. Par contre les élèves de SMS, engagés dans une filière professionnelle fortement « genrée », sont moins disposés à reconsidérer leur façon d'envisager les métiers au vu d'une simple vidéo. Les entretiens avec quelques uns de ces jeunes nous donnent quelques clés : les jeunes filles notamment envisagent leur avenir dans une perspective de vie de famille, et leur métier doit être compatible avec la mission, traditionnellement dévolue au genre féminin, de s'occuper de la maison et des enfants. A leurs yeux, le choix d'un métier atypique correspondrait plutôt chez les femmes à une nécessité et chez les hommes à une vocation, les uns comme les autres courant le risque, s'ils vivent seuls, de perdre leur identité sexuée: la norme hétérosexuelle incarnée dans le couple avec enfants serait garante de cette identité en cas de métier transgressif. De cette norme, la télévision est considérée comme le garant. En ne montrant que des femmes dans les « métiers de femmes », elle serait partiellement responsable de ce conformisme : les hommes auraient trop peur du regard des autres, s'ils sortaient de cette norme, pour s'y hasarder.

Ces études n'avaient pris en compte que les réactions individuelles. Mais, conte toute attente, certains des jeunes, après avoir regardé la vidéo montrant des métiers exercés de façon

traditionnelle, avaient évolué vers une attitude plus neutre, moins stéréotypée. Était-ce la conséquence de discussions informelles entre les deux passations ?

Nous avons pu en effet mettre en évidence le rôle du groupe dans l'évolution de la façon de concevoir les rôles de sexe. Suivant en cela les recommandations de Tisseron (2002), nous avons demandé à des groupes de collégiens d'imaginer, à partir d'une héroïne de série télévisuelle, ce que deviendrait le personnage si on remplaçait cette héroïne par un héros : il s'agissait de déconstruire, puis reconstruire un personnage dans un rôle professionnel. Des groupes de garçons et des groupes de filles réagissent différemment, mais la confrontation a eu des effets positifs : les stéréotypes concernant les « métiers d'hommes » et « les métiers de femme » ont baissé, en particulier ceux des garçons à l'égard des métiers masculins. Est-ce le fait d'avoir travaillé sur les rôles de sexe ? Ou d'avoir entendu les filles créer un personnage d'homme dont les qualités « féminines » ne nuisaient pas au pouvoir d'attraction : si on peut être considéré comme un homme sans être sexiste ou violent, pourquoi défendre à tout prix une suprématie ?

Les réponses aux questions ouvertes nous ont permis de mieux appréhender la différence des regards entre filles et garçons dans la réception d'une série. Si tous ces adolescents, à un âge où les relations entre eux et avec la famille sont particulièrement importantes, sont touchés par les problèmes des adolescents de la série avec leurs parents, et sensibles aux rôles de sexe, garçons et filles réagissent différemment : les filles s'expriment plus abondamment avec une grande participation affective, alors que les garçons, beaucoup plus réservés, intellectualisent davantage.

Ces constatations permettent d'affirmer que, chez les jeunes avec qui nous avons travaillé, la télévision peut passer d'un statut de composante de l'environnement à celui d'outil pédagogique dans une optique d'éducation à l'orientation.

Nous devons cependant préciser quelques points. En premier lieu, ces travaux doivent être tous considérés comme exploratoires, compte tenu de la petite taille de nos différents échantillons. Nous ne saurions en généraliser les conclusions, mais tout au plus ouvrir quelques pistes de réflexion. Ensuite, au travers de ces recherches, nous avons constaté que les métiers qu'envisageaient pour eux-mêmes les jeunes dont les stéréotypes apparaissaient comme les moins prégnants étaient parfois aussi traditionnels, en termes de rôle de sexe, que ceux de leurs camarades. Or, nous savons – les psycho-sociologues l'affirment – qu'il ne suffit pas de faire évoluer les attitudes pour que changent les comportements. On peut penser, avec Bandura, que pour s'engager dans une activité, il est important de se sentir capable d'y réussir (« self efficacy belief »), et que l'un des éléments de ce sentiment d'efficacité dans un

domaine est l'identification à des modèles. Nous aurons certes besoin de ceux que peut fournir la télévision. Mais il nous faudra y ajouter une autre des composantes de la construction des « self efficacy believes », à savoir des passages par l'action. On peut envisager à cet effet l'organisation de discussions de groupe, la découverte de rôles non traditionnels par des stages en entreprise ou en établissement de formation (en préparant non seulement les jeunes, mais aussi le milieu qui les accueille, pour que l'expérience soit positive)...

Nous avons également, au fil de ce parcours, toujours utilisé le même type de « marqueur » pour évaluer l'évolution des mentalités : des listes de métiers dont il faut évaluer le degré d'attribution aux genres masculin ou féminin. L'outil est loin d'être parfait. Mais, utilisé au cours de nos différentes études avec des populations proches, au moins par l'âge, il a le mérite de permettre des comparaisons. Et si nous savons qu'il ne suffit pas de faire bouger des représentations pour que les comportements évoluent, faire passer certains métiers de la catégorie de « métier de femmes » ou « métier d'hommes » à celle de « métier pour les deux » a pour avantage d'avoir en tête la représentation possible d'une architecte femme, « madame l'architecte » ou d'un infirmier homme, « monsieur l'infirmier », ce qui représente un accroissement de l'offre identitaire faite aux jeunes.

Que retenir de toutes ces études ? Alors que la société française évolue peu à peu en élargissant les rôles autorisés aux femmes et aux hommes, notamment par une plus grande ouverture des métiers et des fonctions, la télévision reste très en-deçà : certes, numériquement, on compte une légère avancée des femmes, certes on en voit quelques unes assurer des rôles traditionnellement dévolus aux hommes (mais très rarement l'inverse), cependant le regard sur les rapports sociaux de sexe évolue peu. Or les jeunes continuent à regarder des séries, des programmes, des journaux, etc., même si ce n'est plus sur l'unique récepteur familial, mais dans leur chambre, sur leur ordinateur ou un autre écran personnel. Ce matériel de proximité peut être exploité pour les aider à élargir leur éventail de possibles. Il semble souhaitable, pour l'instant, de leur apprendre à analyser ce qu'ils voient, de tenter de leur proposer d'autres images, d'autres expériences et d'en discuter avec eux

## Conclusion

Douze années se sont écoulées entre le début de cette réflexion et de ces études empiriques sur le rôle de la télévision en orientation et aujourd'hui. Les technologies de l'information et de la communication ont évolué, les écrans se sont multipliés. Quelle est l'actualité de ce travail ? Les jeunes semblent un peu délaisser l'écran du téléviseur au profit de ceux de leurs ordinateurs ou iPad, surfent sur Internet, se passionnent pour les jeux vidéo... : les pratiques médiatiques s'individualisent de plus en plus. Mais une partie de ce temps passé sur Internet est consacré à regarder les derniers épisodes de leurs séries favorites, dont ils continuent à discuter entre amis : « La télévision est un nain économique et un *géant social* », affirment Le Diberder et Coste-Cerdan (1988, cités par Paracuellos et Benghozi, 2011). Les conseillers d'orientation-psychologues s'entendent encore poser des questions sur les métiers de la police scientifique ou de la décoration intérieure. Les séries, anciennes ou nouvelles (il en apparaît sans cesse) ont toujours des taux d'audience importants, les sportifs, souvent les mêmes, figurent toujours au palmarès des personnalités préférées des jeunes Français<sup>46</sup> (en 2009, Zidane est encore classé second). Les mêmes paillettes ... toujours l'humour ou le glamour. Pendant cette période, a-t-on vu changer la façon de présenter les rôles de sexe à la télévision ? Alors que la société française évolue -certes lentement- vers une plus grande ouverture, en élargissant l'éventail des métiers et des fonctions autorisés aux femmes et aux hommes, la télévision reste très en-deçà : il est vrai qu'en une quinzaine d'années, les femmes y sont légèrement plus nombreuses et plus souvent montrées dans des rôles traditionnellement dévolus aux hommes, jusque dans la fonction de chef de gouvernement. Par contre, les

hommes dans des rôles atypiques continuent à être extrêmement rares. Mais la majorité des émissions ne déroge pas à la tradition, et le regard sur les rapports sociaux de sexe évolue peu. Récemment les pouvoirs publics ont commencé à s'y intéresser (espérons qu'il ne s'agit pas de donner raison à la boutade de Clémenceau : « Quand on veut enterrer un problème, on crée une commission »). Il existe désormais un « acte d'engagement pour une démarche d'autorégulation visant à améliorer l'image des femmes dans les media » cosigné le 13 octobre 2010 par la Secrétaire d'Etat chargée de la famille et de la solidarité, la Commission sur l'image des femmes dans les media<sup>47</sup> et les représentants des media. Le dernier rapport de cette commission (Reiser et Grésy, 2011) pointe, en dépit des bonnes résolutions officielles, les mêmes biais qu'auparavant : les femmes citées comme experts n'atteignent même pas les 20%, qu'il s'agisse de leur présence dans les journaux télévisé ou dans les magazines d'information. Le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel CSA<sup>48</sup> s'est doté, lui aussi, d'un outil d'observation en créant un « baromètre de la diversité », qui publie un rapport tous les six mois. Il constate que la sous-représentation des femmes perdure, en ne montrant que 35 % de femmes (publicité mise à part), et ce dans tous les genres de programme - le taux le plus faible concernant le divertissement (26 %).

Si les femmes ne sont guère plus nombreuses, la façon de les représenter a-t-elle changé ? Lécossais (2011), étudiant les séries familiales (spécialité des Français), observe que les tâches domestiques continuent à y être l'apanage des femmes ...comme elles le sont dans la réalité, selon les statistiques publiées annuellement lors de la « journée de la femme ». Elle précise que l'archétype de l'héroïne dans ces séries, c'est la femme d'une quarantaine d'années, ayant élevé ses enfants, qui redécouvre en même temps le marché du travail et la « féminité », c'est-à-dire qui redevient séductrice, selon les normes : femme blanche, hétérosexuelle, appartenant aux classes moyennes ou supérieures. Existe-t-il des alternatives à ces mères de famille ? Sœur Thérèse ou Joséphine ange gardien peut-être, ni mères, ni séductrices, mais porteuses d'un statut particulier (l'une « ange gardien » et l'autre religieuse) qui les fait réussir dans leurs entreprises tout en les excluant du marché matrimonial (Lecossais, 2011).

Au cours de ces années, la place et le statut accordés à la télévision dans les familles ont un peu changé. Souvent, les adultes qui la regardent, alors même qu'ils la critiquent, ont avec elle

---

<sup>46</sup> Sondage IFOP 2010 : [http://www.ifop.com/media/poll/1099-1-study\\_file.pdf](http://www.ifop.com/media/poll/1099-1-study_file.pdf)

<sup>47</sup> Commission de 15 membres issus en majeure partie des media, du monde politique et universitaire, de l'administration, dont le directeur de l'ONISEP.

<sup>48</sup> <http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-observatoires/L-observatoire-de-la-diversite/Les-resultats-de-la-quatrieme-vague-du-barometre-de-la-diversite-a-la-television-7-au-13-mai-2011>

un rapport ambigu, en particulier en ce qui concerne le fait qu'ils regardent les programmes les moins « légitimes » : Un téléspectateur, par ailleurs journaliste culturel, va jusqu'à la qualifier de « camisole hypnotique » (cité par Lahire, 2004, p.652). Elle rassemble désormais des personnes de tous niveaux culturels dans les moments de détente, de relâchement. Pour beaucoup, la culture est ailleurs, comme l'affirme un garçon de 1<sup>ère</sup> S : « Les trucs pour apprendre, j' préfère apprendre par autre chose » (p.631). Mais si certaines émissions (sport, certaines séries) sont encore partagées par enfants et parents, pour Lahire « ...côté enfance et adolescence, la télévision et la radio sont devenues, malgré les contrôles parentaux dans des familles aux grandes ambitions scolaires, de véritables sources de socialisation hétérogènes au cœur même du foyer. » (p.624)

Notre question de départ reste malgré tout d'actualité : la télévision influence-t-elle les choix professionnels « genrés » des jeunes adolescents ? Les différentes études que nous avons menées ne permettent pas de conclure à un lien direct : ni le nombre d'heures passées par les jeunes devant l'écran de télévision, ni les métiers des héros ou héroïnes choisis par eux ne rendent compte de la nature plus ou moins traditionnelle de leurs choix. Nous avons constaté qu'il n'est guère possible de faire la part de manière rigoureuse entre ce qui relève de la télévision et ce qui relève d'autres influences, telles la société dans son ensemble et celle des groupes d'adolescents en particulier, la famille, etc. Dans l'ensemble de notre recherche, la quantité globale de télévision regardée ne semble jamais en cause, mais d'autres variables envisagées entrent en jeu de façon différente dans chacune des études : dans certaines conditions, c'est l'origine sociale qui semblera intervenir, dans d'autres le niveau scolaire, dans d'autres encore la filière d'études, ailleurs l'âge ou le genre ...

Nous avons pu explorer de plus près l'importance de la dimension *genre* : elle est omniprésente. Elle conditionne les métiers choisis par les jeunes, qu'il s'agisse des « petits » de sixième ou des lycéens de seconde. Elle sépare aussi filles et garçons quant au choix de leurs héros ou des raisons de vouloir leur ressembler. Elle apparaît dans leur attitude devant une série, ou dans leur façon d'inventer un personnage. Cependant, certaines activités éducatives, utilisant des supports télévisuels ou vidéo, semblent pouvoir en atténuer la rigidité, tout au moins en ce qui concerne la façon de catégoriser les métiers.

Ces études nous amènent également à d'autres constatations. Les secteurs professionnels qu'on voit le moins à la télévision, tels l'industrie ou l'agriculture, ne sont que peu cités parmi



les choix des jeunes. Par contre, peu d'entre eux ont des archéologues ou des criminologues dans leur univers quotidien, alors qu'ils font partie des métiers qu'ils choisissent. Si la télévision braque les projecteurs sur certains métiers et en ignore d'autres, une partie des choix des jeunes est fonction de ce qu'ils y ont vu.

La télévision, nous semblant un moyen d'information attractif, nous y avons vu une possibilité d'élargir ces attributions de métiers traditionnelles faites aux hommes ou aux femmes, pour élargir les limites de la *carte cognitive des professions* des jeunes ou la restructurer.

Mais son côté attractif a des inconvénients. Il s'agit d'un spectacle, qui nécessite une mise en scène : on ne montre les acteurs ou les professionnels, quel que soit le type d'émission, que dans des activités susceptibles de captiver l'attention. Qui, en effet, serait passionné par le remplissage de dossiers administratifs (pourtant comique dans « Le Père Noël est une ordure »), ou la répétition incessante d'un même geste (il faut le génie de Chaplin dans « Les temps modernes » pour rendre drôle cette activité)? Les téléspectateurs ne voient que les paillettes ou la gloire des vainqueurs: des spectacles qui donnent une impression de facilité, comme si la réussite, obtenue sans travail, était de ce fait à la portée de tous. Cela alimente le désir, sans doute indispensable pour que puisse se construire une *forme identitaire subjective professionnelle anticipée* positive, le désir d'un soi accompli, qui porte, qui inspire, qui donne foi dans un avenir même incertain : la croyance que l'on accomplira quelque chose de positif, quelles que soient les circonstances. Cependant, dans une optique éducative, l'utilisation de la télévision pour informer sur les métiers nécessitera d'inciter les jeunes à rechercher, auprès de sources fiables, des compléments d'information.

Nous avons vu également qu'un nombre considérable de métiers n'apparaît pas, ou très peu, à la télévision, si bien que, à moins qu'ils ne fassent partie de l'environnement habituel du jeune, ils sont rarement envisagés par lui. Les scénaristes n'ont pas encore imaginé de série dont l'héroïne serait chef de gare ou le héros ergothérapeute en maison de retraite. Si bien qu'il nous faudra trouver d'autres supports, peut être moins séduisants, que celui des séries télévisées. Un regard récent sur les sites d'information du web montre que les ressources vidéo ont progressé, et que la présentation de femmes et même d'hommes dans des métiers atypiques de sexe devient moins exceptionnelle, en particulier sur le site de l'ONISEP.

Au travers de ces recherches, nous avons constaté que les métiers qu'envisageaient pour eux mêmes les jeunes dont les stéréotypes apparaissaient comme les moins ancrés étaient tout aussi traditionnels, en termes de rôles de sexe, que ceux de leurs camarades. Or nous avons vu qu'il ne suffit pas de faire évoluer les attitudes pour que changent les comportements. Si on pense, avec Bandura, que pour s'engager dans une activité, il est important de se sentir capable d'y réussir (« *self efficacy belief* »), en pouvant s'identifier à des modèles, nous pourrions certes utiliser ceux que peut fournir la télévision. Mais il nous faudra y ajouter d'autres composantes, en particulier des passages par l'action : discussions de groupe, stages en entreprise ou établissement de formation, en y associant formateurs et entourage, pour créer un environnement soutenant, encourageant. Tout le monde n'a pas une passion artistique reconnue comme le héros du film *Billy Elliott*, mais le garçon qui veut faire de la couture ou la fille de la toiture ont tout autant besoin de soutien.

Ce travail retrace l'histoire d'un cheminement de pensée : il n'avait pas pour vocation de devenir une thèse. Il a permis de mettre en lumière certains résultats, tels le rôle informatif de la télévision sur les métiers, l'importance des héros, le regard différent porté par les filles et les garçons sur les séries et les personnages... Il met aussi en évidence la complexité des processus en jeu, et incline à beaucoup de modestie quand aux actions possibles, en particulier lorsqu'il s'agit de jeunes soumis très précocement à un usage massif de la télévision : leurs représentations du monde en ont été imprégnées. Mais si l'on parvient à les aider les jeunes à analyser ce qu'ils voient, si on leur propose d'autres images, d'autres expériences et que l'on en discute avec eux, leur regard sur la société changera peut être, et ils pourront contribuer à la faire évoluer.

## Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (p. 205-223). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Argouges d', C. et Bukhari, P. (2010). *La parité dans les métiers du CNRS 2008/2009*.  
Récupéré le 18 octobre 2011 du site du Centre National pour la Recherche Scientifique  
(CNRS), Observatoire des métiers et de l'emploi scientifique :  
[http://www.dgdr.cnrs.fr/drh/omes/documents/pdf/livret\\_parite-cnrs-2009.pdf](http://www.dgdr.cnrs.fr/drh/omes/documents/pdf/livret_parite-cnrs-2009.pdf)
- Aubenas, F. (2010). *Le quai de Ouistreham*. Paris, France : l'Olivier.
- Aubenas, F. et Benasayag, M. (1999). *La fabrique de l'information. Les journalistes et l'idéologie de la communication*. Paris, France : La Découverte.
- Aumond, M. (1987). Les dynamismes du vieillissement et le cycle de la vie : l'approche d'Erikson. *Le Gérontophile*, 9 (3), 12-17. Récupéré le 01 septembre 2011 de  
[http://pages.infinet.net/grafitis/PDF/Voc1/Erickson\\_vieillissement.pdf](http://pages.infinet.net/grafitis/PDF/Voc1/Erickson_vieillissement.pdf)
- Autissier, I. et Orsenna, E. (2006). *Salut au grand sud*. Paris, France : Stock.
- Avondino –Monchatre C., Gou Lonchamp, G., Jacq, V. et Laville, C. (2001). *L'impact des séries télévisées et des documents didactiques sur les représentations professionnelles des adolescents*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Balle, F. (2006). *Les médias*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. Dans J. Bryant et D.Zillmann (dir.), *Media effects* (p. 61-90). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bariaud, F. (1999). Puberté et différenciation psychologique des sexes à l'adolescence. Dans F.Vouillot (dir.) *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire*, (p.109-118). Paris, France : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Bariaud, F. et Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (2), 191-204.

- Baton-Hervé, E. (2004). *Télévision et fonction parentale*. Rapport réalisé pour la Caisse Nationale d'Allocations Familiales. Paris, France.
- Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*, (p.17-43). Saint Agne, France : Erès.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bayard P. (2010). *Et si les œuvres changeaient d'auteur?* Paris, France: les Editions de Minuit.
- Beauvois, J.-L. (2005). *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social. Petit traité des grandes illusions*. Grenoble, France : Presse universitaires de Grenoble.
- Bergier, B. (2010). *Pas très cathodique, enquête au pays des « sans télé »*. Toulouse, France : Erès.
- Bernaud, J.-L. et Priou, P. (1994). *Manuel d'utilisation de l'Inventaire d'intérêts professionnels de Rothwell-Miller, forme Révisée (IRMR)*. Paris, France: EAP.
- Bert, C. (n.d). *Pygmalion à l'école*. Récupéré le 20 novembre 2010 du site de la revue Sciences Humaines :  
[http://www.scienceshumaines.com/pygmalion-a-l-ecole\\_fr\\_12989.html](http://www.scienceshumaines.com/pygmalion-a-l-ecole_fr_12989.html)
- Betz, N. E. et Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic selfefficacy, and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 35-52.
- Beullens, K. et Van den Bulck, J. (2010). Relations entre feuilletons documentaires et choix de métier chez les adolescents. (C. Bignon, trad.) *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (3), 317-328. (Article original publié en 2007 sous le titre The relationship between docu soap exposure and adolescents' career aspirations. *European Journal of Communication*, 22(3), 355-366.
- Bignon, C., Blanchard, S., Marro, C., et Vouillot, F. (2001, septembre). Sentiments d'efficacité personnelle : obstacles ou leviers pour l'orientation des filles et des garçons ? Communication présentée au 50ème congrès de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSP) “ *L'orientation, contraintes et liberté* ”. Paris, France : ACOP-F (actes sur CD-ROM).
- Bignon, C., Dosnon, O. et Guichard, J. (2010). Que montre la télévision des professions et des professionnel(le)s ? Genre des métiers représentés et choix d'orientation des jeunes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (3), 329-360.

- Bilhaut, H. et Fatoux-Delliaux, C. (2008). *Le rôle du héros télévisuel dans la construction du projet d'avenir des jeunes*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Bonneau, J. (1999). Le rôle de l'institution scolaire dans les décisions d'orientation. Dans F. Vouillot (dir.), *Filles et garçons à l'école à l'école : une égalité à construire* (p. 91-96). Paris, France : CNDP.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France : les Editions de Minuit.
- Bulckaen, F. et Cuvillier, S. (2005). *Métiers atypiques de sexe : impacts de vidéos sur les stéréotypes des élèves*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Burguet, A. et Girard, F. (2004). Comment traitons-nous l'information médiatique ? Dans P. Marchand (dir.), *Psychologie sociale des medias*. (p. 233-256). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Bushman, B. J. et Huesmann, L. R. (2000). Effects of televised violence on aggression. Dans D. Singer et J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (p. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Buxton, D. (2010). *Les séries télévisées. Forme, idéologie et mode de production*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cacheux, C. (2003, octobre). Sondage. Le top 50 des personnalités. *Le Journal de Mickey*, 2678 p.37-42.
- Caille, J.P. et de Montfort, A. (1999). Les collégiens et la télévision. *Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie* (Note d'Information 99-38) : Paris, France.
- Capelle-Toczek, M.-C. (2006, avril). *Comment réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles ?* Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Récupéré du site de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/111.pdf>
- Carré, P. (2009). De la psychologie sociocognitive au changement social par les médias. Dans J. Lecomte (dir.) *Introduction à la psychologie positive*. Paris, France : Dunod.

- Caruel-Fauvelle, L., Longe, C., Pertuis-Dubourg, S. et Salle, S. (2000). *Représentations des métiers à la télévision*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Chandler, D. (1994). Why do people watch television (watching TV viewers). Récupéré le 7 janvier 2011 du site de l'Université d'Aberystwyth, Grande Bretagne:  
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/usegrat.html>
- Charrette, de, L. (2007, 7 octobre). Ces sujets que vous ne verrez pas à la télé. *20 minutes*, p.21.
- Chatard, A., Guimont, S. et Martinot, D. (2005) Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'année psychologique*, 105 (2) 249-272.
- Chauveau, A. et Grenard, F. ( n.d.). *Historique des sources*. Récupéré le 12 octobre 2010 du site de l'Institut National de l'Audiovisuel (INA) :  
<http://www.ina.fr/fresques/jalons/historique-des-sources>
- Chombart de Lauwe, M.J. et Bellan, C. (1979). *Enfants de l'image*. Paris, France : Payot.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (2), 205-226.
- Cohen-Scali, V. (2008). *Expérience de travail et construction du soi professionnel des jeunes adultes en formation* (Vol. 1). Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches [Post-Doctoral Synthesis]. Rouen, France : Université de Rouen.
- Colonna, V. (2010). *L'art des séries télé ou comment surpasser les américains*. Paris, France : Payot.
- Commission des Communautés Européennes (2007). Une approche européenne de l'éducation aux media dans l'environnement numérique. Récupéré le 12/11/2010 de  
<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/fr.pdf>
- Commission des Communautés Européennes (1998). *Boîte à outils pour l'intégration de la dimension de genre dans la coopération au développement de la CE*. Section 3: Glossaire des termes relatifs aux questions de genre et de développement. Récupéré le 12/03/2011 du site  
[http://ec.europa.eu/europeaid/sp/gender-toolkit/fr/pdf/section3\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/europeaid/sp/gender-toolkit/fr/pdf/section3_fr.pdf)
- Condry, J. et Condry, S. (1976). Sex Differences: A study in the Eye of the Beholder. *Child Development* 47, 812-819.

- Courbet, D. et Fourquet, M.-P. (2003). Les influences de la télévision : état des recherches et présentation de l'ouvrage. Dans D.Courbet et M.-P. Fourquet (dir.), *La télévision et ses influences* (p.9-21). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Dauboin, N., Fischer, M.A., Jhuboo, C., Ragey, N. et Suszko, L. (2004). *Filles et garçons engagés dans une filière atypique de sexe: trajectoires et vécus*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Delory-Momberger, C. (2004) Biographie, socialisation, formation. . *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 33 (4) 551-570.
- Denis, M. (1979). Les images mentales. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Deschryver, F. (2004). Récupéré le 28 novembre 2009 du site DVD critiques:  
<http://www.dvdcritiques.com/critiques/print.aspx?dvd=1639>
- Dolto, F., Dolto, C. et Percheminier, C. (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Paris, France : Hatier.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19 (2), 111-127.
- Dumora, B. (1998a). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 211-234.
- Dumora, B. (1998b). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carrièreologie*, 7 (1-2), 3-32.
- Dumora, B. et Lannegrand-Willems, L.(1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28 (1), 3-29.
- Dumora, B. (2000). *Les intentions d'orientation. Aspects développementaux et psychosociaux*. Habilitation à diriger des recherches. Laboratoire de Psychologie de l'orientation, CNAM, INETOP, Paris.
- Dumora, B. et Boy, T. (2008a ). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. : Constructivisme et constructionnisme, fondements théoriques. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 3, 347-363.
- Dupont, F. (1991). *Homère et Dallas*. Paris, France : Hachette.
- Duru-Bellat, M. (2008, 27 novembre). *Inégalités sociales face à l'orientation : le rôle de l'école*. Récupéré le 12 janvier 2010 du site de l'Observatoire des inégalités :  
<http://www.inegalites.fr/spip.php?article955>

- Egault, N., Gil-Gonzalez, A., Girard-Mancini, C., Marinier-Sterc, P., Pires, V., Vadot, C. et Visiedo-Petitjean, C. (2001). - *Représentations des métiers dans les fictions et documents didactiques*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Epiphane, D. (2006, juillet). *Intériorisation des stéréotypes de sexe dans la prime enfance. L'exemple de la représentation des métiers dans les livres pour enfants*. Communication présentée au colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », UMR Education & Politiques, Lyon, France.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. ( J.Nass et C. Louis-Combet, trad.) Paris, France : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *Identity : Youth and crisis*. New York, NY : W. W. Norton and Company.
- Eurostat (2006, décembre). *Mesure des écarts entre femmes et hommes chez les travailleurs du savoir en Europe* . Statistiques en bref , Sciences et technologies. Récupéré du site [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-NS-06-012/FR/KS-NS-06-012-FR.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NS-06-012/FR/KS-NS-06-012-FR.PDF)
- Farenc-Blin, C., Gasté-Garnier, L., Koster-Lesobre, E. et Taesch, C. (2007). *Comment défendre une situation de transgression des rôles de sexe? Représentation et arguments des adolescentes et adolescents*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants/ Canadian Teachers' Federation (2003). *Place aux jeunes dans les media*. Récupéré le 28/01/2011 de : <http://www.ctf-fce.ca/documents/Resources/fr/MERP/kidsfrench.pdf>
- Festinger, L. et Carlsmith, J.M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210. Récupéré le 24/05/2009 de <http://psychclassics.yorku.ca/Festinger/?iframe=true&width=100%&height=100%>
- Fisher-Keller, J.E. (2002). *Growing up with television: Everyday learning among young adolescents*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (p. 224-239). Paris, France : Presses Universitaires de France.



- Forner, Y., Lasne-Cordonnier, A., Mercier, C.M et Salhi, H. (2006). L'évolution des intérêts des adolescents à la fin du collège : 1978-2004. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.35, (3), 337-362.
- François, P.H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétences : une approche socio-cognitive. *Education Permanente*, 135 (2), 45-55.
- Froger, D. et Lefebvre, C. (2007). *Transformer le sexe du héros télévisé : impact sur les représentations professionnelles des adolescents*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Fy-Gabard, C. (2003). *Stéréotypes et rôles de sexe dans la perception de soi et des autres chez les adolescents et les adolescentes à l'entrée au collège*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Georget, P. (2004). La communication publicitaire. Dans P. Marchand (dir.), *Psychologie sociale des medias*. (p. 277-294). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. et Signorielli, N. (1994). Growing Up with Television: The cultivation perspective. Dans J. Bryant et D.Zillmann (dir.), *Media effects* (p.17-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Global Media Monitoring Projet (2010). "*Qui figure dans les nouvelles*". Toronto  
[http://www.whomakesthenews.org/images/stories/website/gmmp\\_reports/2010/global/gmmp\\_global\\_report\\_fr.pdf](http://www.whomakesthenews.org/images/stories/website/gmmp_reports/2010/global/gmmp_global_report_fr.pdf)
- Grand dictionnaire de la psychologie (1999). Paris, France : Larousse.
- Guegnard, C. (2002). Représentations professionnelles des filles et des garçons au collège. Les effets d'une pièce de théâtre interactive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (4), 106-122.
- Guégot, F. (2008). *Conclusion des travaux d'une mission d'information sur la formation tout au long de la vie* (Rapport N° 1298 – 04/12/2008). Commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Paris, France :  
<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i1298.asp>
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F. et Pombeni, M.L (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. Paris : *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (3), 409-427.

- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 4, 499-533.
- Guichard, J. (2011a). Se représenter le travail. Un hommage à Maria Luisa Pombeni. Dans D. Guglielmi et M.G. d'Angelo (dir.), *La Doppia « S » dell'Orientamento : Strumenti e Servizi*. Rome, France : Carocci Editore.
- Guichard, J. (2011b). Compte rendu (non publié) de M. Savickas (2011). *Career Counseling*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris, France : Dunod.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris, France : Dunod.
- Guichard- Claudic, Y., Kergoat, D et Vilbrod, A. (2008). Introduction générale. Dans Y. Guichard- Claudic, D. Kergoat et A. Vilbrod (dir). *L'inversion du genre, Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement.*, (p.9-27). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Guillaume, K. et Pautrot-David, M. (2006). *Impact des pratiques télévisuelles sur les représentations professionnelles sexuées des adolescents*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Hall, S. (2007). Identités et culture. *Politique des cultural studies*. (Edition établie par M. Cervulle, C.Jaquet, trad.). Paris, France : Editions Amsterdam. (articles originaux publiés entre 1980 et 2000).
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J. et Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development. A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behaviour*, 66, 385-419
- Hoarau, M. (2006). *Impact de videos didactiques sur les représentations sexuées des métiers*. (Mémoire pour le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue, non publié). Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle : Paris, France.
- Hoffner, C., Levine, K., Sullivan, Q., Crowell, D., Pedrick, L. et Berndt P. (2006). TV characters at work : Television's role in the occupational aspirations of economically disadvantaged youth. *Journal of Career Development*, 33 (1), 3-18.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Huston, A., Wright, J.C., Alvarez, M., Truglio, R., Fitch, M. et Piemyat, S. (1995). Perceived television reality and children's emotional and cognitive responses to its social content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16 231-251
- Huston, A., Wright, J., Fitch, M., Wroblewski, R. et Piemyat, S. (1997). Effects of documentary and fictional television formats on childrens' acquisition of schemata for unfamiliar occupations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18 563-585
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 11 (2), 107-125.
- Institut Français d'Opinion Publique (2009). *Influence des media sur les décisions d'achat*. Récupéré le 12/11/2010 de <http://www.slideshare.net/nuruncom/nurun-ifop-etude-influence-medias-decisions-achats-2009-2223084>
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques ( janvier 2011). *Actifs occupés selon le sexe, l'âge regroupé et la catégorie socioprofessionnelle détaillée*. Travail-emploi, enquête-emploi 2009. Récupéré le 13/03/2011 de [http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/irweb/eec09/dd/excel/eec09\\_PACO01\\_2009.xls](http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/irweb/eec09/dd/excel/eec09_PACO01_2009.xls)
- Jackman, I. (2010). *Dr. House. Le livre officiel*. (J. Lê et I. Chapman, trad.). Neuilly : Michel Lafon (ouvrage original paru en 2010 sous le titre : *House, M.D. : The Official Guide to the Hit Medical Drama*. New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Jacquemain, M., Casman, M.T., Dizier, C., Nibona, M. et Willems, I. (2006). La télévision, le sexisme, les jeunes : une relation complexe. L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les media. Université de Liège, France : ,Institut des Sciences Humaines et Sociales (rapport pour la Direction de l'Egalité des Chances du Ministère de la Communauté française de France). [http://www.egalite.cfwb.be/fileadmin/sites/sdec/upload/sdec\\_super\\_editor/sdec\\_editor/documents/medias/Rapport\\_final\\_-\\_Etude\\_stereotypes\\_sexistes\\_jeunes\\_et\\_medias\\_-\\_2007\\_-\\_public.pdf](http://www.egalite.cfwb.be/fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/medias/Rapport_final_-_Etude_stereotypes_sexistes_jeunes_et_medias_-_2007_-_public.pdf)
- Jeanneney, J.-N. (1995). France et démocratie : le su, le cru, le dit et le tu. *Communication et langages*, 106 (4) 4-21.
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

- Joyce, J. (2004). *Ulysse*. ( J. Aubert et al.trad.). Paris, France : Gallimard. (ouvrage original publié en 1922 sous le titre *Ulysses*. Oxford, Royaume Uni : Oxford World Classics.
- Kipling, R. (1992). *Le Livre de la Jungle* . (P. Jaudel, trad.). Paris, France : Gallimard.  
(ouvrage original publié en 1894 sous le titre *The jungle book*. Londres, Royaume Uni : Macmillan),
- Klein, M. (1968). Les racines infantiles du monde adulte. (V.Smirnoff, trad.). Dans *Envie, gratitude et autres essais*. Paris, France : Gallimard. (Article original publié en 1959 sous le titre *Our adult world and its roots in infancy*. Melanie Klein Trust
- Kriegel, B. (2002). *La violence à la télévision*. Rapport de la.Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relative aux représentations violentes à la télévision. Récupéré du Site [http ://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000584/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000584/index.shtml)
- Lacan, J. (1949, juillet). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle est révélée dans l'expérience psychanalytique*. Communication présentée au XVIème Congrès international de psychanalyse. Zurich, Suisse. Récupérée de:  
<http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/topos/psych/psysem/miroir.htm>
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, France : La Découverte.
- Langlais, P. (2011, juin). L'étoffe des héroïnes. *Télérama*, 3204 p.10
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lazar, J. (1991). *Sociologie de la communication de masse*. Paris, France : Armand Colin.
- Lazar, J. (2003). La persuasion par la télévision : éducation versus manipulation. Dans D.Courbet et M.P.Fourquet (dir.), *La télévision et ses influences* (p.171-178). Bruxelles, France : De Boeck.
- Leclaire, S. (1975). *On tue un enfant*. Paris, France: Seuil.
- Lécossais, S. (2011, novembre). *Les femmes à l'écran, un écran pour les femmes ?*, Communication présentée dans le cadre du Café mensuel de l'Institut Emilie du Chatelet , Paris, France.
- Le Maner-Idrissi, G. (2006). Comment devient-on un garçon ou une fille de sa culture? Dans C.Vidal (dir.), *Féminin, masculin, mythes et idéologies* (p. 59-69).Paris, France: Belin.
- Le Maner-Idrissi, G., Levêque, A. Et Massa, J. (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (4,) 507-522.

- Lemarchant, C. (2008). Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et de lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles. Dans Guichard- Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A., (2008). *L'inversion du genre, Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*. (p.57-70). Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Lewin, K., (1941). The Problem of Changing Food Habits. Report of the Committee on Food Habits 1941-1943. National Research Council (NRC) . Récupéré le 24/05/2009 de [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=9566](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=9566)
- Leyens, J-P., Yzerbyt, V. et Schadron. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles, France : Mardaga.
- Leys, S. (2008). *Le bonheur des petits poissons*. Paris, France : Jean Claude Lattès.
- Lurçat, L. (2002). *La manipulation des enfants. Nos enfants face à la violence des images*. Paris, France : Editions du Rocher.
- Macé, E. (2006). *La société et son double. Une journée ordinaire de télévision*. Paris, France : Armand Colin.
- Maigret, E. (2008, 26 février). *Le Monde Economie*. Propos recueillis par A. Reverchon.
- Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. et Malrieu, S. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (dir.), *Traité de psychologie de l'enfant* (p. 9-234). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marchand,P. (2004). Quelques repères historiques. Dans P. Marchand (dir.), *Psychologie sociale des médias* (p. 27-124). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Marro, C. (2002). Evaluation de la féminité, de la masculinité, et auto-attribution des qualificatifs "féminine" et "masculine". Quelle relation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (4), 545-563.
- Marry, C. (2006). Variations sociologiques sur le sexe des métiers. Dans C.Vidal (dir.), *Féminin, masculin, mythes et idéologies* (p. 83-93). Paris, France: Belin.
- Masure, B. (2009, 24 juillet). Récupéré du site *Le temps des médias* <http://www.histoiredesmedia.com/Bruno-Masure-entre-engagement.html>
- McCombs, M. (1994). News influence on our pictures of the world. Dans J. Bryant et D.Zillmann (Dir.), *Media effects* (p.1-16). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- McMahon, M. et Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescent's perceptions of influences on their career development. *The School Counselor*, 44, 368-376.
- Mead, M. (1977). *Du givre sur les ronces. Autobiographie*. (M. Matignon et J.P. Latouche, trad.). Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Blackberry winter : my early years*. New York, NY : William Morrow and Company).
- Miège, B. (2003). Une question à dépasser : celle de l'influence de la télévision et des media de masse. Dans D. Courbet et M-P. Fourquet (dir.), *La télévision et ses influences*. Bruxelles, France : de Boeck.
- Milot, O. (2010, décembre). *Quand la télé change le monde*. Télérama, p.40.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Repères et Références statistiques. Récupéré du site <http://media.education.gouv.fr>  
[http://media.education.gouv.fr/file/2011/38/2/Filles\\_et\\_Garcons\\_2011\\_170382.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/38/2/Filles_et_Garcons_2011_170382.pdf)
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Naccache, L. (2006). *Le nouvel inconscient*. Paris, France : Odile Jacob.
- O'Bryant, S. et Corder-Bolz, C.-R. (1978). The Effects of television on children's stereotyping of women's work roles. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 233-244.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2006). *Plus de femmes médecins*. L'Observateur OCDE. Récupéré le 13/03/2011 de <http://ic.pressflex.com/305.pressflex.net/images//1757.photo.jpg>
- Oullier, O. (2010). France Inter, émission Service Public, 3 mai 2010
- Paracuellos, J.-C. et Benghozi, P.-J. (2011). Introduction. Dans Paracuellos, J.-C. et Benghozi, P.-J. *Télévision, l'ère du numérique*. (p.11-15). Paris, France : La Documentation Française.
- Pasquier, D. (1991). Compte rendu de l'ouvrage *The export of meaning, cross cultural readings of Dallas*, de E. Katz et T. Liebes. Récupéré du site de *Réseaux*, 49 : <http://enssib.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/49/lectur49.html>
- Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris, France : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris, France : Autrement.

- Pease, A., et Pease, B. (1999). *Pourquoi les hommes n'écourent jamais rien et les femmes ne savent pas lire les cartes routières ?* Paris, France : First.
- Périer, P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (2), 227-248.
- Perron, R. (1985). *La genèse de la personne*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pfefferkorn, R. (2008). Introduction au chapitre : Quand l'avancée en mixité est le fait des femmes. Dans Guichard- Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A. (2008). *L'inversion du genre, Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*. (p.113-119) .Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris, France : Denoël.
- Pirandello, L. (1930) *Un, personne et cent mille*. (L. Servicen, trad.). Paris, France : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1926 sous le titre *Uno, nessuno e centomila*). Milan, France : Mondadori).
- Poyet, B. (2009). Interview lors de l'Université d'été de l' Université d'été du Syndicat National de la Publicité Télévisée (SNPTV).Récupéré le 6/7/2010 du site de l'SNPTV : <http://www.tivipro.tv/societe.php?client=15496>
- Proulx, S. et Laberge, M.F. (1995). Vie quotidienne, culture télévisuelle et construction de l'identité familiale. *Réseaux*, 70, France. Récupéré de <http://enssibal.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/70/05-proulx.pdf>
- Radier, V. (2001, novembre/décembre). Plus tard, je ferai chanteur. *Nouvel Observateur*, 1934.
- Reiser, M. et Gresy, B. (2008). *L'image des femmes dans les media*. Rapport de la commission de réflexion sur l'image des femmes dans les media. Paris, France : La Documentation Française.
- Reiser, M. et Gresy, B. (2011). *Les expertes : bilan d'une année d'autorégulation*. Rapport de la commission sur l'image des femmes dans les media. [http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/RM2011-181P\\_femmes\\_ds\\_medias\\_RAPPORT\\_definitif.pdf](http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/RM2011-181P_femmes_ds_medias_RAPPORT_definitif.pdf)
- Reuchlin, M. (1997). *Psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France,
- Revault d'Allonnes, C. (1991). *Etre, faire, avoir un enfant*. Paris, France : Plon.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris, France : Armand Colin.
- Rowling, J. K. (1997-2007). *Harry Potter*. (J.F. Ménard, trad.). Paris, France : Gallimard. (ouvrages originaux publiés de 1997 à 2007 sous le titre *Harry Potter*. Londres, Grande Bretagne : Bloomsbury Publishing.

- Savickas, M. (2003, décembre). *Etude de cas : Elaine*. Communication présentée au colloque de l'INETOP/CNAM Orientation, passé, présent, avenir. Paris, France. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 305-316.
- Servantie, M.H. (2004). Il était une fois...les séries télé. *La Vie*, 3075, 72-73.
- Shakespeare, W. (1959). *Coriolan* (F.-V. Hugo, trad.). Paris, France : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1623 sous le titre *Coriolan*. Londres, Grande Bretagne : Jaggard et Blount).
- Shakespeare, W. (1959). *Comme il vous plaira* (J.Supervielle, trad). Paris, France : Gallimard. Ouvrage original publié en 1623 sous le titre *As you like it*. Londres, Grande Bretagne : Jaggard et Blount).
- Shakespeare, W. (1959). *Macbeth*. (M. Maeterlinck, trad.). Paris, France : Gallimard. Ouvrage original publié en 1623 sous le titre *Macbeth*. . Londres, Grande Bretagne : Jaggard et Blount).
- Signorielli, N. (1989). Television and conceptions about sex roles : Maintaining conventionality and the status quo. *Sex Roles*, 21 (5/6), 341-360.
- Signorielli, N. et Bacue, A. (1999). Recognition and respect : A content analysis of prime-time television characters across three decades. *Sex Roles*, 718, 527-544.
- Spitz, R. (1968). *De la naissance à la parole. La première année de la vie*. (L. Flournoy trad.) Paris, France : Presses Universitaires de France. (ouvrage original publié en 1965 sous le titre *The first year of life*. New York, NY : International Universities Press, Inc.)
- Steele, C. et Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5) 797-811. <http://www.aronsonresearch.com/pdfs/SandA1995.pdf>
- Steinke, S., Long, M., Johnson, M.J. et Ghosh, S. ( 2008, juin). *Television Programs Popular Among Middle School-Aged Children*. Communication présentée à l' Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC), Chicago, IL
- Stoetzel, J. (1963). *La psychologie des groupes*. Paris, France : Flammarion
- Sullivan, K. R., et Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self-efficacy for women : Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78, 54-62.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse, France : Privat
- Tap, P. (1990). Personnalisation et conflits d'identité à l'adolescence. *Aprentizagem / Desenvolvimento : Revista Internacional*, Institut Piaget, Lisbonne, Portugal. III, (10), p.77-84.



- Tarde, G. (1898). *Les lois sociales : Esquisse d'une sociologie*. Paris, France : Alcan.  
Récupéré le 28 juin 2011 de  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k112964b/f1.image.swf>
- Tisseron, S. (1997, 7-10 juillet). Société de l'image et construction du sens. Dans *L'image d'information à l'école : de l'innovation à sa généralisation*. Toulouse, France.. :  
[http://www.clemi.org/fichier/plug\\_download/13139/download\\_fichier\\_fr\\_s.tisseron.pdf](http://www.clemi.org/fichier/plug_download/13139/download_fichier_fr_s.tisseron.pdf)
- Tisseron, S. (2002). *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris, France : Armand Colin.
- Toussaint-Desmoulins, N. (2008). *L'économie des France*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Trice, A. D. et King, R. Stability of children's career aspirations. *Journal of genetic psychology*, 152 (1) 137-139
- Vaidis, D. (2008). *Degré d'Inconsistance, Engagement et Information : Ré-Explorations dans le Champ de la Dissonance Cognitive* ». (thèse de doctorat. Université Paris X – Nanterre, France). Récupéré de <http://vaidis.online.fr>
- Van de Velde, C. (2008). Jeunesses d'Europe, trajectoires comparées. *Projet*, 305, 17-24.
- Vidal, C. (2002). Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (4), 495-505.
- Vouillot, F. (1993). *Représentations et préférences scolaires et professionnelles : étude de la stratégie d'appariement soi-prototype*. (thèse de doctorat non publiée). Université Paris V –René Descartes, France.
- Vouillot, F., Abadie, N. et Porlier, J.C. (2003). *Etude sur les représentations, opinions, attitudes des parents vis-à-vis de la division sexuée de l'orientation et du travail*.  
Convention de recherche MEN-DESCO / FSE
- Vouillot, F. (2007). L'orientation en prise avec le genre. *Travail, genre et société*, 18, 87-108.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C. et Steinbruckner, M.L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 277-291.
- Vrignaud, P. Et Bernaud, J.L (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Wavre (Belgique): Mardaga.
- Wach, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 (3), 297-339.

- Wach, M. (1993). Les représentations du travail. *Education Permanente*, 117 (4), 113-120.
- Watson, M. et McMahon, M. (2005). Children's career development : A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132.
- Weinger, S. (2000) Opportunities for career success: Views of poor and middle-class children. *Children and Youth Services Review*, 22 (1), 13-35
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. (C. Monod et J.B. Pontalis, trad.) Paris, France : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and reality*. Londres, Royaume Uni : Tavistock publications).
- Zaouche-Gaudron, C. (1997) Influence de la différenciation paternelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant de 20 mois. *Enfance*, 50 (3), 425-434. Récupéré de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1997\\_num\\_50\\_3\\_3076](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1997_num_50_3_3076)
- Zaouche-Gaudron, C. et Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (4), 523-533.

## Media audiovisuels :

- Association pour la Formation Professionnelle des Adultes : *assistant de vie*
- Centre National de Documentation Pédagogique. (1992). *Etre infirmière Vidéo-cassette.*, Paris, France :
- Cohan, M. et Hunter, B. (1984). *Madame est servie (Who's the boss?)*. Etats Unis, Embassy télévision, Hunter-Cohan Productions et Columbia Pictures Television
- Cohen, D., Grimblat, P. et Luciani, F. (1993). *L'institut*. P.Grimblat et J.P.Azoulay (prod). France.
- Condroyer, L. et Perrissin, C. (scénaristes), Tabuteau, D. (réalisateur) (1996, saison 2) *Le choix d'une vie*. Dans J.-F. Pierrard, *Docteur Sylvestre*. France : Alya Productions.
- Gobert, E. et Poremsky, Y. (1989). *Le médecin*. Lognes, France : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions.
- Green, W. et Babu Subramanian, T.R. (1999, saison 5). *On traite bien les chevaux ? (They treat horses, don't they ?)*. Dans M Crichton et J.Wells, *Urgences (ER)*. Universal City, California : Constant c Productions/ Amblin Television en association avec Warner Bros Television.
- Guilmineau, M., Philippe, B. (scénaristes) et Dhaène, E. (réalisateur). (2005). *Jeune fille en crise* (saison 3). Dans J.-P. Guérin et C.Valette *Diane, femme flic*. Boulogne

Billancourt, France : Glem production, GMT Productions, TF

Khanine, A.-F. et Donzé, M.-A. (n.d.) *Le métier que j'aime*. Arles, France : Editions Lune

Le Nivet, Y. et Pelletier, C. (scénaristes), Delrieux, D. (réalisateur). (1999, saison 4). Lycée en crise. Dans J.-F. Pierrard, *Docteur Sylvestre*. France : Alya Productions.

Marguet, A. et Joannes, A. (1997). *Urgences : auscultation d'un service*. Amiens, France : AJAM -la Providence / Filmed,.Amiens.

Marker,C. (1958). *Lettre de Sibérie*. [http ://www.dailymotion.com/video/x1hicj\\_chris-marker-lettre-de-siberie\\_shortfilms](http://www.dailymotion.com/video/x1hicj_chris-marker-lettre-de-siberie_shortfilms)

ONISEP (1992): « Itinéraires pour un métier : les professions de la santé ». .Lognes, France : ONISEP Collection Clips métiers: *Assistante sociale, Professeur des écoles, mécanicien poids lourds, commandante de bord, secrétaire, directeur des sports, conseillère beauté, technicien en électronique, programmeuse en informatique*. . Lognes, France :

Woodward, L. et Kaplan, J., (1999, saison 5). Apprendre à se connaître (*Getting to know you* ). Dans M Crichton et J.Wells, *Urgences (ER)*. Universal City, California : Constant c Productions/ Amblin Television en association avec Warner Bros Television

Annexes :

## Annexe 4 1 1 *Les items masculins, féminin et neutres du BSRI (adaptation Marro)*

<i>Items masculins</i>	<i>Items féminins</i>	<i>Items neutres</i>
1. Sûr(e) de soi	2. Accommodant(e)	3. Serviable
4. Défend ses croyances	5. Gai(e)	6. D'humeur changeante
7. Indépendant	8. Timide	9. Conscientieux(se)
10. Vigoureux (se)	11. Affectueux(se)	12. Théâtral(e)
13. A toujours raison	14. Flatteur(se)	15. Heureux (se)
16. A une forte personnalité	17. Dévoué(e)	18 Imprévisible
19.Fort(e)	20. Féminin(e)	21. Digne de confiance
22. Esprit d'analyse :	23. Toujours prêt(e) à écouter les autres	24. Jaloux(se)
25. A des capacités pour commander	26. Sensible aux besoins des autres	27. Authentique
28. Prêt(e) à prendre des risques	29. Compréhensif (ve)	30. Réservé(e)
31. Prend facilement des décisions :	32. Compatissant(e)	33.Sincère
34.Se suffit à lui-même	35. Prêt(e) à consoler	36. Vaniteux(se)
37 Dominant(e)	38. N'élève pas la voix	39. Aimable
40. Masculin(e)	41. Chaleureux(se)	42. Solennel(le)
43. Prêt(e) à défendre son opinion	44. Tendre	45. Amical(e)
46. Agressif(ve)	47. Crédule	48. Inefficace
49. Se comporte en leader	50. Naïf(ve)	51. Sait s'adapter
52. Individualiste	53. Ne parle pas grossièrement	54. Sans méthode
55. Esprit de compétition	56. Aime les enfants	57. A du tact
58.Ambitieux(se)	59. Gentil	60. Conventionnel(le)

Note : le chiffre qui précède chaque item correspond à la position de chaque adjectif dans l'inventaire. Le sujet indique comment chaque item le décrit sur l'échelle suivante : (1) jamais ou presque jamais vrai ; (2) habituellement pas vrai ; (3) quelquefois, mais rarement vrai ; (4) parfois vrai ; (5) souvent vrai ; (6) habituellement vrai ; (7) toujours ou presque toujours vrai.

## Annexe 4 1 2 *BSRI Lescaut/Navarro\**

<b>masculin</b>	<b>lesc</b>	<b>nav</b>
1. Sûr(e) de soi	3	3
4. Défend ses croyances	3	3
7. Indépendant	3	3
10. Sportif (ve)	1	1
13. A de l'assurance	3	3
16. A une forte personnalité	3	3
19.Énergique	3	2
22. Esprit d'analyse :	3	3
25. A des capacités pour commander	3	3
28. Prêt(e) à prendre des risques	3	2
31. Prend facilement des décisions :	3	3
34.Sait se débrouiller seul(e)	3	3
37 Dominateur**		
40. Masculin	2	3
43. Prêt(e) à défendre son opinion	3	3
46. Agressif(ve)	1	2
49. Se comporte en leader	3	3
52. Individualiste	1	1
55. Esprit de** compétition		
58.Ambitieux**		
<b>total:</b>	<b>44</b>	<b>44</b>
<b>moyenne:</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>

<b>féminin</b>	<b>lesc</b>	<b>nav</b>
2.		
Accommodant(e)	2	2
5. Gai(e)	3	1
8. Timide	1	1
11. Affectueux(e)	3	2
14. Aime les compliments	2	1
17. Fidèle		
	3	3
20. Féminin(e)	2	1
23.		
Bienveillant(e)	3	3
26. Sensible aux besoins des autres		
	3	3
29. Compréhensif (ve)		
	3	3
32.		
Compatissant(e)	3	3
35. Prêt(e) à consoler		
	2	3
38. N'élève pas la voix		
	2	2
41.		
Chaleureux(se)	3	3
44. Tendre		
	3	2
47. Naïf(ive)	1	1
50. Innocent		
	1	1
53. Ne parle pas grossièrement		
	3	2
56. Gentil		
	3	3
59. Aimable		
	2	2
	48	42
	2,4	2,1

<b>neutre</b>	<b>lesc</b>	<b>nav</b>
3. Serviable		
	3	3
6. D'humeur changeante		
	1	1
9. Meticuleux(se)		
	2	2
12. Théâtral(e)		
	1	1
15. Heureux (se)		
	3	1
18 Imprévisible		
	1	1
21. Digne de confiance		
	3	3
24. Jaloux(se)		
	1	2
27. Aime se mettre en avant		
	1	1
30. Cachotier(ère)		
	1	1
33.Sincère		
	3	3
36. Vaniteux(se)		
	1	1
39. sympathique		
	3	3
42. Solennel(le)		
	1	3
45. Amical(e)		
	2	2
48. Inefficace		
	1	1
51. Sait s'adapter		
	3	2
54. Désordonné		
	1	1
57. A du tact		
	3	3
60. Conformiste		
	1	2
	36	37
	1,8	1,8

\*adaptation Marro (2002)

\*\* *pas de réponse*

# Annexe 4 2 1 Questionnaire 6ème

## Questionnaire 6ème

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

---

Dans le cadre d'une étude portant sur les élèves de 6<sup>ème</sup>, nous te demandons de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Le plus souvent, tu n'auras rien à écrire. Il te suffira de cocher d'une croix la case correspondante à la réponse qui te convient.

Il est important que tu répondes en indiquant vraiment ce que tu penses, sachant que tes réponses ne seront communiquées à personne te connaissant. Le questionnaire est de toute façon anonyme. Tu n'as pas à y inscrire ton nom, mais seulement le numéro de code que l'on va t'attribuer. Conserve bien ce numéro dans ton cahier de textes, car il est possible que d'ici la fin de l'année, nous te posions d'autres questions.

Nous te remercions pour ta participation à cette enquête.

XXXXXXXXXXXXXX

N° de code \_I\_I\_I\_I

\* Tu es un garçon?   
Une fille?

\* Tu es en 6<sup>ème</sup> pour la première fois ?   
pour la seconde année ?

\* As-tu une idée de la profession ou du type d'activité que tu voudrais faire plus tard ?  
Oui  Non

\* Si tu en as, tu peux indiquer ci-dessous jusqu'à trois idées.

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_

\* Et tes parents ? Te disent-ils parfois ce qu'ils te verraient faire plus tard (réponds séparément pour ton père et ta mère) ?

**Ma mère :**

Non, jamais  
 Quelque fois, elle dit qu'elle me verrait bien  
(tu peux donner plusieurs exemples) :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Souvent, elle dit qu'elle me verrait bien  
(tu peux donner plusieurs exemples)  
donner plusieurs exemples) :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Mon père :**

Non, jamais  
 Quelquefois, il dit qu'il me verrait bien  
(tu peux donner plusieurs exemples)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Souvent, il dit qu'elle me verrait bien  
(tu peux

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

Conservatoire National des Arts et Métiers

(Questionnaire fille)

Lis attentivement chacune des phrases suivantes en indiquant pour chacune si elle décrit bien la personne que tu es ou ce que tu aimes faire.

Par exemple, face à la phrase « j'aime faire rire les autres », tu fais une croix dans :

+ la première case « rarement » si tu penses que cela t'arrive rarement (voire pas du tout !) d'aimer faire rire les autres ;

+ la seconde case « quelquefois » si tu penses que cela t'arrive quelquefois ;

+ la troisième case « assez souvent » si tu penses que cela t'arrive assez souvent ;

+ la quatrième case « très souvent » si tu penses que cela t'arrive très souvent (voire tout le temps) d'aimer faire rire les autres.

Maintenant, à toi de jouer !

Donne bien un avis pour chaque phrase sans en oublier aucune.

		Rarement	Quelquefois	Assez souvent	Très souvent
1	J'aime faire rire les autres				
2	Si je dis que je vais faire quelque chose, je le fais				
3	Je suis sportive				
4	Quand je vois quelqu'un qui est triste, je me sens triste				
5	Je change facilement d'humeur				
6	J'aime faire ce que font en général les filles				
7	Quand je peux faire plaisir, je suis contente				
8	Où que j'aille, je m'adapte sans problème				
9	Dans une équipe, j'aime bien être le chef				
10	Je suis sympathique avec les personnes que je rencontre				
11	S'il faut prendre une décision, je la prends facilement				
12	J'aime rendre service				
13	J'ai du mal à prévoir d'avance ce que je vais faire				
14	Ce qui m'intéresse dans la compétition, c'est de gagner				
15	Je m'efforce d'être douce quand je parle avec les autres				
16	Quand j'en ai besoin, je sais jouer la comédie				
17	Je défends mes idées avec force				
18	J'aime m'occuper des bébés ou des très jeunes enfants				
19	Je suis une fille féminine				
20	Je peux comprendre une personne même si elle ne pense pas comme moi				
21	Je fais les choses comme il faut quand il faut				
22	Je me bats facilement avec les autres				
23	Quand j'aime bien quelqu'un, je le lui montre				
24	J'ai du caractère et ça se voit				
25	Je sais m'y prendre pour plaire aux autres				
26	Prendre des responsabilités m'intéresse				
27	J'aime bien me moquer des autres				
28	Si quelqu'un a de la peine, j'essaie de le consoler				
29	J'ai tendance à perdre mes affaires				
30	J'ai confiance en moi				
31	J'aime bien faire des choses que font plutôt les garçons				
32	Quand je dis aux autres ce qu'ils doivent faire, ils le font				
33	Pour moi, c'est important d'être gentille avec les autres				
34	Si on me le demande, je sais garder mon calme				



(Questionnaire garçon)

Lis attentivement chacune des phrases suivantes en indiquant pour chacune si elle décrit bien la personne que tu es ou ce que tu aimes faire.

Par exemple, face à la phrase « j'aime faire rire les autres », tu fais une croix dans :

+ la première case « rarement » si tu penses que cela t'arrive rarement (voire pas du tout !) d'aimer faire rire les autres ;

+ la seconde case « quelquefois » si tu penses que cela t'arrive quelquefois ;

+ la troisième case « assez souvent » si tu penses que cela t'arrive assez souvent ;

+ la quatrième case « très souvent » si tu penses que cela t'arrive très souvent (voire tout le temps) d'aimer faire rire les autres.

Maintenant, à toi de jouer !

Donne bien un avis pour chaque phrase sans en oublier aucune.

		Rarement	Quelquefois	Assez souvent	Très souvent
1	J'aime faire rire les autres				
2	Si je dis que je vais faire quelque chose, je le fais				
3	Je suis quelqu'un de sportif				
4	Quand je vois quelqu'un qui est triste, je me sens triste				
5	Je change facilement d'humeur				
6	J'aime faire ce que font en général les garçons				
7	Quand je peux faire plaisir, je suis content				
8	Où que j'aille, je m'adapte sans problème				
9	Dans une équipe, j'aime bien être le chef				
10	Je suis sympathique avec les personnes que je rencontre				
11	S'il faut prendre une décision, je la prends facilement				
12	J'aime rendre service				
13	J'ai du mal à prévoir d'avance ce que je vais faire				
14	Ce qui m'intéresse dans la compétition, c'est de gagner				
15	Je m'efforce d'être doux quand je parle avec les autres				
16	Quand j'en ai besoin, je sais jouer la comédie				
17	Je défends mes idées avec force				
18	J'aime m'occuper des bébés ou des très jeunes enfants				
19	Je suis un garçon masculin				
20	Je peux comprendre une personne même si elle ne pense pas comme moi				
21	Je fais les choses comme il faut quand il faut				
22	Je me bats facilement avec les autres				
23	Quand j'aime bien quelqu'un, je le lui montre				
24	J'ai du caractère et ça se voit				
25	Je sais m'y prendre pour plaire aux autres				
26	Prendre des responsabilités m'intéresse				
27	J'aime bien me moquer des autres				
28	Si quelqu'un a de la peine, j'essaie de le consoler				
29	J'ai tendance à perdre mes affaires				
30	J'ai confiance en moi				
31	J'aime bien faire des choses que font plutôt les filles				
32	Quand je dis aux autres ce qu'ils doivent faire, ils le font				
33	Pour moi, c'est important d'être gentil avec les autres				
34	Si on me le demande, je sais garder mon calme				

Cette année au niveau des résultats scolaires, ça se passe comment pour toi au collège ? (fais une croix dans la case qui correspond le mieux à ce que tu penses).

	J'ai pas mal de difficultés	J'ai quelques difficultés	Ca marche assez bien	Ca marche très bien
Dans l'ensemble				
En orthographe				
En grammaire				
En rédaction				
En calcul				
En géométrie				

Quels sont ton héros et ton héroïne préférés ? Ils peuvent être réels (ex. une actrice) ou imaginaires (ex. un personnage de jeux vidéo). Réponds d'abord pour le héros, puis pour l'héroïne.

**\* Mon héros préféré est**

.....

Je l'ai découvert (fais une croix dans la case correspondant à ta réponse en la précisant comme demandé).

- en lisant un livre. Lequel ?.....
- en lisant une BD. Laquelle ?.....
- en lisant un magazine. Lequel ?.....
- en regardant un film au cinéma. Quel film ?.....
- en regardant la télé. Quelle émission (série, film, jeu) ?.....
- en jouant à un jeu vidéo. Lequel ?.....
- d'une autre façon. Laquelle ?.....

Ce qui est frappant dans son caractère, c'est :

.....  
 .....

Ce qui est frappant dans ce qu'il fait, c'est :

.....  
 .....

Ce que j'aime particulièrement chez lui, c'est :

.....  
 .....

En quoi aimerais-tu lui ressembler ?

.....  
 .....

**\* Mon héroïne préférée est**

.....

Je l'ai découverte (fais une croix dans la case correspondant à ta réponse en la précisant comme demandé).

- en lisant un livre. Lequel ?.....
- en lisant une BD. Laquelle ?.....
- en lisant un magazine. Lequel ?.....
- en regardant un film au cinéma. Quel film ?.....
- en regardant la télé. Quelle émission (série, film, jeu) ?.....
- en jouant à un jeu vidéo. Lequel ?.....
- d'une autre façon. Laquelle ?.....

Ce qui est frappant dans son caractère, c'est :

.....  
.....

Ce qui est frappant dans ce qu'il fait, c'est :

.....  
.....

Ce que j'aime particulièrement chez elle, c'est :

.....  
.....

En quoi aimerais-tu lui ressembler ?

.....  
.....

Voilà, c'est fini pour aujourd'hui.

Merci de ta participation.

Si tu as des remarques à faire sur les questions qui viennent de t'être posées, écris-les ci-dessous.

.....  
.....  
.....  
.....

## Annexe 4 2 2 Données garçons : métiers, activités, niveau scolaire

N°	sexe	Métier 1	Métier 2	Métier 3	Faire G	Faire F	Niv. scol
1	1				Assez svt	rarement	Ass. bon
2	1				rarement	rarement	Ass. bon
3	1				Très svt	rarement	Ass. bon
4	1				Très svt	rarement	Très bon
5	1				quelquefois	rarement	Ass. bon
6	1				Très svt	rarement	difficultés
7	1				Très svt	rarement	difficultés
8	1	agriculteur	pilote de chasse		Assez svt	rarement	Ass. bon
9	1	agriculteur			Très svt	rarement	difficultés
10	1	aviateur	vétérinaire		Très svt	rarement	Très bon
11	1	avocat			quelquefois	quelquefois	Ass. bon
12	1	biologiste			Très svt	rarement	Très bon
13	1	boulangier	Pâtissier		Très svt	quelquefois	Ass. bon
14	1	conducteur F1	Pion		Assez svt	rarement	difficultés
15	1	docteur	pâtissier	informaticien		rarement	difficultés
16	1	dresseur chevaux	moniteur équitation		Assez svt	rarement	Ass. bon
17	1	électroméca				rarement	Ass. bon
18	1	foot	tennis	pingpong	quelquefois	quelquefois	difficultés
19	1	gendarme	pompier	méca agri	Très svt	rarement	Très bon
20	1	historien	mathématicien		Assez svt	quelquefois	Ass. bon
21	1	ingénieur	cuisinier		Très svt	rarement	Ass. bon
22	1	ingénieur aéronautique	Foot pro		Très svt	rarement	Très bon
23	1	inspecteur des finances			Très svt	rarement	Très bon
24	1	langue des signes	zoologue	judoka	rarement	rarement	Ass. bon
25	1	méca auto	peinture auto		quelquefois	rarement	Ass. bon
26	1	mécanicien	chauffeur PL		rarement	quelquefois	difficultés
27	1	mécanicien	rallye moto	rallye quad	Très svt	quelquefois	Très bon
28	1	mécanicien			Très svt	rarement	Très diff
29	1	mécanicien	motocross		quelquefois	rarement	difficultés
30	1	menuisier	boucher		Très svt	rarement	Très diff
31	1	pilote	policier	militaire	quelquefois	quelquefois	Ass. bon
32	1	pilote ligne	juge	prof	quelquefois	quelquefois	Ass. bon
33	1	policier	camionneur		Très svt	rarement	difficultés
34	1	pompier	militaire		quelquefois	rarement	Ass. bon
35	1	pompier			Très svt	rarement	difficultés
36	1	pompier	gendarme	boulangier	Très svt	rarement	Ass. bon
37	1	pompier	coiffeur	sportif	Assez svt	rarement	difficultés
38	1	pompier	handballeur		Très svt	rarement	difficultés
39	1	prof de maths	pompier	policier	Assez svt	quelquefois	Ass. bon
40	1	prof des écoles			Très svt	rarement	Très bon
41	1	routier	paysan	menuisier	quelquefois	as	difficultés
42	1	vétérinaire	pompier	mécanicien	rarement	rarement	Ass. bon
43	1	vétérinaire			quelquefois	rarement	Ass. bon
44	1	w chevaux	cuisine	maçon	Très svt	quelquefois	difficultés

## Annexe 4 2 3 Données garçons : héros et héroïnes

N°	sexe	héros	Raisons de l'aimer	Vouloir ressembler	lui ressembler	héroïne	Raisons de l'aimer	Vouloir ressembler
1	1	batman	garder espoir	garder espoir		sydney fox	franchise	aventures
2	1	walker	bagarre	acction				
3	1	jacky chan	art martial	muscles techn		tomb raider*		
4	1	bartez		bon au foot				
5	1	titeuf	look	être marrant				
6	1	yamakasi	grimpeur	faire ce qu'il fait				
7	1	cedric	coiffure humour	humour				
8	1	titeuf				lara croft		
9	1							
10	1	vieri		talent buteur et tech				
11	1	james bond	gadget	avoir gadgets		lara croft	a du matériel	
12	1	Jim Carrey	humour	humour				
13	1	vincent lagaffe	fait rire	caractère				
14	1	harry potter	humour	oui		buffy	caractère belle forte	
15	1	titeuf	bêtises			lorie	danse	
16	1	willis bond	fort intellgnt	savoir tirer etre agentsec				
17	1							
18	1	walker	bagarre	bagarre		esmeralda	gentille	
19	1	titeuf	humeur	brad Pitt				
20	1	schwartzennegger	humour					
21	1	tom cruise				pamela anderson		
22	1	Moreira (foot)		foot		Sophi Thalmann		
23	1	gaston	marrant	humour				
24	1	garou	voix	voix		anastasia	beauté cœur	force cœur
25	1	eddie murphy	humour					
26	1							
27	1	sacha( pokmn)	bricolo					
28	1	taxi 1 et 2						
29	1	jacky chan	bagarre	rapidité				
30	1	carey mahoney	aime rigoler			lara croft	elle se bat	
31	1	harry potter	pense aux autres	sorcier		samantha	sympa	voleuse
32	1	harry potter	courage symp	être aussi sympa		mary debenham	caractère	autorité
33	1	voiture électrique						

N°	sexe	héros	Raisons de l'aimer	Vouloir lui ressembler	héroïne	Raisons de l'aimer	Vouloir lui ressembler
34	1	fibbes (ado)		caractère hum			
35	1	mission impossible	ts gentil	ts fort			
36	1	bruce willis					
37	1	angel			buffy		
38	1	van damme	force	force et courage			
39	1	bruce willis	combat bien	force	lara croft	forte	force
40	1	harry potter	survire face à ennemis	chance, force, courage			
41	1	zidane	façon de faire	pro	noemie	yeux	
42	1	jamel debbouze	rit	faire rire	monica belluci		
43	1	mission impossible	humour gent				
44	1	sacha( pokmn)			lara croft		

\* « Tomb Raider » est la marque du produit (jeux, dessin animé... dont Lara croft est l'héroïne

Annexe 4 2 4 *Données filles : métiers, activités, niveau scolaire*

	sexe	Métier 1	Métier 2	Métier 3	Faire G	Faire F	Niveau scolaire
45	2				Très souvt	rarement	Très diff
46	2				rarement	Assez souvt	Très bon
47	2				quelquefois	quelquefois	Ass. bon
48	2				rarement	quelquefois	Très bon
49	2	aiguilleur ciel	cmdt de bord	pharmacienne	Très souvt	rarement	Très bon
50	2	archéologue	astrophysicienne	vétérinaire	quelquefois	Assez souvt	Ass. bon
51	2	archéologue	médecin	institutrice	rarement	Très souvt	Ass. bon
52	2	archéologue	comédienne		Assez souvt	Très souvt	Ass. bon
53	2	astrophysicien ne	egyptologue		rarement	Assez souvt	Très bon
54	2	avocate	chanteuse		quelquefois	Assez souvt	Très bon
55	2	bibliothécaire	généalogiste	puéricultrice	rarement	Très souvt	Ass. bon
56	2	biologiste	vétérinaire	coiffeuse	rarement	rarement	Ass. bon
57	2	coiffeuse			rarement	Assez souvt	Très bon
58	2	coiffeuse	serveuse	danseuse	rarement	Très souvt	Ass. bon
59	2	coiffeuse	fleuriste	décoratrice	quelquefois	quelquefois	difficultés
60	2	cuisinière	paysagiste		quelquefois	Très souvt	Ass. bon
61	2	cuisinière	coiffeuse		rarement	Très souvt	difficultés
62	2	institut matern			rarement	Très souvt	Très bon
63	2	juge	médecin		rarement	Très souvt	Très bon
64	2	m'occuper d'anmx			quelquefois	quelquefois	Ass. bon
65	2	médecin	interprète	coiffeuse	rarement	Très souvt	Ass. bon
66	2	monitrice chvx	vétérinaire	éleveur chvx	rarement	Très souvt	Ass. bon
67	2	pharmacienne	hotesse de l'air		quelquefois	Très souvt	Ass. bon
68	2	psychiatre	écrivaine	avocate	quelquefois	rarement	Très bon
69	2	puéricultrice	aide matern		quelquefois	Très souvt	Ass. bon
70	2	puéricultrice	coiffeuse	barman	Assez souvt	rarement	difficultés
71	2	scientifique	styliste	médecin	quelquefois	Très souvt	Très bon
72	2	styliste	handballeuse	architecte	Très souvt	quelquefois	Ass. bon
73	2	vétérinai	top modèle	militaire	Très souvt	rarement	Ass. bon
74	2	vétérinaire	prof équitatn	institutrice	Très souvt	quelquefois	Ass. bon
75	2	vétérinaire	prof hist geo	archéologue	rarement	Assez souvt	Ass. bon
76	2	vétérinaire			Assez souvt	quelquefois	Ass. bon
77	2	vétérinaire équin	prof de maths	monitrice chvx	Assez souvt	rarement	Très bon

## Annexe 4 2 5 Données filles : héros et héroïnes

	sexe	héros	Raisons de l'aimer	Vouloir lui ressembler	héroïne	Raisons de l'aimer	Vouloir lui ressembler
45	2						
46	2	titeuf	méche		buffy	beauté	beauté
47	2						
48	2	hercule poirot	intelligence		fantomette	humour intell belle	intell sportive
49	2	harry potter	courage		hermione granger	intelligence	rester à vie 1ère de la classe
50	2	harry potter			britney spears	chante et danse bien	très belle
51	2	jamel	rigolo	être aussi drôle			
52	2	JP Foucault	drôle	ttes ses qual	britney spears	ses chansons	ttes ses qualités
53	2	l'étalon noir					
54	2	will smith	beauté intelligence	beauté couleur peau	jessica laure	beauté caractère	beauté charme voix beauté caractère
55	2	numérobis	façon de parler		alyssa milano	beauté	
56	2	titeuf	tête carctère	blague	alizée	voix beauté	beauté charme voix canon
57	2	mon père	gentillesse	gentillesse	céline dion	voix	voix
58	2	jamel	gentil, honnête		britney spears	voix	très belle
59	2				sissi		
60	2	scoubidou	fait le contr aire		laam	façon de s'habiller	voix
61	2	titeuf			lorie		
62	2	arthur	humour	humour	lorie	beauté voix	gentillesse
63	2	titeuf	imaginatif	jamais triste			
64	2	will smith	physique manières	manières			
65	2	titeuf	humour	humour	angela anaconda	aide les autres	humour
66	2				tomb raider*	intelligente	son physique
67	2	michael Young	marrant	humour	alizée	coiffure, sourire	tout
68	2	bernard clavel	talent	talent	audrey		nager aussi bien
69	2	titeuf	fait rigoler	faisant rigoler	sophie duetz	caractère	Réfléchie
70	2	chuck norris	façon d s batr	se battre	mimi mathy	rit bcp	hauteur
71	2				lara croft	physique	cascades jolie



	sexe	héros	Raisons de l'aimer	Vouloir lui ressembler	héroïne	Raisons de l'aimer	Vouloir lui ressembler
72	2	jamel	fait rire	faire rire	lara croft	sport	physique héroïsme force courage
73	2	titeuf			buffy		
74	2	zorro	cheval	cheval	samantha mumba	voix	chanter c elle
75	2	guillaume canet	joue bien	jouer c lui	alice roy	résoud tout	mystères à résoudre
76	2	titeuf	mèche		britney spears	voix	physique
77	2	vincent lagaffe	beau fort	humour			

\*\* « Tomb Raider » est la marque du produit (jeux, dessin animé...dont Lara croft est l'héroïne

## Annexe 4 2 6 Héros et héroïnes choisis

### héros et héroïnes choisis

héros		Héroïnes	
<i>par les garçons</i>	<i>par les filles</i>	<i>par les garçons</i>	<i>par les filles</i>
Angel	Arthur	Anastacia	Alice Roy
Bartez	Bernard Clavel	Buffy (2)	Alizée (2)
		Calamity Jane	
Batman	Chuck Norris	Esmeralda	Alyssa Milano
Bruce Willis (3)	Guillaume Canet	LaraCroft (7)	Angela Anaconda
Carey Mahoney	Harry Potter (2)	Lorie	Audrey
Cedric	Hercule Poirot	Mary Debenham	Britney Spears (4)
Eddie murphy	Jamel (3)	Monica Belluci	Buffy (2)
Fibbes (ado)	JP Foucault	Noemie	Céline Dion
Garou	l'étaalon noir	Pamela Anderson	Fantomette
Gaston	Michael Young	Samantha	Hermione Granger
Harry Potter (4)	mon père	SophieThalman	Jessica
Jacky Chan (2)	Numérobis	Sydney Fox	Laam
Jamel Debbouze	Scoubidou		Lara Croft (2)
James Bond	Titeuf (8)		Lorie (2)
Jim Carrey	Vincent Lagaf		Mimie Mathy
Mission impossible (2)	Will Smith (2)		Samantha Mumba
Moreira (foot)	Zorro		Sissi
Sacha ( pokmn) (2)			Sophie Duez
Schwartzennegger			
Taxi 1 et 2			
Titeuf (4)			
Tom Cruise			
Van Damme			
Vieri			
Vincent Lagaf			
voiture électrique			
Walker (2)			
Yamakasi			
Zidane			
41	28	20	25

# Alceste Rapport détaillé

(Jeudi 30 Juin 2011 à 18 h 00)

## Annexe 4 2 7 Alceste : rapport détaillé

### Paramétrage utilisé

### Résultats généraux

Les paramètres utilisés sont ceux du paramétrage standard, c'est à dire les paramètres définis et calculés par Alceste suivant la taille du corpus. En effet, dans ce paramétrage on utilise deux classifications descendantes successives sur les unités de texte (unités de contexte) en faisant varier légèrement la longueur de chaque unité de texte analysée, afin d'assurer la stabilité des classes terminales en écartant les éventuelles variations dues au découpage du corpus. La comparaison entre les deux classifications permet d'extraire les classes intersection entre les deux classifications, de telle manière qu'il y ait un maximum de classes retenues, ces classes représentant les idées et les thèmes dominants du corpus. Ces classes sont constituées des unités de texte, triées suivant leur khi2 d'association dans la classe. Ci-après les résultats détaillés de cette analyse:

### A propos du traitement

Nom du corpus	DonCBalc
Date du traitement	30 Juin 2011 à 18 h 00
Taille du corpus	7 Ko
Dernière modification du corpus	30 Juin 2011 à 18 h 00
Type de traitement (et son code)	Classification double (121)
Réduction du vocabulaire	Oui
Nombre de mots par unité de contexte pour la première classification	Calculé par Alceste
Nombre de mots par unité de contexte pour la seconde classification	Calculé par Alceste
Nombre de classes demandées par classification	10 (valeur par défaut)
Nombre de classes stables retenues	<b>4</b>

### Informations préliminaires

Nombre d'entretiens ou d'unités de contexte initiales (u.c.i.)	75
Nombre total de formes contenues dans le corpus	414
Nombre de formes distinctes	24
Effectif moyen d'une forme	17
Effectif maximum d'une forme	44
Nombre de hapax (formes présentes une seule fois dans le corpus)	1
Nombre de formes prises en compte dans l'analyse après réduction	23
Nombre de formes supplémentaires (articles, pronoms, etc.)	0
Nombre de modalités de variables ou mots étoilés	15
Nombre d'unités textuelles ou unités de contexte élémentaires (u.c.e)	75
Nombre d'occurrences pour définir une u.c.e	20
Pourcentage de richesse du vocabulaire	83.33 %
Fréquence minimum d'un mot pris en compte dans l'analyse	4
Nombre moyen de mots analysés par u.c.e	5.50
Nombre de couples de mots	338

## Catégories grammaticales

Ce tableau représente les catégories grammaticales et leur statut dans l'analyse. Ces catégories peuvent être soit analysées (prises en compte dans l'analyse), soit supplémentaires (présentes uniquement dans la description du profil des classes, non prises en compte dans l'analyse), soit rejetées. Ces catégories sont affectées a priori aux formes reconnues du corpus. Par défaut, seuls les noms, les verbes (mis à part les auxiliaires être, avoir et les verbes modaux), les adjectifs, les adverbes et les formes non reconnues sont analysés, dans la mesure où ces formes sont présentes au moins 4 fois dans le corpus.

Liste des catégories grammaticales	Valeur d'analyse
Adjectifs et adverbes	Analysée
Adverbes en "ment"	Analysée
Couleurs	Analysée
Mois/jour	Analysée
Epoques/ Mesures	Analysée
Famille	Analysée
Lieux, pays	Analysée
Interjections	Supplémentaire
Nombres	Supplémentaire
Nombres en chiffre	Éliminée
Mots en majuscules	Supplémentaire
Noms	Analysée
Mots non trouvés dans DICIN (si existe)	Analysée
Verbes	Analysée
Prénoms	Supplémentaire
Formes non reconnues et fréquentes	Supplémentaire
Formes reconnues mais non codées	Analysée
Mots outils non classés	Supplémentaire
Verbes modaux (ou susceptibles de l'être)	Supplémentaire
Marqueurs d'une modalisation (mots outils)	Supplémentaire
Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)	Supplémentaire
Marqueurs d'une relation temporelle (mots outils)	Supplémentaire
Marqueurs d'une intensité (mots outils)	Supplémentaire
Marqueurs d'une relation discursive (mots outils)	Supplémentaire
Marqueurs de la personne (mots outils)	Supplémentaire
Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)	Supplémentaire
Auxiliaires être et avoir (mots outils)	Supplémentaire
Formes non reconnues	Analysée

## Dictionnaire des formes après réduction

Pendant la phase préliminaire, Alceste, après avoir constitué le dictionnaire des formes du corpus, procède à la réduction de ces mots afin de constituer un dictionnaire des formes réduites. Ces formes sont classées en fonction de leur effectif dans le corpus.

Forme réduite	Effectif	Catégorie Grammaticale
beauté	41	Noms
qualités	39	Noms
action	38	Formes reconnues mais non codées
humour	34	Noms
reel	32	Formes reconnues mais non codées
dessin animé	32	Formes non reconnues
série	25	Noms
animal	19	Noms
technique	18	Formes reconnues mais non codées
sécurité	16	Noms
recherche	14	Noms
enfance	13	Noms
chanteur	12	Noms
sportif	11	Adjectifs et adverbes
esthétique	11	Formes reconnues mais non codées
autre_métier	10	Formes non reconnues
bouche	9	Noms
sante	8	Noms
art	7	Noms
avion	7	Noms
Potter	7	Noms

### Informations techniques

Après l'analyse du vocabulaire, Alceste procède au découpage du texte et à la classification. Lors de cette opération, les différentes techniques spécifiques d'Alceste sont utilisées, comme le découpage en unités de contexte et la classification descendante hiérarchique. Rappelons que dans une analyse standard, les paramètres sont prédéfinis par le logiciel, et Alceste procède à deux classifications successives afin de retenir les classes les plus stables, alors que dans une analyse paramétrée, l'utilisateur définit ses propres paramètres ainsi que le type de classification (simple ou double). En règle générale, on utilise une classification simple lorsque le corpus est de petite taille, par exemple pour le traitement de épones à des question ouvertes, etc. En revanche, une classification double devient très intéressante lorsque le corpus est de grande taille ( voir les différentes techniques d'optimisation et de paramétrage). Nous vous rappelons par ailleurs qu' un mot est analysé lorsqu'il est présent dans au moins 4 u.c.e.

Valeurs	1ère classification	2ème classification
Nombre minimum de mots par unité de contexte	10 mots analysés	12 mots analysés
Nombre d'unités de contexte (regroupement des u.c.e)	72 unités de contexte	72 unités de contexte
Nombre de formes analysées différentes	23 formes analysées	23 formes analysées

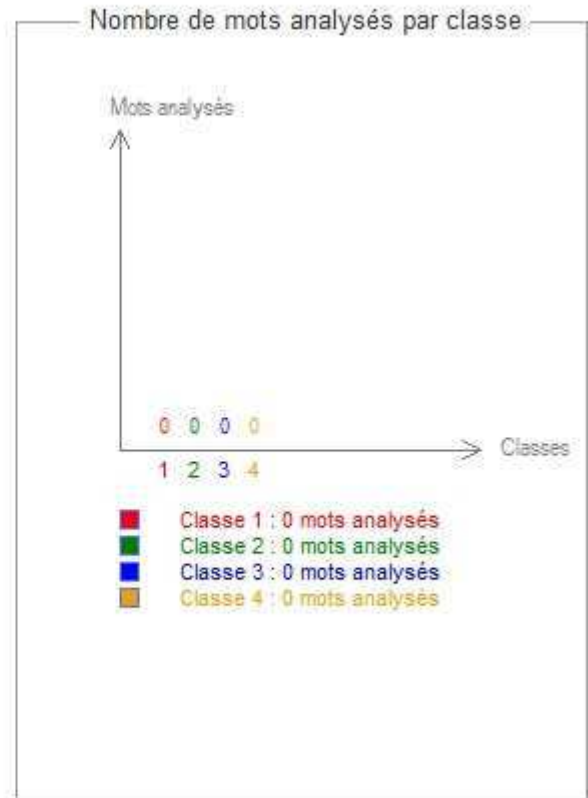
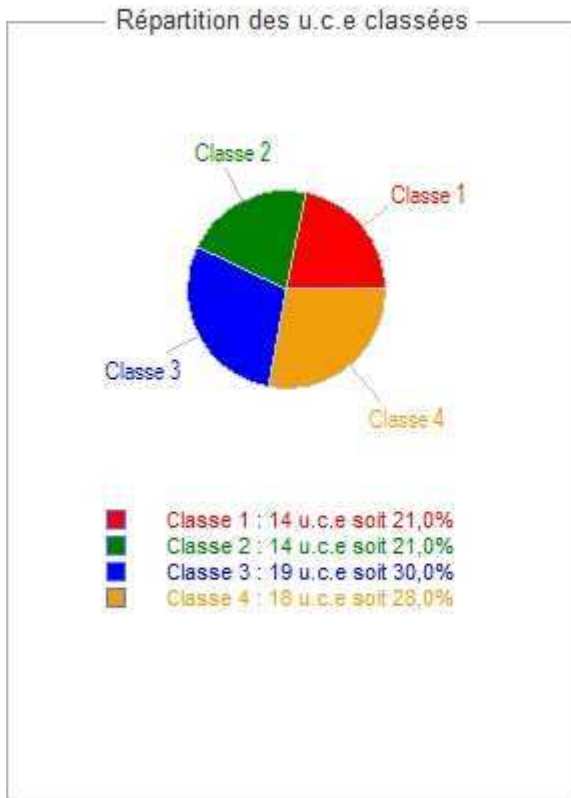
### Liste des formes analysées

beaute, qualite, action, humour, dessin\_anime, reel, serie, animal, techn16, securite, recherche, enfance, chanteur, sportif, esthet16, autre\_metier, bouche, sante, art, avion, pot12, droit, sport,

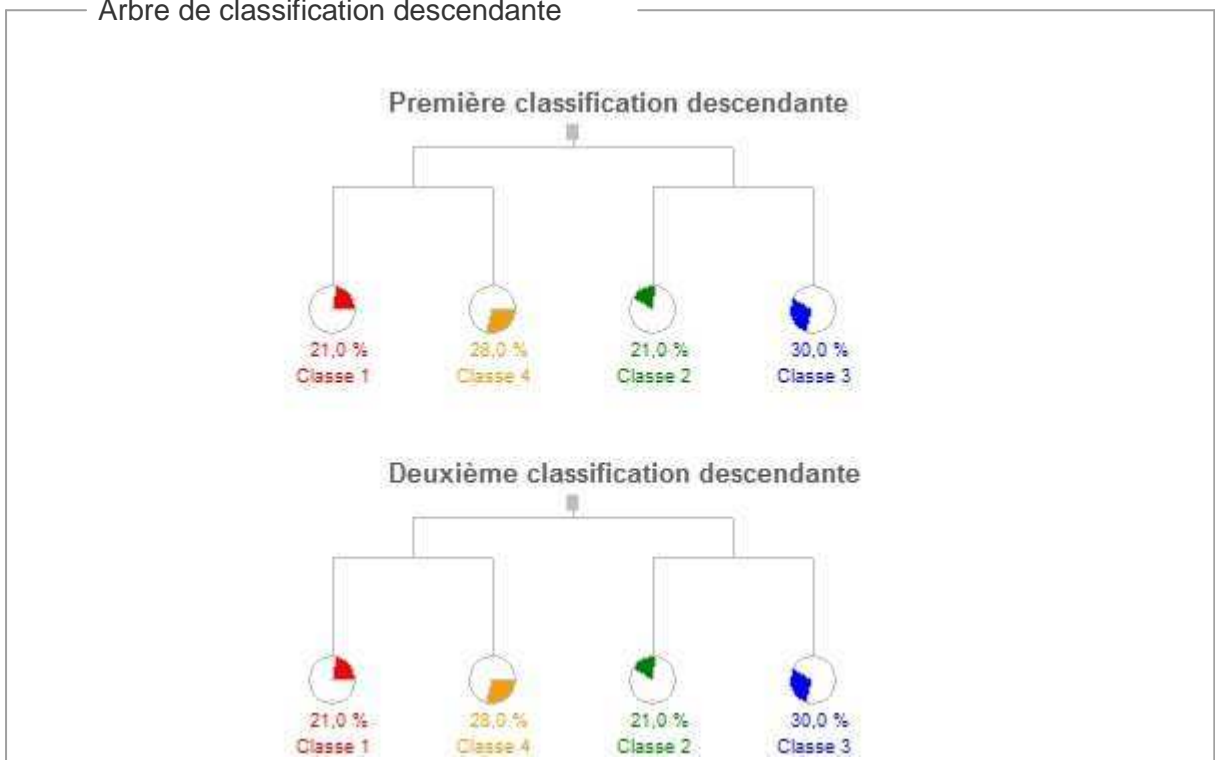
## Croisement des classifications

Après la phase de classification, voici les résultats retenus par Alceste:

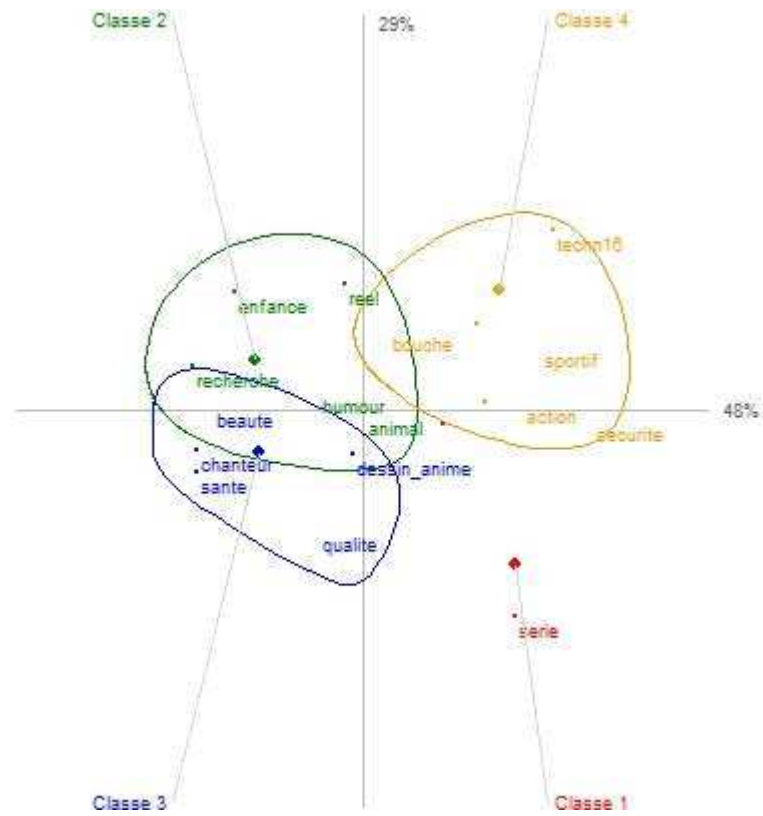
Nombre de classes stables	4
Nombre minimum d'u.c.e pour retenir une classe	10
Pourcentage d'unités de contexte élémentaires (u.c.e) classées	86 %



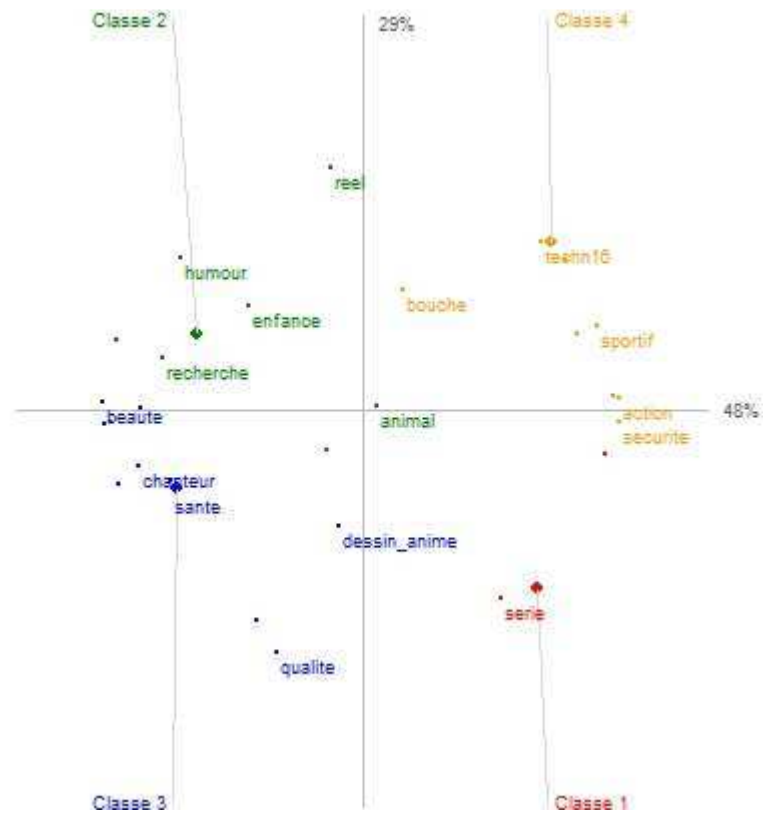
## Arbre de classification descendante



### Analyse factorielle des correspondances en coordonnées

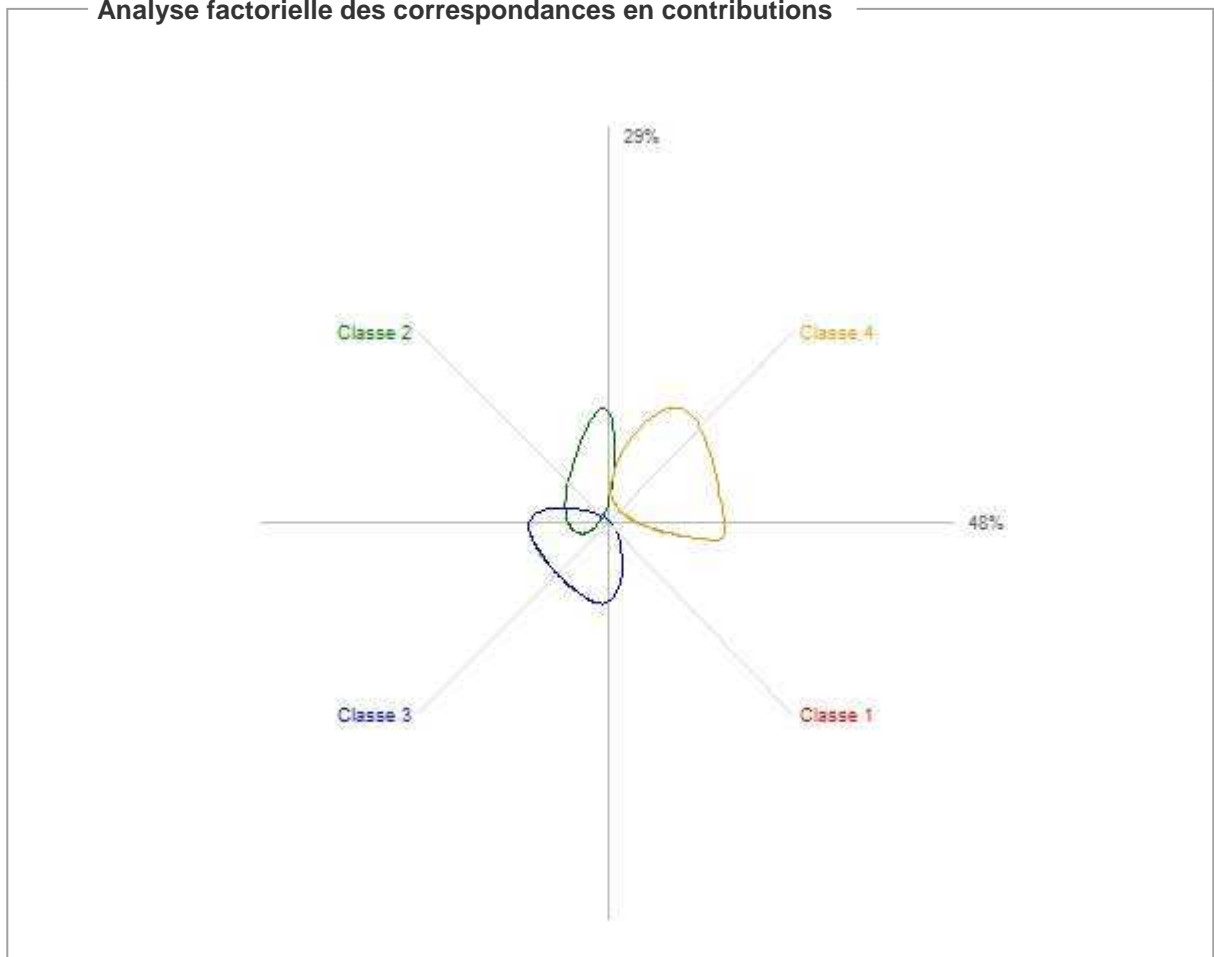


### Analyse factorielle des correspondances en corrélations

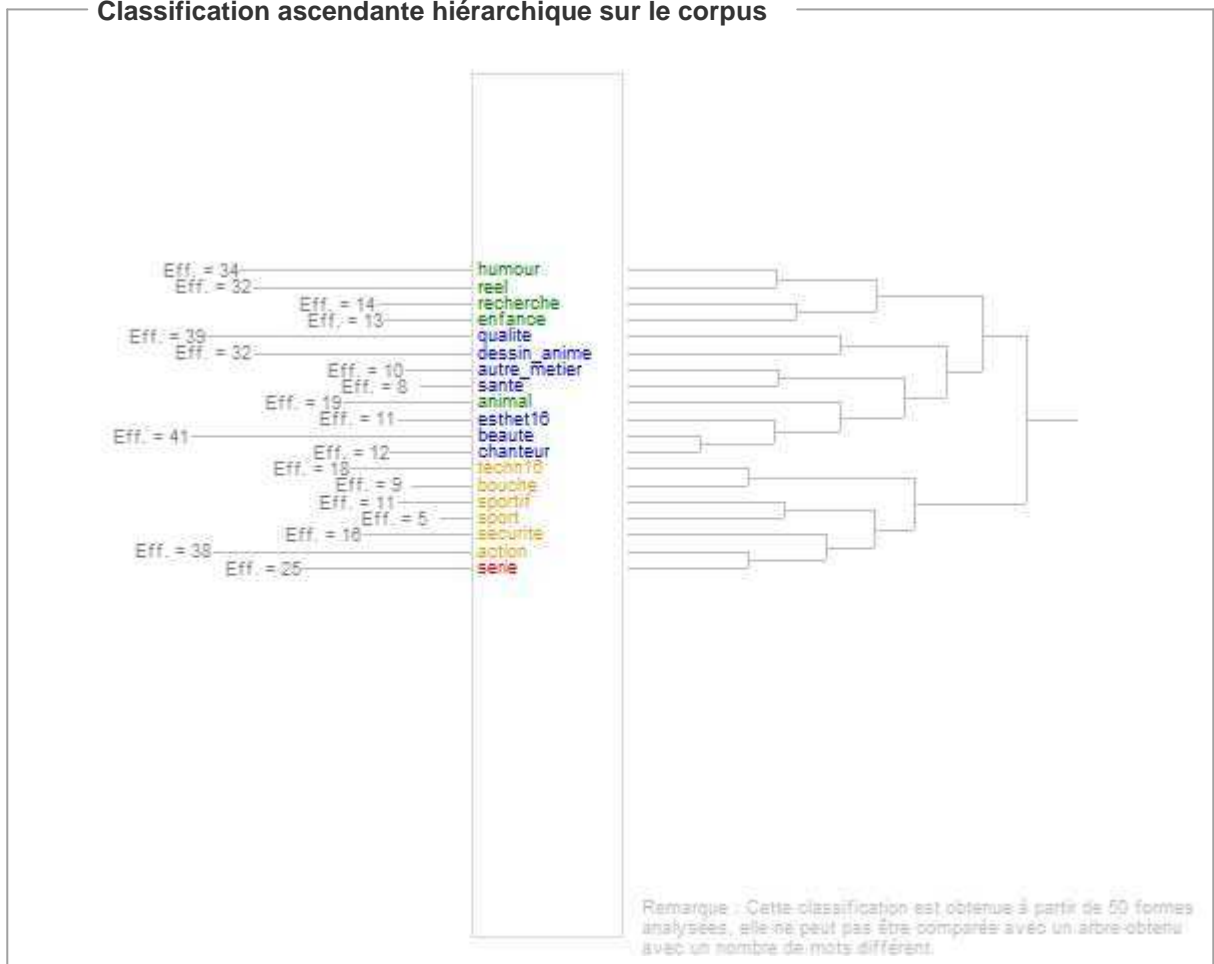




## Analyse factorielle des correspondances en contributions



## Classification ascendante hiérarchique sur le corpus



### Tableau croisant classes et catégories

Ce tableau à double entrée représente les catégories grammaticales en fonction des classes. Les valeurs dans le tableau indiquent les valeurs de khi2 d'association d'une catégorie grammaticale par rapport à une classe donnée. Les valeurs de khi2 positives correspondent à une forte présence, en revanche, les valeurs de khi2 négatives montrent une absence significative.

Catégories grammaticales	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Adjectifs et adverbess	0	-2	0	1
Adverbes en "ment"	Absent	Absent	Absent	Absent
Couleurs	Absent	Absent	Absent	Absent
Mois/jour	Absent	Absent	Absent	Absent
Epoques/ Mesures	Absent	Absent	Absent	Absent
Famille	Absent	Absent	Absent	Absent
Lieux, pays	Absent	Absent	Absent	Absent
Interjections	Absent	Absent	Absent	Absent
Nombres	Absent	Absent	Absent	Absent
Nombres en chiffre	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots en majuscules	Absent	Absent	Absent	Absent
Noms	0	3	6	-24
Mots non trouvés dans DICIN	Absent	Absent	Absent	Absent
Verbes	Absent	Absent	Absent	Absent
Prénoms	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots non reconnus et fréquents	Absent	Absent	Absent	Absent
Mots reconnus mais non codés	0	-1	-6	21
Mots outils non classés	Absent	Absent	Absent	Absent
Verbes modaux	Absent	Absent	Absent	Absent
Marqueurs d'1 modalisation	Absent	Absent	Absent	Absent
Marqueurs d'1 relation spatiale	Absent	Absent	Absent	Absent
Marqueurs d'1 relation temporelle	Absent	Absent	Absent	Absent
Marqueurs d'1 intensité	Absent	Absent	Absent	Absent
Marqueurs d'1 relation discursive	Absent	Absent	Absent	Absent
Marqueurs de la personne	Absent	Absent	Absent	Absent
Démonstratifs, indéfinis et relatifs	Absent	Absent	Absent	Absent
Auxiliaires être et avoir	Absent	Absent	Absent	Absent
Formes non reconnues	Absent	Absent	Absent	Absent

## Résultats de la classe n°1

### Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 1 en fonction du khi2.  
 Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;  
 Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;  
 Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;  
 Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
serie	38	16	13	18	72%	Noms
*sexe_1	6	12	12	37	32%	Formes non reconnues
action	4	8	8	23	35%	Formes reconnues mais non
securite	4	5	5	11	45%	Noms
*faireF_1	4	11	11	35	31%	Formes non reconnues

### Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 1.

Forme réduite	Formes complètes associées
serie	serie(16)
action	action(18)
securite	securite(9)

### Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 1 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
reel	-14	0	28	0%	Formes reconnues mais non
beaute	-9	0	22	0%	Noms
*sexe_2	-6	2	28	7%	Formes non reconnues
chanteur	-4	0	12	0%	Noms
*faireF_4	-4	0	12	0%	Formes non reconnues
bouche	-3	0	8	0%	Noms
humour	-3	2	22	9%	Noms
enfance	-3	0	9	0%	Noms
recherche	-3	0	10	0%	Noms
*nivscol_4	-3	1	16	6%	Formes non reconnues
autre_metier	-3	0	8	0%	Formes non reconnues
sante	-2	0	7	0%	Noms
*faireF_3	-2	0	7	0%	Formes non reconnues

## Catégories grammaticales

Voici la liste des catégories grammaticales en fonction de leur khi2 et leur effectif dans la classe 1.  
Khi2 > 0 signifie une présence relative de la catégorie.  
Khi2 < 0 signifie une absence relative de la catégorie.  
Khi2 = 0 signifie que la présence de la catégorie dans la classe n'est pas significative.

Catégorie Grammaticale	Khi2	Effectif
Adjectifs et adverbes	0	3
Noms	0	31
Formes reconnues mais non codées	0	11

## Unités de Contexte Élémentaires de la classe 1

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 1, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

uce n°10 Khi2 = 6      uci n°10 : \*sexe\_1 \*fai reG\_1 \*faireF\_1 \*nivscol\_3 \*K\_1  
 (serie) action action.

uce n°19 Khi2 = 6      uci n°19 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_1 \*K\_1  
 technique (serie).

uce n°74 Khi2 = 6      uci n°74 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_2 \*nivscol\_4 \*K\_1  
 (serie) (serie) qualites qualites.

uce n°2 Khi2 = 3      uci n°2 : \*sexe\_1 \* faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_3 \*K\_1  
 securite securite (serie) humour.

uce n°11 Khi2 = 3      uci n°11 : \*sexe\_1 \*faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_3 \*K\_1  
 animaux (serie) humour.

uce n°14 Khi2 = 3      uci n°14 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_3 \*K\_1  
 (serie) action action dessin\_anime.

uce n°3 Khi2 = 2      uci n°3 : \*sexe\_1 \* faireG\_3 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 dessin\_anime qualites qualites (serie) qualites action.

uce n°4 Khi2 = 2      uci n°4 : \*sexe\_1 \* faireG\_2 \*faireF\_2 \*nivscol\_2  
 sportif sportif sportif (serie) action action (serie) qualites.

uce n°15 Khi2 = 2      uci n°15 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_2  
 securite (serie) qualites action.

uce n°25 Khi2 = 2      uci n°25 : \*sexe\_1 \*faireG\_3 \*faireF\_1 \*nivscol\_2  
 securite esthetique sportif (serie) (serie).

uce n°26 Khi2 = 2      uci n°26 : \*sexe\_1 \*faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 droit (serie) action action dessin\_anime action.

uce n°28 Khi2 = 2      uci n°28 : \*sexe\_1 \*faireG\_3 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 animaux animaux (serie) qualites action.

uce n°55 Khi2 = 1      uci n°55 : \*sexe\_2 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 animaux esthetique securite dessin\_anime (serie).

uce n°9 Khi2 = 0      uci n°9 : \*sexe\_1 \* faireG\_2 \*faireF\_2 \*nivscol\_3  
 avion securite securite (potter) qualites action dessin\_anime qualites action.

## Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 1 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le khi2 de chaque forme dans la classe.

Pas de classification ascendante représentée.



## Résultats de la classe n°2

### Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 2 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
enfance	28	9	8	9	89%	Noms
recherche	16	9	7	10	70%	Noms
reel	13	14	12	28	43%	Formes reconnues mais non
*sexe_2	13	12	12	28	43%	Formes non reconnues
beaute	7	9	9	22	41%	Noms
humour	4	12	8	22	36%	Noms
*faireF_4	4	5	5	12	42%	Formes non reconnues
*faireG_3	3	4	4	9	44%	Formes non reconnues
animal	2	7	5	14	36%	Noms
*faireF_3	2	3	3	7	43%	Formes non reconnues

### Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 2.

Forme réduite	Formes complètes associées
enfance	enfance(9)
recherche	recherche(9)
reel	reel(14)
beaute	beaute(23)
humour	humour(12)
animal	animaux(7)

### Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 2 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d 'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d 'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*sexe_1	-13	2	37	5%	Formes non reconnues
*faireF_1	-8	3	35	9%	Formes non reconnues
dessin_anime	-6	2	28	7%	Formes non reconnues
technique	-4	0	13	0%	Formes reconnues mais non
securite	-4	0	11	0%	Noms
action	-3	2	23	9%	Formes reconnues mais non
bouche	-3	0	8	0%	Noms
sportif	-3	0	8	0%	Adjectifs et adverbes
*faireG_4	-3	2	22	9%	Formes non reconnues

## Catégories grammaticales

Voici la liste des catégories grammaticales en fonction de leur khi2 et leur effectif dans la classe 2.  
Khi2 > 0 signifie une présence relative de la catégorie.  
Khi2 < 0 signifie une absence relative de la catégorie.  
Khi2 = 0 signifie que la présence de la catégorie dans la classe n'est pas significative.

Catégorie Grammaticale	Khi2	Effectif
Noms	3	51
Formes reconnues mais non codées	-1	15
Adjectifs et adverbes	-2	1

## Unités de Contexte Élémentaires de la classe 2

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 2, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

uce n°32 Khi2 = 10 uci n°32 : \*sexe\_1 \*fa ireG\_3 \*faireF\_2 \*nivscol\_3 \*K\_2  
(recherche) (recherche) (reel) (humour).

uce n°34 Khi2 = 10 uci n°34 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_4 \*K\_2  
(recherche) (reel) (humour) (humour).

uce n°67 Khi2 = 9 uci n°67 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_3 \*K\_2  
(recherche) sante (enfance) (reel) (humour) (humour).

uce n°53 Khi2 = 4 uci n°53 : \*sexe\_2 \*faireG\_3 \*faireF\_1 \*nivscol\_4 \*K\_2  
(animaux) (enfance) (animaux) (reel) beaute (humour).

uce n°62 Khi2 = 4 uci n°62 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_3 \*K\_2  
(enfance) (enfance) dessin\_anime (humour) (humour) (reel) qualites qualites.

uce n°46 Khi2 = 2 uci n°46 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_3 \*nivscol\_3  
(animaux) (enfance) (recherche) (reel) qualites qualites serie qualites action.

uce n°58 Khi2 = 2 uci n°58 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_4  
(enfance) (reel) (humour) (humour) chanteurs beaute qualites.

uce n°63 Khi2 = 2 uci n°63 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_3  
autre\_metier (recherche) (enfance) dessin\_anime beaute (reel) beaute.

uce n°72 Khi2 = 2 uci n°72 : \*sexe\_2 \*faireG\_3 \*faireF\_4 \*nivscol\_3  
(recherche) art (reel) (humour) qualites (reel) beaute beaute.

uce n°64 Khi2 = 1 uci n°64 : \*sexe\_2 \*faireG\_3 \*faireF\_1 \*nivscol\_2  
(enfance) esthetique autre\_metier serie action action (reel) (humour) beaute.

uce n°42 Khi2 = 0 uci n°42 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_3 \*nivscol\_3  
(recherche) (recherche) (animaux) potter chanteurs beaute beaute.

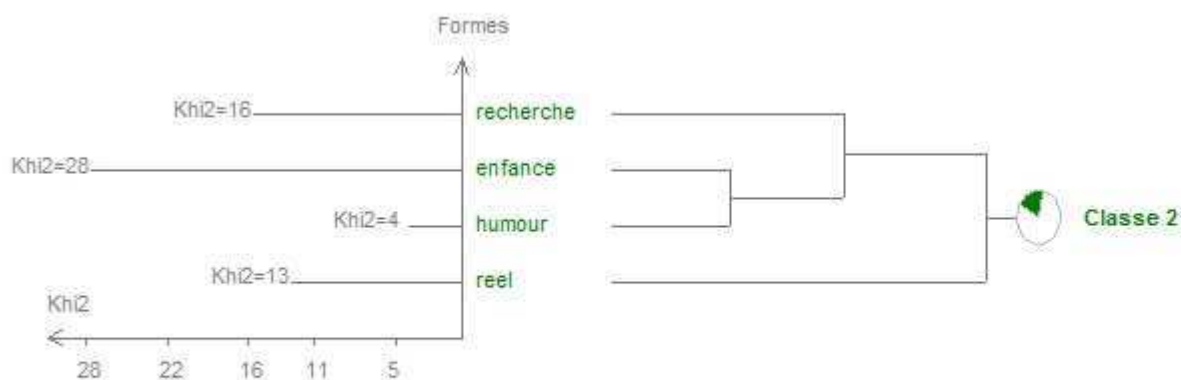
uce n°45 Khi2 = 0 uci n°45 : \*sexe\_2 \*faireG\_4 \*faireF\_2 \*nivscol\_3  
(animaux) (animaux) (enfance) serie chanteurs beaute beaute.

uce n°54 Khi2 = 0 uci n°54 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_2 \*nivscol\_3  
(animaux) (reel) beaute beaute.

uce n°59 Khi2 = 0 uci n°59 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_3 \*nivscol\_4  
droit art (reel) beaute beaute (reel) beaute beaute.

## Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 2 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le khi2 de chaque forme dans la classe.



Remarque : Cette classification est obtenue à partir de 50 formes analysées, elle ne peut pas être comparée avec un arbre obtenu avec un nombre de mots différent.

## Résultats de la classe n°3

### Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 3 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
chanteur	15	9	9	12	75%	Noms
dessin_anime	14	16	15	28	54%	Formes non reconnues
sante	12	6	6	7	86%	Noms
beaute	10	23	12	22	55%	Noms
*sexe_2	7	13	13	28	46%	Formes non reconnues
qualite	6	13	10	20	50%	Noms
*faireF_4	6	7	7	12	58%	Formes non reconnues
*faireG_1	6	9	9	17	53%	Formes non reconnues
esthetique	5	5	5	8	63%	Formes reconnues mais non
autre_metier	5	5	5	8	63%	Formes non reconnues

### Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 3.

Forme réduite	Formes complètes associées
chanteur	chanteurs(9)
dessin_anime	dessin_anime(16)
sante	sante(6)
beaute	beaute(23)
qualite	qualites(13)
esthetique	esthetique(5)
autre_metier	autre_metier(5)



### Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 3 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d 'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d 'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
serie	-7	1	18	6%	Noms
action	-7	2	23	9%	Formes reconnues mais non
*sexe_1	-7	6	37	16%	Formes non reconnues
securite	-5	0	11	0%	Noms
enfance	-4	0	9	0%	Noms
technique	-4	1	13	8%	Formes reconnues mais non
*faireG_4	-4	3	22	14%	Formes non reconnues
reel	-3	5	28	18%	Formes reconnues mais non
*faireF_2	-3	1	11	9%	Formes non reconnues

### Catégories grammaticales

Voici la liste des catégories grammaticales en fonction de leur khi2 et leur effectif dans la classe 3.  
Khi2 > 0 signifie une présence relative de la catégorie.  
Khi2 < 0 signifie une absence relative de la catégorie.  
Khi2 = 0 signifie que la présence de la catégorie dans la classe n'est pas significative.

Catégorie Grammaticale	Khi2	Effectif
Noms	6	59
Adjectifs et adverbes	0	3
Formes reconnues mais non codées	-6	13

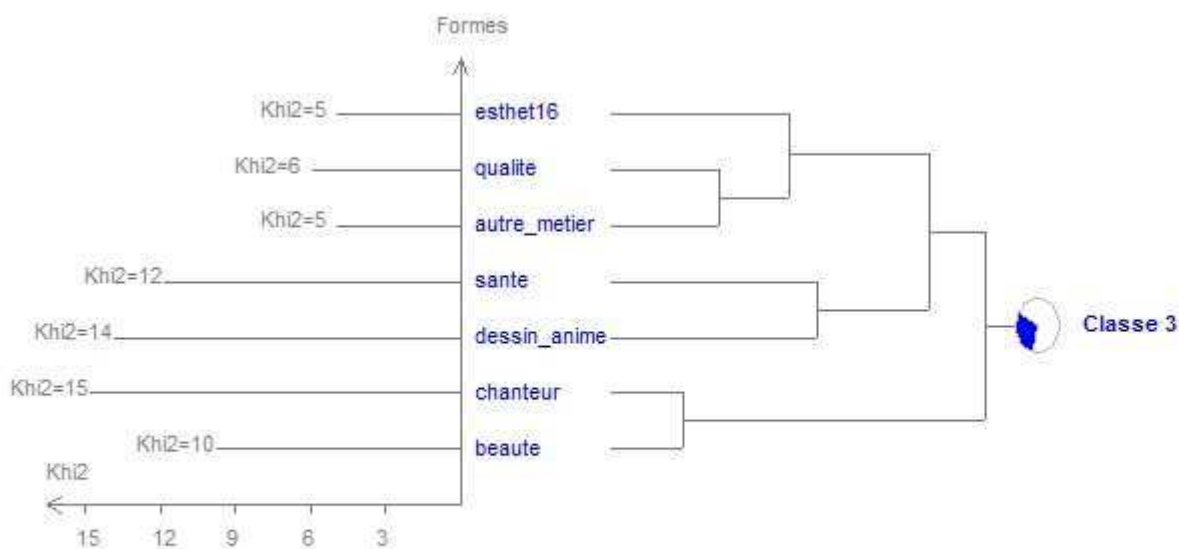
### Unités de Contexte Élémentaires de la classe 3

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 3, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

uce n°68 Khi2 = 6 uci n°68 : \*sexe\_2 \*fai reG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_3 \*K\_3  
(sante) (autre\_metier) (esthetique) (dessin\_anime) humour humour (dessin\_anime) (qualites)  
uce n°22 Khi2 = 4 uci n°22 : \*sexe\_1 \*faireG\_1 \*faireF\_1 \*nivscol\_3 \*K\_3  
(humour) (autre\_metier) recherche sportif (chanteurs) (beaute) (beaute) (dessin\_anime) (beaute) (qualites).  
uce n°47 Khi2 = 4 uci n°47 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_3 \*nivscol\_4 \*K\_3  
(esthetique) reel (qualites) (qualites) (chanteurs) (beaute) (beaute).  
uce n°49 Khi2 = 4 uci n°49 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_3 \*K\_3  
(esthetique) (autre\_metier) (art) reel (qualites) (chanteurs) (beaute) (beaute).  
uce n°8 Khi2 = 3 uci n°8 : \*sexe\_1 \* faireG\_0 \*faireF\_1 \*nivscol\_2  
(sante) bouche technique (dessin\_anime) (chanteurs) (beaute).  
uce n°43 Khi2 = 3 uci n°43 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_4 \*nivscol\_3  
bouche (art) (dessin\_anime) (qualites) (chanteurs) (beaute) (beaute).  
uce n°44 Khi2 = 3 uci n°44 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_2  
bouche (esthetique) (dessin\_anime) (chanteurs).  
uce n°48 Khi2 = 3 uci n°48 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
recherche animaux (esthetique) (dessin\_anime) (qualites) humour (chanteurs) (beaute) (beaute).  
uce n°57 Khi2 = 3 uci n°57 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_3  
animaux animaux animaux (dessin\_anime) (qualites) (beaute).  
uce n°61 Khi2 = 3 uci n°61 : \*sexe\_2 \*faireG\_3 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
animaux (dessin\_anime) (beaute) (chanteurs) (beaute) (beaute).  
uce n°69 Khi2 = 3 uci n°69 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_4 \*nivscol\_4  
(droit) (sante) (dessin\_anime) (qualites) (qualites).  
uce n°33 Khi2 = 1 uci n°33 : \*sexe\_1 \*faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
(dessin\_anime) (beaute) humour.  
uce n°40 Khi2 = 1 uci n°40 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_4  
(autre\_metier) (dessin\_anime) humour humour.  
uce n°56 Khi2 = 1 uci n°56 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_3 \*nivscol\_3  
(sante) avion reel humour humour (chanteurs) (beaute) (beaute).  
uce n°60 Khi2 = 1 uci n°60 : \*sexe\_2 \*faireG\_1 \*faireF\_3 \*nivscol\_4 \*K\_1  
(dessin\_anime) (beaute) serie (beaute) (beaute).  
uce n°65 Khi2 = 1 uci n°65 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_4 \*nivscol\_4  
recherche (art) (sante) (dessin\_anime) (beaute) action.  
uce n°66 Khi2 = 1 uci n°66 : \*sexe\_2 \*faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_4  
(sante) (autre\_metier) (droit) reel (qualites) (qualites) (dessin\_anime) action.  
uce n°5 Khi2 = 0 uci n°5 : \*sexe\_1 \* faireG\_4 \*faireF\_2 \*nivscol\_3  
bouche bouche reel humour (qualites).  
uce n°70 Khi2 = 0 uci n°70 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_2  
(dessin\_anime) humour humour.

## Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 3 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le khi2 de chaque forme dans la classe.



Remarque : Cette classification est obtenue à partir de 50 formes analysées, elle ne peut pas être comparée avec un arbre obtenu avec un nombre de mots différent.

## Résultats de la classe n°4

### Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 4 en fonction du khi2.  
 Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;  
 Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;  
 Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;  
 Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
technique	26	13	11	13	85%	Formes reconnues mais non
*faireG_4	16	13	13	22	59%	Formes non reconnues
*sexe_1	14	17	17	37	46%	Formes non reconnues
sport	11	4	4	4	100%	Noms
action	7	18	11	23	48%	Formes reconnues mais non
sportif	6	6	5	8	63%	Adjectifs et adverbes
securite	5	9	6	11	55%	Noms
reel	3	11	11	28	39%	Formes reconnues mais non
*faireF_1	3	13	13	35	37%	Formes non reconnues
*nivscol_2	3	6	6	13	46%	Formes non reconnues
bouche	2	4	4	8	50%	Noms

### Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 4.

Forme réduite	Formes complètes associées
technique	technique(13)
sport	sport(4)
action	action(18)
sportif	sportif(6)
securite	securite(9)
reel	reel(14)

### Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 4 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d 'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d 'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*sexe_2	-14	1	28	4%	Formes non reconnues
qualite	-11	0	20	0%	Noms
beaute	-9	1	22	5%	Noms
serie	-6	1	18	6%	Noms
chanteur	-6	0	12	0%	Noms
*faireF_4	-6	0	12	0%	Formes non reconnues
*faireG_1	-5	1	17	6%	Formes non reconnues
recherche	-5	0	10	0%	Noms
*nivscol_3	-4	6	34	18%	Formes non reconnues
sante	-3	0	7	0%	Noms
esthetique	-3	0	8	0%	Formes reconnues mais non

## Catégories grammaticales

Voici la liste des catégories grammaticales en fonction de leur khi2 et leur effectif dans la classe 4.

Khi2 > 0 signifie une présence relative de la catégorie.

Khi2 < 0 signifie une absence relative de la catégorie.

Khi2 = 0 signifie que la présence de la catégorie dans la classe n'est pas significative.

Catégorie Grammaticale	Khi2	Effectif
Formes reconnues mais non codées	21	33
Adjectifs et adverbes	1	5
Noms	-24	27



#### Unités de Contexte Élémentaires de la classe 4

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 4, triées par ordre d'importance (Khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

uce n°35 Khi2 = 12      uci n°35 : \*sexe\_1 \*fa ireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_4 \*K\_4  
 (technique) (sportif) (sport) (action) reel.

uce n°13 Khi2 = 8      uci n°13 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_2 \*K\_4  
 (securite) (technique) autre.

uce n°17 Khi2 = 8      uci n°17 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_2 \*nivscol\_4 \*K\_4  
 (technique) (sportif) (sportif) dessin\_anime (action).

uce n°23 Khi2 = 8      uci n°23 : \*sexe\_1 \*faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_2 \*K\_4  
 (technique) (sportif) reel (action) (action).

uce n°24 Khi2 = 8      uci n°24 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_4 \*K\_4  
 (sport) (action).

uce n°37 Khi2 = 8      uci n°37 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_2 \*K\_4  
 (securite) (sportif) reel (action) (action).

uce n°29 Khi2 = 4      uci n°29 : \*sexe\_1 \*faireG\_2 \*faireF\_3 \*nivscol\_2 \*K\_4  
 (technique) autre\_metier (technique) (sport) (action) (action) reel beaute.

uce n°31 Khi2 = 2      uci n°31 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_4  
 (securite) (securite) (technique) dessin\_anime humour.

uce n°71 Khi2 = 2      uci n°71 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_4  
 avion animaux (sport) (action).

uce n°7 Khi2 = 1      uci n°7 : \*sexe\_1 \* faireG\_1 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 animaux (securite) (technique) reel humour humour reel.

uce n°30 Khi2 = 1      uci n°30 : \*sexe\_1 \*faireG\_3 \*faireF\_2 \*nivscol\_3  
 enfance (securite) (securite) reel (action) (action) dessin\_anime (action) (action).

uce n°36 Khi2 = 1      uci n°36 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_2  
 reel (action) (action).

uce n°41 Khi2 = 1      uci n°41 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_1  
 (technique) (bouche) serie humour dessin\_anime (action).

uce n°75 Khi2 = 1      uci n°75 : \*sexe\_2 \*faireG\_4 \*faireF\_2 \*nivscol\_3  
 art (sportif) art reel humour humour dessin\_anime (action).

uce n°12 Khi2 = 0      uci n°12 : \*sexe\_1 \*faireG\_2 \*faireF\_1 \*nivscol\_3 \*K\_2  
 (technique) (technique) reel humour.

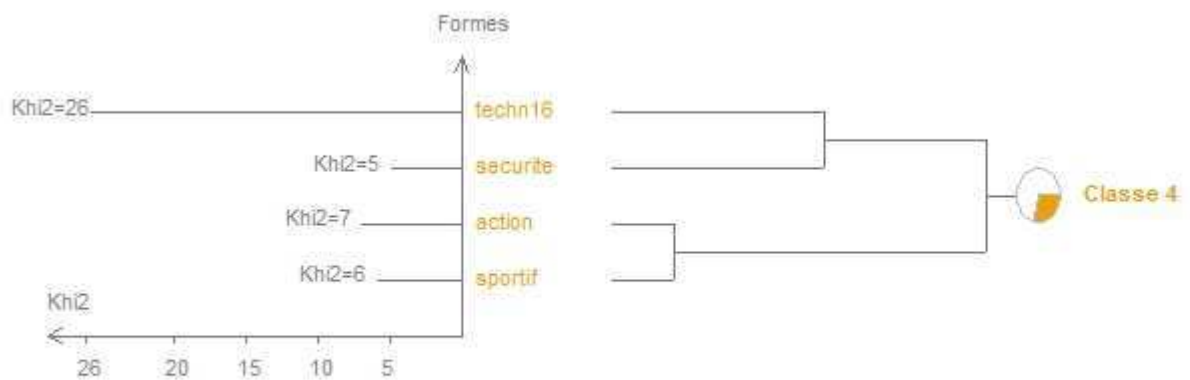
uce n°16 Khi2 = 0      uci n°16 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 (securite) (securite) (bouche) reel.

uce n°20 Khi2 = 0      uci n°20 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_2 \*nivscol\_2  
 animaux (bouche) (technique) dessin\_anime dessin\_anime.

uce n°21 Khi2 = 0      uci n°21 : \*sexe\_1 \*faireG\_4 \*faireF\_1 \*nivscol\_3  
 (technique) (bouche) reel reel.

## Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 4 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le khi2 de chaque forme dans la classe.



Remarque : Cette classification est obtenue à partir de 50 formes analysées, elle ne peut pas être comparée avec un arbre obtenu avec un nombre de mots différent.

## Annexe 4 2 8 *Questionnaire héros et télévision, 6<sup>ème</sup>, 4ème*

INETOP Paris

### QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de la formation de Conseillère d'Orientation-Psychologue, je réalise une étude sur les jeunes et la télévision. Pour cela, je te demande aujourd'hui de bien vouloir répondre au questionnaire suivant. Fais bien attention de répondre à toutes les questions, n'en passe aucune. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, mais il faut que tu répondes le plus sincèrement possible. Merci de ta participation !

1. Tu es : 1 garçon.....

1 fille.....

2. Quel âge as-tu ?

3. Quel est le métier de ton père ?

Quel est le métier de ta mère ?

Si l'un des deux ou les deux sont au chômage ou à la retraite, indique le métier qu'il faisait avant

4. Si tu vis aussi avec ton beau-père ou ta belle-mère, quel est son métier ?

5. Quel(s) métier(s) rêves-tu d'exercer ?

6. Quel(s) métier(s) penses-tu exercer ?

7. Comment as-tu connu ces métiers ?

8. Quel(le) est la personne/le personnage que tu admires le plus ?

9. Comment l'as-tu connu ?

10. Quel est le héros ou l'héroïne que tu admires le plus ?

**Tourne la page, STP**

11. tu l'as connu :  en lisant un livre : lequel ?

.....

en lisant une BD : laquelle ?

.....

en lisant un magazine : lequel

.....

en regardant un film au cinéma : lequel ?

.....

en regardant la télévision : quelle émission, série, film ou jeu ?

.....

en jouant à un jeu vidéo : lequel ?

.....

d'une autre façon : laquelle ?

.....

12. Quelles sont les qualités de ce héros que tu admires ?

13. Quelles sont les actions de ce héros que tu admires ?

14. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans la façon de vivre de ce héros ?

15. Quel est son métier/son activité ?

16. Es-tu attiré par ce métier/cette activité ?  oui  
en quoi ?

non  
pourquoi ?

17. As-tu la télévision dans ta chambre ?  oui  
 non

18. Tes parents te laissent-ils regarder ce que tu veux à la télévision ?  oui  
 non

19. Te laissent-ils regarder la télévision quand tu le veux ?  oui  
 non

20. La télévision reste-t-elle allumée dans la pièce où tu fais tes devoirs ?  oui  
 non

21. La télévision reste-t-elle allumée pendant les repas ?  oui  
 non

**Tourne la page, STP**

**20. Avec qui regardes-tu la télévision ?**

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ta mère     | <input type="checkbox"/> tes frères et sœurs |
| <input type="checkbox"/> ton père    | <input type="checkbox"/> tes amis            |
| <input type="checkbox"/> tes parents | <input type="checkbox"/> tout seul           |

**21. Avec qui parles-tu de ce que tu vois à la télévision ?**

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ta mère     | <input type="checkbox"/> tes frères et sœurs |
| <input type="checkbox"/> ton père    | <input type="checkbox"/> tes amis            |
| <input type="checkbox"/> tes parents | <input type="checkbox"/> tout seul           |

**22. Que regardes-tu le plus à la télévision ? Choisis trois réponses parmi celles qui sont proposées et numérote-les : 1 (ce que tu regardes toujours) ; 2 (ce que tu regardes souvent) ; 3 (ce que tu regardes de temps en temps)**

- les séries
- les feuilletons
- les documentaires
- les films
- les émissions de divertissement
- autre

**Tourne la page, STP**

**23. Quand regardes-tu la télévision ? Fais une croix dans les cases qui correspondent au moment de la journée où tu regardes la télévision**

	8h		9h		10h		11h		12h		13h		14h		15h	
	30		30		30		30		30		30		30		30	
lundi																
mardi																
mercredi																
jeudi																
vendredi																
samedi																
dimanche																

	16h		17h		18h		19h		20h		21h		22h		23h et +	
	30		30		30		30		30		30		30			
lundi																
mardi																
mercredi																
jeudi																
vendredi																
samedi																
dimanche																

**Fin du questionnaire. Merci de ta participation.**

## Annexe 4.2.9 Tableau croisé : types de héros/télévision

**Tableau croisé héros (type de) \* moyenne télé par semaine**

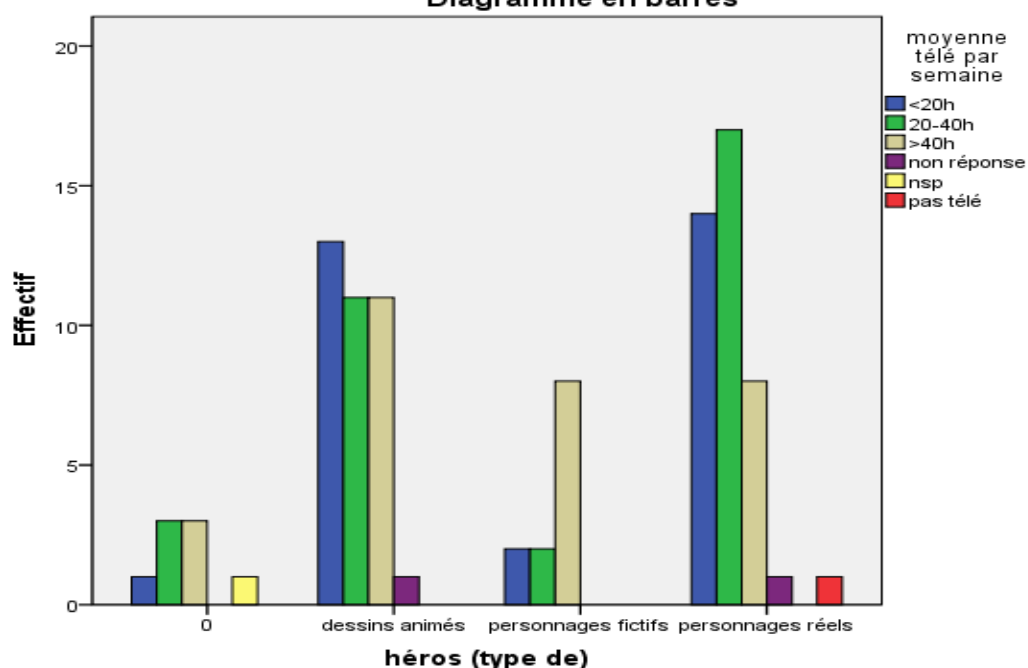
			moyenne télé par semaine		
			<20h	20-40h	>40h
héros (type de)	Super Héros	Effectif	1	3	3
		Effectif théorique	2,5	2,7	2,5
	dessins animés	Effectif	13	11	11
		Effectif théorique	11,1	12,2	11,1
	personnages fictifs	Effectif	2	2	8
		Effectif théorique	3,7	4,1	3,7
	personnages réels	Effectif	14	17	8
		Effectif théorique	12,7	13,9	12,7
Total		Effectif	30	33	30

**Tests du Khi-deux**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	23,821 <sup>a</sup>	15	,068
Rapport de vraisemblance	18,063	15	,259
Nombre d'observations valides	97		

a. 18 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,08.

**Diagramme en barres**



## Annexe 5 1 1 *Questionnaire médecin des urgences, avant visionnage*

### QUESTIONNAIRE 1

Il s'agit d'une enquête sur la façon dont le médecin des urgences est perçu par les élèves. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Sois sincère, car c'est ton avis qui nous intéresse, et remplis avec précision toutes les rubriques de ce questionnaire.

Nous te remercions pour ta participation.

Nom : .....

Prénom : .....

Garçon  Fille

Classe : 4<sup>ème</sup> .....

Age : .....ans

⇒ **Quels sont les métiers des adultes avec lesquels tu vis ?**

Si ceux-ci sont à la retraite, sans activité ou à la recherche d'un emploi, précise quand même leurs métiers :

- Père, beau-père, tuteur... : .....

- Mère, belle-mère, tutrice : .....

⇒ **As-tu une idée du métier que tu aimerais exercer plus tard ?**

Oui

Non

Si oui, peux-tu nous dire ce que tu aimerais faire :

.....

⇒ **As-tu dans ta famille ou dans ton entourage une ou plusieurs personnes qui exercent le métier de médecin ?**

Oui

Non

⇒ **Regardes-tu une ou plusieurs séries télévisées ?**

Oui

Non

Si oui, peux-tu nous préciser laquelle

.....

⇒ **As-tu déjà regardé la série télévisée « Urgences » ?**

Oui

Non

Si oui, tu as regardé cette série :

une fois

entre deux et dix fois

plus de dix fois

⇒ **Cette série te plaît-elle ?**

Oui

Non



**Peux-tu préciser les raisons pour lesquelles la série te plaît ou te déplaît :**

.....  
.....

**⇒ Si tu devais expliquer à un(e) amie le métier de médecin des urgences, que lui dirais-tu ?**

.....  
.....  
.....  
.....

⇒ **Réponds par vrai ou faux aux questions suivantes**  
 (Mets une croix dans la case de la bonne réponse comme sur l'exemple ci-dessous)

**Exemple :** le, la médecin des urgences travaille dans un hôpital      Vrai X      Faux

**Le, la médecin des urgences...**

- A des stages obligatoires pendant sa formation      Vrai       Faux
- Fait les vaccinations      Vrai       Faux
- Dirige une équipe      Vrai       Faux
- Sait prendre des initiatives      Vrai       Faux
- Reçoit les alcooliques, les sans abri, les toxicomanes      Vrai       Faux
- Se forme tout le long de sa vie      Vrai       Faux
- Doit avoir une formation en informatique      Vrai       Faux
- A un travail répétitif      Vrai       Faux
- Détecte toutes les maladies      Vrai       Faux
- Opère les malades      Vrai       Faux
- Sait gérer son stress      Vrai       Faux
- A des horaires réguliers      Vrai       Faux
- A le plus souvent un bac scientifique      Vrai       Faux
- A le sens de l'organisation      Vrai       Faux
- A un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP)      Vrai       Faux
- Soigne les nourrissons      Vrai       Faux
- Travaille plutôt seul, seule      Vrai       Faux
- Fait de la recherche scientifique      Vrai       Faux
- Accueille les malades dans un bureau      Vrai       Faux
- Sait écouter      Vrai       Faux
- Prescrit des médicaments      Vrai       Faux
- Travaille le jour et la nuit      Vrai       Faux
- A fait plus de huit années d'études après le bac      Vrai       Faux
- Doit conduire vite      Vrai       Faux
- Se déplace chez les malades      Vrai       Faux
- Est adroit, adroite de ses mains      Vrai       Faux
- Se forme à l'université      Vrai       Faux
- S'exprime clairement      Vrai       Faux
- Travaille dans un cabinet médical      Vrai       Faux
- Est créatif, créative      Vrai       Faux
- S'adapte rapidement à toutes les situations      Vrai       Faux
- A du temps pour faire un diagnostic      Vrai       Faux
- Est rigoureux, rigoureuse      Vrai       Faux

## Comment te représentes-tu le, la médecin des urgences ?

⇒ Réponds aux propositions suivantes en mettant une croix dans la colonne qui convient le plus à l'idée que tu te fais du médecin des urgences :

Le, la médecin des urgences	Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Habite dans un appartement				
Est résistant, résistante à la fatigue				
Aime commander et donner des ordres				
Est ambitieux, ambitieuse				
Est autoritaire				
A une résidence secondaire				
A une bonne audition				
Est chaleureux, chaleureuse				
Est exigeant, exigeante				
Est mince				
A des parents qui ont fait des études longues				
Porte des vêtements à la mode				
A une bonne vision				
Possède une voiture puissante				
Aime avoir un salaire élevé				
Est modeste				
Regarde beaucoup la télévision				
Aime aider les autres				
Est sûr de lui, sûre d'elle				
Ecoute de la musique classique				
Est âgé, âgée de plus de 40 ans				
Va souvent au théâtre, au cinéma, au musée				
Est célibataire				
Est sociable				
Aime que son travail soit utile				
Lit beaucoup				
A un ou plusieurs enfants				
Est un homme				
Est original, originale				
Aime avoir des responsabilités				
A grandi à la campagne				
A un physique agréable				
Habite à la campagne				
Vient d'une famille qui n'a pas beaucoup d'argent				
Est patient, patiente				
Veut toujours progresser				
Est docile				
Pratique un ou plusieurs sports				
Est énergique				
A de la force physique				
Est une femme				
Aime que son travail lui laisse des loisirs				
Est grand, grande				
Est persévérant, persévérante				
Est intéressé, intéressée par beaucoup de choses				
Est émotif, émotive				
Est anxieux, anxieuse				
Voyage à l'étranger pendant ses vacances				

# Annexe 5 1 2 Questionnaire médecin des urgences, après visionnage

<b>QUESTIONNAIRE 2</b>
------------------------

Nom : ..... Prénom : .....

Classe : 4<sup>ème</sup> .....

Pendant la séance, tu as regardé la cassette : Urgences (série télévisée)   
Urgences, auscultation d'un service

⇒Peux-tu nous dire ce qui t'a plu dans la cassette que tu viens de regarder ?  
.....  
.....  
.....

⇒Peux-tu nous dire ce qui t'a déplu dans la cassette que tu viens de regarder ?  
.....  
.....  
.....

⇒Si un personnage t'a particulièrement marqué(e), dis nous lequel et décris le en quelques mots.  
.....  
.....  
.....

⇒Si tu devais décrire, expliquer à un ou une ami(e) le métier de médecin des urgences, que lui dirais tu ?  
.....  
.....  
.....

⇒ **Réponds par vrai ou faux aux questions suivantes**

(Mets une croix dans la case de la bonne réponse comme sur l'exemple ci-dessous)

**Exemple :** le, la médecin des urgences travaille dans un hôpital    Vrai X    Faux

**Le, la médecin des urgences...**

- |   |                               |                               |
|---|-------------------------------|-------------------------------|
| →A des stages obligatoires pendant sa formation         | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Fait les vaccinations                                  | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Dirige une équipe                                      | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Sait prendre des initiatives                           | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Reçoit les alcooliques, les sans abri, les toxicomanes | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Se forme tout le long de sa vie                        | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Doit avoir une formation en informatique               | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A un travail répétitif                                 | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Détecte toutes les maladies                            | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Opère les malades                                      | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Sait gérer son stress                                  | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A des horaires réguliers                               | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A le plus souvent un bac scientifique                  | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A le sens de l'organisation                            | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP)            | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Soigne les nourrissons                                 | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Travaille plutôt seul, seule                           | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Fait de la recherche scientifique                      | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Accueille les malades dans un bureau                   | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Sait écouter   | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Prescrit des médicaments                               | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Travaille le jour et la nuit                           | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A fait plus de huit années d'études après le bac       | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Doit conduire vite                                     | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Se déplace chez les malades                            | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Est adroit, adroite de ses mains                       | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Se forme à l'université                                | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →S'exprime clairement                                   | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Travaille dans un cabinet médical                      | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Est créatif, créative                                  | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →S'adapte rapidement à toutes les situations            | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →A du temps pour faire un diagnostic                    | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |
| →Est rigoureux, rigoureuse                              | Vrai <input type="checkbox"/> | Faux <input type="checkbox"/> |

### Comment te représentes-tu le, la médecin des urgences ?

⇒ Réponds aux propositions suivantes en mettant une croix dans la colonne qui convient le plus à l'idée que tu te fais du médecin des urgences :

Le, la médecin des urgences	Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Habite dans un appartement				
Est résistant, résistante à la fatigue				
Aime commander et donner des ordres				
Est ambitieux, ambitieuse				
Est autoritaire				
A une résidence secondaire				
A une bonne audition				
Est chaleureux, chaleureuse				
Est exigeant, exigeante				
Est mince				
A des parents qui ont fait des études longues				
Porte des vêtements à la mode				
A une bonne vision				
Possède une voiture puissante				
Aime avoir un salaire élevé				
Est modeste				
Regarde beaucoup la télévision				
Aime aider les autres				
Est sûr de lui, sûre d'elle				
Ecoute de la musique classique				
Est âgé, âgée de plus de 40 ans				
Va souvent au théâtre, au cinéma, au musée				
Est célibataire				
Est sociable				
Aime que son travail soit utile				
Lit beaucoup				
A un ou plusieurs enfants				
Est un homme				
Est original, originale				
Aime avoir des responsabilités				
A grandi à la campagne				
A un physique agréable				
Habite à la campagne				
Vient d'une famille qui n'a pas beaucoup d'argent				
Est patient, patiente				
Veut toujours progresser				
Est docile				
Pratique un ou plusieurs sports				
Est énergique				
A de la force physique				
Est une femme				
Aime que son travail lui laisse des loisirs				
Est grand, grande				
Est persévérant, persévérante				
Est intéressé, intéressée par beaucoup de choses				
Est émotif, émotive				
Est anxieux, anxieuse				
Voyage à l'étranger pendant ses vacances				

## Annexe 5.2.1 Questionnaire sur les métiers

### Questionnaire sur les métiers

**1 Donne-nous ton avis en cochant dans le tableau une seule réponse. Ainsi, pour chaque ligne, tu indiquerai si le métier est, selon toi : « seulement pour les hommes » ou « plutôt pour les hommes » ou « plutôt pour les femmes » ou « seulement pour les femmes ».**

	Seulement pour les hommes	Plutôt pour les hommes	Plutôt pour les femmes	Seulement pour les femmes
Selon toi, le métier d'assistant social/assistante sociale est...				
Selon toi, le métier de programmeur/programmeuse en informatique est...				
Selon toi, le métier de chef de chantier est...				
Selon toi, le métier d'esthéticien/esthéticienne est...				
Selon toi, le métier de plombier/plombière est...				
Selon toi, le métier de coiffeur/coiffeuse est...				
Selon toi, le métier d'aide-soignant/aide-soignante est...				
Selon toi, le métier d'hôtesse d'accueil est ...				
Selon toi, le métier de soudeur/soudeuse sur métaux est...				
Selon toi, le métier de caissier/caissière de magasin est...				
Selon toi, le métier de boucher/bouchère est...				
Selon toi, le métier d'infirmier/infirmière est...				
Selon toi, le métier de coiffeur/coiffeuse est...				
Selon toi, le métier d'aide-soignant/aide-soignante est...				
Selon toi, le métier d'hôtesse d'accueil est ...				
Selon toi, le métier de soudeur/soudeuse sur métaux est				
Selon toi, le métier de caissier/caissière de magasin est...				
Selon toi, le métier de boucher/bouchère est...				
Selon toi, le métier d'infirmier/infirmière est...				
Selon toi, le métier de coiffeur/coiffeuse est...				
Selon toi, le métier d'aide-soignant/aide-soignante est...				
Selon toi, le métier d'hôtesse d'accueil est ...				
Selon toi, le métier de soudeur/soudeuse sur métaux est...				
Selon toi, le métier de caissier/caissière de magasin est...				

**2 Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes ?**  oui  non Explique ta réponse (tu peux donner des exemples)

**3 As-tu une idée du ou des métiers que tu aimerais exercer plus tard ?**  oui  non.  
Si oui, lesquels ?

## Annexe 5 2 2 *Métiers atypiques*

### Scores filles atypiques

	<b>Métiers choisis</b>	<b>Score Métiers F</b>	<b>Score Métiers H</b>
filles	informatique (H)	18	17
filles	pompier (H) dresseuse d'animaux	22	22
filles	arbitre, basketeuse, secrétaire (F)	20	13
filles	police scientifique, notaire	23	24
filles	fleuriste, viticultrice	17	14
filles	dans le sport car fait du sport et est plus à l'aise	28	24
filles	sport	20	17
filles	H photographe	22	22
filles	H M militaire, dans crèche, zoologiste, vendeuse d'animaux	22	22
filles	H motarde, police	15	19



## Annexe 5.2.3 Questionnaire sur la télévision

### Questionnaire sur la télévision

Dans le cadre d'une étude portant sur les adolescents et la télévision, nous te demandons de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Cette enquête est anonyme. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Sois sincère, car c'est ton avis qui nous intéresse. Remplis avec précision toutes les rubriques.

Nous te remercions pour ta participation.

*Pour répondre aux questions, mets une croix dans la ou les cases qui correspondent à ta ou tes réponses, ou remplis les pointillés quand il y en a.*

1. As-tu la télévision chez toi ?      • Oui                      • Non

Si oui, combien de postes de télévision y a-t-il chez toi ? .....

2. Quels types de chaînes reçois-tu ?

- Les chaînes hertziennes (TF1, France 2, France 3, France 5/Arte, M6, Canal+ en clair)
- Les chaînes payantes (TPS, Canal Satellite, Canal+)

3. Si tu reçois les chaînes payantes, que regardes-tu le plus ?

- Les chaînes hertziennes (TF1, France 2, France 3, France 5/Arte, M6, Canal+ en clair)
- Les chaînes payantes (TPS, Canal Satellite, Canal+)

4. En période scolaire, à quels moments regardes-tu la télévision ?

Remplis le tableau suivant. Mets une croix dans les cases qui correspondent aux moments où tu regardes la télévision (1 case = 30minutes)

	6h	7h	8h	9h	10h	11h	12h	13h	14h
	30	30	30	30	30	30	30	30	30
lundi									
mardi									
mercredi									
jeudi									
vendredi									
samedi									
dimanche									

	15h	16h	17h	18h	19h	20h	21h	22h	23h et +
	30	30	30	30	30	30	30	30	
lundi									
mardi									
mercredi									
jeudi									
vendredi									
samedi									
dimanche									

5. En période de vacances, à quels moments regardes-tu la télévision ? *Pendant une journée de vacances où tu regardes la télévision, indique tous les moments pendant lesquels tu la regardes.*

Journée type	6h	7h	8h	9h	10h	11h	12h	13h	14h
	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	15h	16h	17h	18h	19h	20h	21h	22h	23h et +
	30	30	30	30	30	30	30	30	30

6. Nous avons noté ci-dessous différents types d'émissions. Pour chaque type d'émission, donne un ou plusieurs exemples de ce que tu as vu dernièrement ou de ce que tu regardes le plus.

Film, TV film : .....

Série, feuilleton : .....

Magazine : .....

Documentaire : .....

Jeux, divertissement : .....

Journal télévisé : .....

Emission jeunesse : .....

Autres : .....

7. En période scolaire, combien de jours par semaine regardes-tu les émissions suivantes ?

	Jamais	1 jour par semaine	2 à 3 jours par semaine	4 à 6 jours par semaine	Tous les jours
Film, TV film					
Série, feuilleton					
Magazine					
Documentaire					
Jeux, divertissement					
Journal télévisé					
Emission jeunesse					
Autres					

8. T'arrives-t-il de regarder les émissions suivantes plusieurs fois par jour ?

	oui	non
Film, TV film		
Série, feuilleton		
Magazine		
Documentaire		
Jeux, divertissement		
Journal télévisé		
Emission jeunesse		
Autres		

9. Quand une page de publicité passe à l'écran, que fais-tu ?

	Très souvent	souvent	rarement	jamais
Tu la regardes				
Tu changes de chaîne				
Tu en profites pour faire autre chose				

10. Donne un exemple de publicité qui t'a frappé et explique pourquoi :

.....  
 .....

11. Tu regardes la télévision :

	Très souvent	souvent	rarement	jamais
Seul :				
Avec tes amis :				
Avec tes frères et sœurs :				
Avec tes parents :				
En famille :				
Autres :.....				

**12. Parles-tu de ce que tu vois à la télévision ?**

	Très souvent	souvent	rarement	jamais
Avec tes amis :				
Avec tes frères et sœurs :				
Avec ton père :				
Avec ta mère :				
En famille :				
Autres :.....				

**13. As-tu un poste de télévision dans ta chambre ?**

- Oui       Non

**14. Tes parents te permettent-ils :**

- De regarder la télévision seul (e) ?       Oui       Non  
 De regarder la télévision quand tu veux ?       Oui       Non  
 De regarder ce que tu veux à la télévision ?       Oui       Non

**15. La télévision reste-t-elle allumée :**

- sans que personne ne la regarde ?       Oui       Non  
 -pendant les repas ?       Oui       Non  
 Dans la pièce où tu fais tes devoirs ?       Oui       Non

**16. Quelles sont tes activités en dehors du collège ?**

- Pratique d'un sport  
 Pratique d'un instrument de musique  
 Promenades ou jeux de plein air  
 Ecoute de la musique  
 Radio  
 Lecture  
 Télévision  
 Jeux (jeux vidéo, jeux de société...)  
 Informatique  
 Autres

**17. Informations complémentaires te concernant**

Ton âge :.....ans

Tu es :       un garçon       une fille

Nombre de frères et sœurs habitant avec toi :.....

Commun où tu habites : .....

Métier de ton père :.....

Métier de ta mère :.....

(s'ils sont à la retraite ou à la recherche d'un emploi, précise le métier qu'ils avaient avant)

## Annexe 5.3.1.. Questionnaire sur les métiers avant visionnement

### QUESTIONNAIRE SUR LES METIERS N°1

Dans le cadre d'une étude portant sur les élèves de 4ème, nous te demandons de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Sois sincère, car c'est ton avis qui nous intéresse, et remplis avec précision toutes les rubriques, sachant que les réponses ne seront lues que par notre équipe de chercheurs.

Nous te remercions pour ta participation à cette enquête.

Nom : ..... Prénom : .....

Garçon    Fille

Age : ..... ans

Classe : 4ème.....

Profession de la mère : .....

Profession du père : .....

**1. As-tu une idée du ou des métier(s) que tu aimerais exercer plus tard ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, lesquels :

.....  
.....  
.....

**2. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1- .....  
2- .....  
3- .....

**3. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

- |         |       |
|---------|-------|
| 1-..... | ..... |
| 2-..... | ..... |
| 3-..... | ..... |

**4. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

- |         |       |
|---------|-------|
| 1-..... | ..... |
| 2-..... | ..... |
| 3-..... | ..... |

**5. Voilà une liste de propositions. Pour chacune, donne nous ton avis en cochant dans la grille l'une des réponses (Pas du tout d'accord, Plutôt pas d'accord, Plutôt d'accord, ou Tout à fait d'accord).**

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Penses-tu que la profession de danseur/danseuse est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de mécanicien/mécanicienne de poids lourds est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de caissier/caissière est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de secrétaire est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de chirurgien/chirurgienne est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de peintre en bâtiment est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de conseiller/conseillère beauté est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de gendarme est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de directeur/directrice des sports pour une mairie est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de coiffeur/coiffeuse est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de boucher/bouchère est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de documentaliste est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession d'assistant/assistante de vie (aide à domicile pour personnes âgées) est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession d'ingénieur/ingénieure en nucléaire est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de technicien/technicienne en électronique est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de conducteur/conductrice de transport routier est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de professeur/professeure des écoles (institutrice/institutrice) est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de standardiste est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession d'infirmier/infirmière est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de commandant / commandante de bord (pilote d'avion) est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de technicien forestier/technicienne forestière est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession d'assistant/assistante social(e) est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de psychologue est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de programmeur/programmeuse informatique est plutôt pour les hommes ?				

## Annexe 5.3.2 . Questionnaire sur les métiers après visionnement

### QUESTIONNAIRE SUR LES METIERS N°2

Nom : .....

Prénom : .....

Classe : 4ème.....

**1. Est-ce que la cassette que nous t'avons montrée la dernière fois t'a intéressée ?  
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi**

.....  
.....

**2. Est-ce que l'un des reportages t'a particulièrement marqué ?  
Si oui, lequel, et pourquoi ?**

.....  
.....

**3. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1-.....  
2-.....  
3-.....

**4. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1-.....  
2-.....  
3-.....

**5. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1-.....  
2-.....  
3-.....



**6. Voilà une liste de propositions. Pour chacune, donne nous ton avis en cochant dans la grille l'une des réponses (Pas du tout d'accord, Plutôt pas d'accord, Plutôt d'accord, ou Tout à fait d'accord).**

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Penses-tu que la profession de professeur/professeure des écoles (instituteur/institutrice) est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de chirurgien/chirurgienne est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession d'assistant/assistante social(e) est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession d'ingénieur/ingénieure en nucléaire est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de mécanicien/mécanicienne de poids lourds est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de danseur/danseuse est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de conseiller/conseillère beauté est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de conducteur/conductrice de transport routier est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de technicien/technicienne en électronique est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de coiffeur/coiffeuse est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de commandant / commandante de bord (pilote d'avion) est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de boucher/bouchère est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession d'infirmier/infirmière est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de secrétaire est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de directeur/directrice des sports pour une mairie est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de gendarme est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de peintre en bâtiment est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de psychologue est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession d'assistant/assistante de vie (aide à domicile pour personnes âgées) est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de documentaliste est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de programmeur/programmeuse informatique est plutôt pour les hommes ?				
Penses-tu que la profession de caissier/caissière est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de standardiste est plutôt pour les femmes ?				
Penses-tu que la profession de technicien forestier/technicienne forestière est plutôt pour les hommes ?				

### Annexe 5.3.3 *Métiers choisis par les filles*

prof. des écoles	ORL	hôtesse air
vétérinaire	prof équitation	chanteuse
ambassadrice	pilote de ligne	
puéricultrice	hôtesse air	médecin
prof de langues	opérateur de saisie	journaliste
metteur en scène	scénariste	prof littérature
vétérinaire	prof maths	actrice
organisatrice de voyage		
chirurgienne	chercheuse scientifique	prof math
kiné		
pharmacien	laborantin	chercheur scientifique
vétérinaire	instituteur	prof
puéricultrice	prof eps	police scientifique
vétérinaire	marketing	médecin
chef de rang hôtellerie	archéologue	égyptologue
journaliste	chercheur scientifique	coiffeuse
institutrice	maréchale ferrant	
coiffeuse	esthéticienne	
médecine		
ingénieur	architecte	journaliste
esthéticienne		
vétérinaire	médecin	archéologue
puéricultrice	anim clsh	
interprète	dessinateur	tourisme
coiffeuse	ingénieur du son	esthéticienne
coiffeuse	publicitaire	esthéticienne
pédiatre		
photographe	pâtissière	institut
actrice	écrivain	commerciale
puéricultrice		
esthéticienne		
institut	entraîneur sport	
coiffeuse	mécanicienne	entraîneur sportif
secrétaire	tourisme	
policière	guide touristique	vendeuse
journaliste	vendeuse auto	basketteuse

### Annexe 5.3.4 *Métiers choisis par les garçons*

bibliothéq.	prof math	romancier
pilote avion	ingénieur info	
gendarme	policier	armée
topographe	charpentier	comptable
mécanicien	électricien	armée
officier de l'air	pilote hélicoptère	
ingé aéronautique	ingénieur info	
chirurgien	orl	radiologue
garagiste	policier	pilote auto
architecte	musicien	prof
menuisier	policier	pompier
footballeur	maître chien	directeur commercial
police	armée	technicien aérien
musicien	archéologue	égyptologue
transporteur	créateur de meubles	architecte
comptable	expert compt	historien
pilote de chasse	aviateur	prof eps
dessinateur	journaliste	chanteur
maçon	plombier	soudeur
maître chien		
	chercheur scientifique	
chimiste	chercheur scientifique	
policier	pompier	
cuisinier	boulangier	
dessinateur		
pilote armée		
musicien	prof eps	vendeur instrument musique
sportif pro	dessinateur	designer auto
chimiste	chercheur	footballeur
prof eps	scientifique	
poissonier	traiteur	
enquêteur	commissaire police	

## Annexe 5.4.1..Questionnaire sur les métiers avant visionnement

### QUESTIONNAIRE SUR LES METIERS N°1

Dans le cadre d'une étude portant sur les élèves de seconde, nous te demandons de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Sois sincère, car c'est ton avis qui nous intéresse, et remplis avec précision toutes les rubriques, sachant que les réponses ne seront lues que par notre équipe de chercheurs.

Nous te remercions pour ta participation à cette enquête.

Nom :.....

Prénom :.....

Garçon    Fille

Age : ..... ans

Classe : 2de.....

Profession de la mère :.....

Profession du père :.....

**1. As-tu une idée du ou des métier(s) que tu aimerais exercer plus tard ?**

Oui

Non

Si oui, lesquels :

.....  
.....  
.....

**2. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?**

Oui

Non

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1- .....  
2- .....  
3- .....

**3. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

- |         |       |
|---------|-------|
| 1-..... | ..... |
| 2-..... | ..... |
| 3-..... | ..... |

**4. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

- |         |       |
|---------|-------|
| 1-..... | ..... |
| 2-..... | ..... |
| 3-..... | ..... |

**5. Voilà une liste de propositions. Pour chacune, donne nous ton avis en cochant dans la grille l'une des réponses : seulement pour un homme, plutôt pour un homme, seulement pour une femme, plutôt pour une femme, pour les deux.**

	seulement pour un homme	plutôt pour un homme	seulement pour une femme	plutôt pour une femme	pour les deux
Tu penses que la profession de danseur/danseuse est ...					
Tu penses que la profession de mécanicien/mécanicienne de poids lourds est ...					
Tu penses que la profession de caissier/caissière est ...					
Tu penses que la profession de secrétaire est ...					
Tu penses que la profession de chirurgien/chirurgienne est ...					
Tu penses que la profession de peintre en bâtiment est ...					
Tu penses que la profession de conseiller/conseillère beauté est ...					
Tu penses que la profession de gendarme est ...					
Tu penses que la profession de directeur/directrice des sports pour une mairie est ...					
Tu penses que la profession de coiffeur/coiffeuse est ...					
Tu penses que la profession de boucher/bouchère est ...					
Tu penses que la profession de documentaliste est ...					
Tu penses que la profession d'assistant/assistante de vie (aide à domicile pour personnes âgées) est...					
Tu penses que la profession d'ingénieur/ingénieure en nucléaire est ...					
Tu penses que la profession de technicien/technicienne en électronique est ...					
Tu penses que la profession de conducteur/conductrice de transport routier est ...					
Tu penses que la profession de professeur/professeure des écoles (instituteur/institutrice) est ...					
Tu penses que la profession de standardiste est...					
Tu penses que la profession d'infirmier/infirmière est ...					
Tu penses que la profession de commandant / commandante de bord (pilote d'avion) est ...					
Tu penses que la profession de technicien forestier/technicienne forestière ...					
Tu penses que la profession d'assistant/assistante social(e) est ...					
Tu penses que la profession de psychologue est...					
Tu penses que la profession de programmeur/programmeuse informatique est ...					

Annexe 5.4.2..Questionnaire sur les métiers après visionnement

**QUESTIONNAIRE SUR LES METIERS N°2**

Nom :..... Prénom :.....

Classe : 2de.....

**1. Est-ce que la cassette que nous t'avons montrée la dernière fois t'a intéressée ?  
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi**

.....  
.....

**2. Est-ce que l'un des reportages t'a particulièrement marqué ?  
Si oui, lequel, et pourquoi ?**

.....  
.....

**3. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des femmes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1-.....  
2-.....  
3-.....

**4. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés seulement par des hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1-.....  
2-.....  
3-.....

**5. Penses-tu que certains métiers peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes ?**

**Oui**

**Non**

Si oui, donne nous 3 exemples et explique nous pourquoi tu les as choisis

Métiers :

Pourquoi :

1-.....  
2-.....

**6. Voilà une liste de propositions. Pour chacune, donne nous ton avis en cochant dans la grille l'une des réponses :** seulement pour un homme, plutôt pour un homme, seulement pour une femme, plutôt pour une femme, pour les deux.

	seulement pour un homme	plutôt pour un homme	seulement pour une femme	plutôt pour une femme	pour les deux
Tu penses que la profession d'instituteur/institutrice est ...					
Tu penses que la profession de chirurgien/chirurgienne est ...					
Tu penses que la profession d'assistant/assistante social(e) est ...					
Tu penses que la profession d'ingénieur/ingénieure en nucléaire est ...					
Tu penses que la profession de mécanicien/mécanicienne de poids lourds est ...					
Tu penses que la profession de danseur/danseuse est ...					
Tu penses que la profession de conseiller/conseillère beauté est ...					
Tu penses que la profession de conducteur/conductrice de transport routier est ...					
Tu penses que la profession de technicien/technicienne en électronique est ...					
Tu penses que la profession de coiffeur/coiffeuse est ...					
Tu penses que la profession de commandant / commandante de bord (pilote d'avion) est ...					
Tu penses que la profession de boucher/bouchère est ...					
Tu penses que la profession d'infirmier/infirmière est ...					
Tu penses que la profession de secrétaire est ...					
Tu penses que la profession de directeur/directrice des sports pour une mairie est ...					
Tu penses que la profession de gendarme est ...					
Tu penses que la profession de peintre en bâtiment est ...					
Tu penses que la profession de psychologue est...					
Tu penses que la profession d'assistant/assistante de vie (aide à domicile pour personnes âgées) est...					
Tu penses que la profession de documentaliste est ...					
Tu penses que la profession de programmeur/programmeuse informatique est ...					
Tu penses que la profession de caissier/caissière est ...					
Tu penses que la profession de standardiste est...					
Tu penses que la profession de technicien forestier/technicienne forestière ...					



### Annexe 5.4.3 Grille d'entretien

**Cassette :**

Selon toi, que montrait la cassette que vous avez visionnée ?

**Métier :**

Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un métier ?

**Homme :**

Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un homme ?

**Métier d'homme :**

Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un métier d'homme ?

Qu'est-ce qui fait qu'une femme ne pourrait pas exercer ce type de métier ?

Il y a pourtant des femmes qui exercent des métiers dits « pour hommes », comment l'expliques-tu ?

Comment décrirais-tu ces femmes ?

Ressemblent-elles plus à des femmes ou à des hommes ?

En quoi ressemblent-elles plus à des femmes/hommes ?

**Femme :** Peux-tu me définir ce qu'est pour toi une femme ?

**Métier de femme :**

Peux-tu me définir ce qu'est pour toi un métier de femme ?

Qu'est-ce qui fait qu'un homme ne pourrait pas exercer ce type de métier ?

Il y a pourtant des hommes qui exercent des métiers dits « pour femmes », comment l'expliques-tu ?

Comment décrirais-tu ces hommes ?

Ressemblent-ils plus à des hommes ou à des femmes ?

En quoi ressemblent-ils plus à des hommes /femmes ?

**Vie scolaire :**

Quelles sont tes options de détermination ?

Qu'est-ce qui t'a fait choisir ces options ?

Quelle première envisageais-tu ?

Envisages-tu toujours une première L/S/ES/STT/SMS ?

Est-ce une section pour les hommes ou pour les femmes ?

En quoi est-elle pour les hommes/femmes ?

En quoi penses-tu correspondre aux personnes qui sont dans cette section ?

**Métier envisagé :**

Quel métier ou dans quel secteur professionnel veux-tu exercer plus tard ?

Est-ce un métier ou un secteur professionnel pour les hommes ou pour les femmes ?

En quoi est-il pour les hommes/femmes ?

En quoi penses-tu correspondre aux personnes pouvant exercer ce métier ?

**Cassette :**

En quoi penses-tu que visionner une cassette où il ya des hommes qui exercent des métiers où il y a plus souvent des femmes et des femmes qui exercent des métiers où il y a plus souvent des hommes peut changer l'idée qu'il ya des métiers « pour les hommes » et des métiers « pour les femmes » ?

## Annexe 5.5.1..Grille d'observation Diane/Marc

### 5.1 Grille d'observations Diane/Marc

Nous souhaitons retravailler cet extrait de série télévisée en remplaçant Diane, l'héroïne, par un homme commissaire de police (Marc). Nous aimerions avoir votre avis sur ce personnage. Pour cela, nous vous proposons de répondre en groupe aux questions suivantes :

#### **Marc dans sa vie professionnelle**

9. D'après vous, comment le héros est-il habillé et coiffé ?
10. Comment imaginez-vous les différents endroits qu'il fréquente ?
11. Avec quels autres personnages le voit-on ?
12. Comment se comporte t-il avec ces personnages ?
13. Quelles sont ses activités, ses interventions ?
14. Quels sont ses outils de travail ?
15. Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère ?
16. Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie professionnelle ?

#### **Marc dans sa vie personnelle**

10. D'après vous, quelle est sa situation familiale ?
11. Comment est-il habillé, coiffé ?
12. Comment imaginez-vous l'endroit où il vit ?
13. Où le voit-on en dehors du travail ?
14. Le voit-on avec d'autres personnages ? Oui  Non   
Si oui, présentez-les (le) ? Si non, pourquoi ?  
Comment se comporte t-il avec ces personnages ?
15. Que fait-il en dehors de son travail ?
16. Selon vous, a-t-il des loisirs ?  
Si oui, lequel ou lesquels ?
17. Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère ?
18. Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie personnelle ?

## Annexe 5.5.2 Questionnaire sur les métiers avant atelier

1) Donne ton avis en cochant dans le tableau une seule réponse. Ainsi, pour chaque ligne, tu indiquerai si tu penses que le métier est : « seulement pour un homme », « plus pour un homme que pour une femme », « seulement pour une femme », « plus pour une femme que pour un homme », « autant pour un homme que pour une femme ». Sois le plus sincère possible, ton avis nous intéresse.

	seulement pour un homme	plus pour un homme que pour une femme	seulement pour une femme	plus pour une femme que pour un homme	Autant pour un homme que pour une femme
Tu penses que le métier d'assistant social/assistante sociale est ...					
Tu penses que le métier de programmeur/programmeuse informatique est ...					
Tu penses que le métier de chef de chantier est ...					
Tu penses que le métier d'esthéticien/esthéticienne est ...					
Tu penses que le métier de plombier/plombière est ...					
Tu penses que le métier de coiffeur/coiffeuse est ...					
Tu penses que le métier d'aide soignant/aide soignante est ...					
Tu penses que le métier d'hôte/hôtesse d'accueil est ...					
Tu penses que le métier de soudeur/soudeuse de métaux est ...					
Tu penses que le métier de caissier/caissière de magasin est ...					
Tu penses que le métier de boucher/bouchère est ...					
Tu penses que le métier d'infirmier/infirmière est ...					
Tu penses que le métier d'inspecteur/inspectrice de police est					
Tu penses que le métier de mécanicien/mécanicienne en machines agricoles est...					
Tu penses que le métier d'agent/agente de sécurité est ...					
Tu penses que le métier de couturier/couturière est ...					
Tu penses que le métier de pompier/pompière est ...					
Tu penses que le métier de psychologue est ...					
Tu penses que le métier de secrétaire de direction est...					

	seulement pour un homme	plus pour un homme que pour une femme	seulement pour une femme	plus pour une femme que pour un homme	Autant pour un homme que pour une femme
Tu penses que le métier de conducteur/conductrice de transport routier est ...					
Tu penses que le métier d'ingénieur/ingénieure est ...					
Tu penses que le métier de standardiste est ...					
Tu penses que le métier d'exploitant forestier/exploitante forestière est ...					
Tu penses que le métier d'architecte est...					

2) As-tu une idée du ou des métiers que tu aimerais exercer plus tard ?

Oui  Non

Si oui, lequel ou lesquels :

.....  
.....  
.....

3) Quels métiers exercent tes parents ?

Métier du père :.....

Métier de la mère :.....

4) Nom, prénom :.....

## Annexe 5. 5.3.. Questionnaire pratiques télévisuelles

### 5 5 3 QUESTIONNAIRE SUR VOS PRATIQUES PAR RAPPORT A LA TELEVISION

#### 1. Avant notre première rencontre, avais-tu l'habitude de regarder la télévision ?

- très souvent     souvent  
 rarement     jamais

#### 2. Avant notre première rencontre, tu regardais la télévision :

	très souvent	souvent	rarement	jamais
Seul				
Avec tes amis				
Avec tes frères et sœurs				
Avec tes parents				
En famille				
Autres				

#### 3. Avant notre première rencontre, tu parlais de ce que tu regardais à la télévision :

	très souvent	souvent	rarement	jamais
Avec tes amis				
Avec tes frères et sœurs				
Avec tes parents				
En famille				
Autres				

#### 4. Après notre première rencontre, as-tu discuté du travail proposé aux groupes, sur l'extrait d'une série télévisée ?

- très peu     moyennement  
 beaucoup     pas du tout

#### Avec qui en as-tu discuté :

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Avec tes parents                | <input type="checkbox"/> Avec tes amis           |
| <input type="checkbox"/> Avec tes frères et/ou tes sœurs | <input type="checkbox"/> Avec tes professeurs    |
| <input type="checkbox"/> En famille                      | <input type="checkbox"/> Avec d'autres personnes |
| <input type="checkbox"/> Avec des élèves de la classe    | Précise avec qui.....                            |

#### 5. Depuis notre première rencontre, penses-tu avoir regardé la télévision :

- Plus souvent qu'avant     moins souvent qu'avant     Autant qu'avant

#### Peux-tu expliquer pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

**6. Depuis notre première rencontre, as-tu discuté de tout ce que tu as regardé à la télévision :**

- Plus souvent qu'avant
- Moins souvent qu'avant
- Autant qu'avant

**Avec qui ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**7. Depuis notre première rencontre, y a-t-il des choses, des détails sur lesquels tu portes plus ton attention lorsque tu regardes la télévision ? Si oui, lesquels ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**8. Qu'as-tu remarqué sur la manière dont sont montrés les hommes et les femmes à la télévision ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**9. Informations complémentaires te concernant :**

Nom : .....Prénom : .....

Ton âge : .....ans

Nombre de frères et sœurs habitant avec toi :

As-tu la télévision dans ta chambre ?.....

## Annexe 5 5 4 Réponses aux questions sur l'extrait

*1 Notez tout ce qui vous vient à l'esprit sur ce que vous venez de voir*

### **Classe 1 ( 13 filles ) :**

- le père de Louise ne s'occupait pas de sa fille, et 15 ans après, il veut se préoccuper pour elle. Qu'il ne faut jamais mentir. La série était intéressante.
- Une dame hystérique qui vient pleurer chez le policier, sa femme, son fils et sa fille. Un enfant qui s'est suicidé et on accuse son père de l'avoir tué.
- Ce que je veux, c'est que le film est bien ! Désolée, mais je ne sais pas quoi mettre.
- Enfants mal élevés, montage raté. Gratin, Bimbo qui sert à rien.
- La mère d'Eric est hystérique. Elle croit que son mari l'a enlevé en Egypte. Bimbo est une chouchoute. Le père de Louise, il est trop fou, il crie tout le temps et il veut taper le médecin qui se la pète.
- Policier, Serge Carro regarde perversement les jambes de la femme qui est folle. Jeune garçon n'est jamais là, il dit toujours à ses parents de dire qu'il n'est pas là.
- Ca se passe dans un commissariat de police. Il y a eu un meurtre et ils font une enquête.
- La mère du garçon (Eric) est hystérique, elle croit que son ex-mari l'a enlevé pour aller en Egypte. La série est bien, sauf qu'ils auraient du mettre de meilleurs prénoms pour les personnages.
- La fille de Diane est une fouineuse, elle joue bien au piano. La mère d'Eric est une vraie hystérique. Le patron est fou. Le psychiatre est le tueur. La fille de la victime a été droguée. Bimbo exagère. Le fils ment trop.
- Diane, commissaire de police est à la recherche du tueur d'Odile. La fille d'Odile est dans un hôpital, gardée par un médecin. La vie de Diane est un peu compliquée par ses enfants.
- La femme avec la mini-jupe est complètement folle. Le médecin avec les yeux bleus est trop moche, il se croit beau. La commissaire n'arrête pas de courir partout. Elle a de la chance, parce que son mari fait de la cuisine. Son mari est vicieux quand il regarde les jambes de la dame.
- C'est l'inspecteur qui recherche le meurtrier de la maman de Louise. Le père de Louise a été arrêté par la police.
- La mère de Louise est folle. Le médecin est trop réservé. Bimbo est trop chouchoute. Serge Carro est un petit pervers et aussi c'est un bon mari, il fait à manger et tout.

### **Classe 2 ( 10 filles ) :**

- Diane est une femme « flic ». Elle a un mari qui est son supérieur. Ils ont une grosse maison avec deux enfants. Il y a eu un meurtre et c'est la fille de la victime qui est le suspect numéro un.
- J'aurais aimé voir la fin. Le psychologue avait l'air bizarre et dangereux. On ne savait pas qui croire exactement. La relation entre les parents et les enfants a l'air assez compliquée. J'aime bien ce genre de série.

- J'aime bien ce genre de série policière avec du suspense. On ne sait jamais qui est le coupable. On s'attend rarement à le voir coupable.
- J'aime bien voir ce genre de série policière. Je trouve que le fils de la policière est beau. Le psy est bizarre...
- Etre policier, c'est nul. Les policiers sont toujours pressés. Le psy est louche et moche. Les enfants ne sont pas compris par leurs parents...
- Le psychiatre n'est pas chaleureux et on dirait qu'il ment. Les enfants de Diane sont intelligents, mais tête à claque.
- La série « Diane, femme flic ». La jeune fille a soi-disant tué sa mère. Un psy qui est fou est peut-être le suspect. Bimbo s'est cassé le pied. Louise, la fille d'Odile, l'a tuée se faisant shooter par le psy.
- C'était la série « Diane, femme flic » où un flic prénommée Diane Carro y travaille avec comme supérieur son mari Serge Carro. Ils ont deux enfants, une fille et un garçon. C'est l'histoire d'une femme, Odile Blanqui trouvée assassinée chez elle et sa fille est dans un hôpital psychiatrique. Les pompiers l'y ont emmenée le matin de l'assassinat.
- Diane femme flic : M. Maneval me paraît étrange et suspect. Elle a une grande maison et une grande famille.
- Diane femme flic : Etre commissaire, c'est un travail d'équipe.

### **Classe 1 (10 garçons) :**

- Un policier, fille, fille malade, voiture de police, un mari qui regarde une autre femme.
- Police, série policière, adolescents, parents, enfant, vie de famille, travail, commissariat.
- Que c'est un film très confus car il y a eu un changement et je n'ai rien compris.
- La police. Le supérieur veut se serrer l'Anglaise. La jeune fille est très douée au piano. Le jeune garçon est en pleine crise d'ado.
- Police, couple marié, fille et garçon, psychiatre, docteur, meurtre, interrogatoire.
- Série policière, famille policière, une victime.
- Police, piano, fille meurtre, amour, piano.
- Un film policier avec un meurtre, une fille folle et un mari qui fait la cuisine.
- C'est un film policier qui est occupé par des femmes et des hommes. Il y a des enfants, Eric et Thomas, et une fille. Le divisionnaire qui observe les jambes d'une femme soi-disant. Un capitaine, un commissaire, un supérieur et deux lieutenants.
- C'est une famille de policiers, un problème avec la mère d'un ami d'Eric. --- L'interrogatoire avec le père de la victime. Le père regarde les jambes de la mère de l'ami d'Eric.

### **Classe 2 (8 garçons) :**

- Le docteur psychiatre paraît assez louche.
- Milieu criminel, problèmes familiaux, enquêtes, suspect, mandat, perquisition, arrestation, saisie de biens.
- Le professeur Maneval a l'air louche. Il y a beaucoup de mots familiers ou noms d'oiseaux dans cet extrait.
- Le psychiatre n'assume pas son rôle de médecin : il devrait autoriser les gens impliqués dans l'affaire à voir Louise.
- Le commissaire est une femme, son supérieur est aussi son mari. Ils ont deux enfants.



- C'est des inspecteurs qui cherchent la fille de la victime du meurtre et le suspect.
- Je trouve que c'est bizarre que le mari soit le patron de la femme. Le fils est en pleine crise d'adolescence.
- Il est pas très bien même si elle est superbe la maison et les armes.

## **2 Qu'est-ce qui vous a le plus étonné dans cet extrait ?**

### **Classe 1 (filles) :**

- Ce qui m'a le plus étonné dans cet extrait c'est Clémence, parce qu'à son âge, elle a remarqué que son père regardait les jambes de la fille.
- Ce qui m'a choqué c'est le père de la victime qui s'est mis à gueuler pour un rien.
- Ce qui m'a le plus étonné dans la série, c'est quand Louise est enfermée dans la chambre de l'hôpital presque mourante.
- Le commissaire qui contrôle rien.
- Le père de Louise avec son hystérie. Et la mère d'Eric qui est complètement parano et qui croit que son fils est enlevé.
- Lorsque le mari regarde les jambes de la folle.
- Que le mari regarde les jambes de la dame en étant pervers alors qu'il a une femme.
- Ce qui m'a le plus étonné est que le mari de la commissaire fait la cuisine à la place de la femme et que la petite fille (Clémence) joue du piano aussi bien qu'un adulte.
- Que la fille de Diane soit une fouineuse et que son père « mate » d'autres femmes.
- Ce qui m'a le plus étonné c'est le médecin qui est un peu bizarre et aussi que la fille de Diane Carro est une fille très intelligente.
- Le fait que son mari soit tout gentil et tout.
- Ce qui m'a étonné dans cette série c'est qu'ils ont arrêté le père.
- La réaction du père de Louise et la mère d'Eric.

### **Classe 2 (filles) :**

- D'avoir un mari et une femme qui travaillent dans la police. Je crois que normalement c'est interdit, surtout dans la même brigade.
- Comme d'habitude les pensées, les actions (droguer une jeune fille par exemple), des gens. Se rendre compte qu'il y a des gens qui peuvent être méchants et sadiques.
- Rien.
- Rien m'a étonné dans cette série car je trouve que c'est une série policière comme les autres.
- Quand Louise a été enfermée par le psy qui pensait qu'elle était folle !!! Et que la policière est mariée avec son supérieur.
- Ce qui m'a le plus étonné, c'est que Louise soit enfermée et droguée alors qu'elle n'a que dix neuf ans
- Rien ne m'a étonné car c'est tout à fait normal une femme faisant des enquêtes policières. Son mari aussi supérieur travaille avec elle, fait la cuisine. Elle se déplace souvent et s'occupe de beaucoup de choses.
- Rien ne m'a étonné.
- On a l'impression que les policiers forment une petite famille car ils s'entendent bien, ils rigolent....

- Ce qui m'a étonné, c'est que c'est vraiment un travail de groupe donc tout le monde participe à l'enquête.

**Classe 1 (garçons) :**

- Une fille malade
- Rien
- Que quand la fille dit au monsieur qu'il regarde les jambes de la mère d'Eric.
- La femme qui recherche son enfant.
- Que l'enfant mente au téléphone.
- On parle d'un meurtre et on finit avec un passage en famille.
- La fugue du garçon de la mère folle pour aller chez sa copine.
- Que le mari fasse la cuisine.
- C'est l'insolence entre le fils et ses parents sans même qu'ils réagissent.
- Ce qui m'a surpris, c'est que le mari prépare à manger.

**Classe 2 (garçons) :**

- Ce qui m'a le plus étonné est que la police ne puisse rien faire contre ce docteur. Qu'elle ne puisse pas interroger Louise même contre l'avis du docteur.
- Le plus étonnant est que le commissaire est marié avec son supérieur, chose rare dans ce milieu.
- La même chose, et que la petite fille joue du piano.
- Les policiers sont toujours d'humeur à blaguer.
- Rien ne m'a étonné.
- Quand ils ont dévalisé la banque en à peine cinq minutes.
- Ce qui m'a étonné est qu'il y a des policiers qui ne font rien de la journée, restent le pied à l'air sans travailler.
- La maison et l'enquête.

**3 Avez-vous aimé cet extrait ? Expliquez pourquoi.**

**Classe 1 (filles) :**

- Oui, j'ai aimé l'extrait parce qu'on apprend sur la vie d'un adulte, des couples.
- Non, c'est pourri. L'histoire était ennuyante.
- Oui, j'aime bien parce que je l'ai déjà vu et parce que j'adore les séries d'enquête.
- Je n'ai pas beaucoup aimé parce que l'histoire n'est pas très intéressante, les acteurs mauvais. Ca ressemble à rien.
- Oui, juste pour les moments drôles. Non je trouve que la commissaire ne tient pas bien son rôle ainsi que les lieutenants.
- Non, car je n'aime pas les films policiers, je trouve ça un peu con. Mais il y avait des scènes drôles.
- Oui, j'ai bien aimé parce qu'il y a de l'action, ça bouge beaucoup.
- Oui, j'ai bien aimé cette série parce qu'elle représente la vie d'aujourd'hui. Que les policiers (la policière –Gueroult ?) ont une vie après le travail et les personnages ont de l'humour. C'est une série moderne.
- Oui car il y a eu un meurtre et il paraît complexe et il y a de l'humour.
- Oui j'aime parce que ça parle d'un meurtre et je voudrais plus tard travailler pour la police comme Diane.

- Non je n'ai pas aimé cet extrait parce que c'était rasoir et c'était un peu nul parce que les films policiers ne m'intéressent pas du tout.
- Cet extrait était bien et intéressant car j'aime bien les films policiers.
- Non pas trop mais j'ai aimé quand il y avait des moments comiques. J'ai pas trop aimé parce que ce n'est pas très intéressant.

**Classe 2 (filles) :**

- Oui, car l'enquête est intéressante. C'est pas tous les jours qu'on voit une fille suspectée du meurtre de sa mère. Et un psychiatre qui la drogue.
- Oui, j'aime assez les films policiers. Mais l'intérêt et le plaisir c'est quand même de voir le dénouement de la fin.
- Oui, assez, car comme je l'ai dit dans la question 1, cette série est intéressante car le suspense est entretenu grâce à de petites péripéties.
- Oui j'ai aimé cet extrait car je trouve passionnantes les histoires de crimes, de meurtres, de suspects...
- Non, car les séries policières sont toujours les mêmes (elles sont répétées) toujours les mêmes histoires, donc énervant à la fin !
- Oui, car on était pris dans l'enquête et les événements qui se passaient.
- Oui assez, car il y a beaucoup de suspense, on peut beaucoup voir la femme en action. Elle n'obtient pas toujours tout de suite ce qu'elle veut, mais y arrive parfois.
- Oui, car il y avait beaucoup de suspense, et j'aime bien quand il faut chercher des indices pour trouver le meurtrier, les enquêtes.
- Oui, car j'aime beaucoup les séries policières.
- Oui, parce que c'est une série policière drôle !!

**Classe 1 (garçons) :**

- Non, je n'aime pas les films policiers.
- Non parce que je n'aime pas ces films français, c'est mal fait.
- Non car je n'aime pas le changement d'un moment à l'autre.
- Non pas trop, c'est pas très intéressant.
- Oui car j'aime les films policiers (les énigmes).
- Non car je trouve que c'est mal fait et je n'aime pas les séries policières.
- Non je n'ai pas aimé car je n'aime pas l'insolence d'un enfant vis-à-vis de sa famille.
- J'ai pas aimé car c'est un film français. Je préfère les films américains.

**Classe 2 (garçons) :**

- Oui car cet extrait nous permet de nous montrer un petit peu le fonctionnement et le déroulement d'une enquête.
- Non, les séries policières sont toutes les mêmes, à la longue ça me gonfle.
- Non car je n'aime pas trop les séries policières.
- L'histoire a fini trop vite.
- Non, car il n'y avait pas d'action, et c'était une série française.
- Oui un peu, c'était des policiers juste pour résoudre une enquête.
- Non je n'ai pas aimé car Diane Carro est injuste de ne pas laisser le père voir sa fille.
- Non, elle est un peu nulle, l'histoire et les personnages. J'aurais préféré une série américaine.

## Annexe 5 5 5 *Description de Diane*

### **Diane dans sa vie professionnelle**

#### **1. *Comment est-elle habillée. coiffée ?***

Pantalon, pull décolleté, petite veste. Elle porte des bottines avec un léger talon, des baskets. Cheveux attachés, maquillage léger.

#### **2. *Où la voit-on travailler ?***

-au SRPJ: dans les bureaux ; dans la salle d'interrogatoire, les couloirs du commissariat.

-à l'hôpital psychiatrique: bureaux du psychiatre, hall, dans la chambre de Louise.

-à l'extérieur : devant le SRPJ, devant la banque braquée, dans sa voiture.

#### **3. *Les autres personnages: comment elle se comporte avec eux ?***

-Avec le capitaine : elle est proche, travaille souvent avec lui (proximité physique et dans la parole). Elle lui parle gentiment pour lui donner des ordres, elle l'appelle par son nom de famille (diminutif).

-Avec les lieutenants: elle utilise des surnoms, se soucie de la santé de la collègue, leur demande les résultats des recherches, des informations. Elle leur donne des ordres. Bonnes relations, plaisante.

-Avec son supérieur: Elle donne ses propres exigences, lui fait des remarques sur sa finesse, n'attend pas vraiment son accord pour faire les choses. Elle lui montre peu de considération. Elle devance ses ordres, prend des initiatives, lui parle sans retenue, le tutoie (mari) ; n'en fait qu'à sa tête, ne lui demande pas son avis, ne tient pas compte de ce qu'il dit; le contredit. Il lui cède souvent.

-Avec le professeur Maneval : Elle lui manifeste un certain mépris, le manipule, le questionne de manière très directe, le menace s'il ne répond pas.

-Avec le père de Louise : Elle est directive, autoritaire, le fixe du regard. Elle a des gestes plus violents.

#### **4. *Quels sont ses activités. ses interventions, ses outils de travail ?***

-Communique avec son portable, conduit la voiture, prend son arme, met un gilet pare-balles, met son brassard de police.

-Interroge des suspects, montre sa carte de police.

-Donne des ordres, fait des hypothèses, demande des informations, pose des questions. Donne un coup de main à un collègue (propose interrogation des témoins). Lit des informations sur l'ordinateur portable. Ne fait pas de tâches administratives.

-Physique : court, position debout statique tonique, gestes sûrs, intervient sur les suspects (les fait se rasseoir d'un simple geste sur l'épaule).

#### **5. *Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère?***

-Dynamique, volontaire, déterminée, rusée, réconfortante, têtue, manipulatrice, menaçante, sérieuse. S'énerve parfois.

Compréhensive, chaleureuse, calme, souriante.

## **Diane dans sa vie personnelle**

### **1. Quelle est sa situation familiale ?**

Mariée, 2 enfants (1 garçon de 15 ans et une fille de 10 ans)

### **2. Comment est-elle habillée, coiffée ?**

Habillée de la même façon, cheveux lâchés.

### **3. Où la voit-on ?**

Chez elle : grand pavillon en banlieue parisienne ; plusieurs étages; chaleureux; confortable (piano);

dans la cuisine, dans les couloirs ; le salon ; la chambre du fils.

### **4. La voit-on avec d'autres personnages ?**

-Avec son mari : parle de son travail, pas préoccupée par le repas ; participe car le lui demande. En retrait, calme ; pas stressée, confiante, rassurante sur l'éducation des enfants; laisse son mari faire la cuisine, répondre au téléphone; accueillir les autres personnes.

-Avec ses enfants: se montre moins autoritaire que dans son travail, fait des tentatives mais elle est moins crédible. Intervient de loin dans le conflit entre le père et le fils.

### **5. Que fait-elle en dehors du travail ?**

-Elle est chez elle avec sa famille.

-Parle de son travail avec son mari.

-Regarde son mari faire la cuisine puis l'aide car il le demande (salade).

### **6. A-t-elle des loisirs? Si oui lesquels?**

-Pas montré.

### **7. Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère ?**

-Elle est moins impliquée, plus en retrait que lorsqu'elle travaille.

-N'aide pas vraiment son mari dans les tâches mais le soutient psychologiquement.

-Elle est réconfortante.

-Elle n'a pas de gestes d'affection avec ses enfants. Regarde affectueusement sa fille lorsqu'elle fait du piano.

-Elle dit avoir un tempérament espagnol.

## Annexe 5.5.6 *Personnage de Marc (filles)*

### *Production des 5 Groupes de filles ( F1, F2, F3, F4,F5)*

#### **Marc dans sa vie professionnelle**

##### 1) D'après vous, comment le héros est-il habillé et coiffé?

**F1** lunettes *Rayban*, crête, veste en cuir marron, jean délavé, des *schmoove* (chaussures) des yeux bleu-vert, des cheveux noirs.

**F2** cheveux relevés en l'air, tenue décontractée et classe.

**F3** habillé de manière décontractée, coiffé, cheveux plaqués en arrière.

**F4** tenue assez simple comme Diane : jean chemise, cheveux noirs, bien coiffés soigneusement.

**F5** costume jean, baskets, coupe plaquée, brun, yeux bleus, beau mec.

##### 2) Comment imaginez-vous les différents endroits qu'il fréquente?

**F1** dans des morgues, dans la rue.

**F3** comme Diane.

**F4** au SRPJ; bureau qu'il partage avec ses collègues, sa voiture qu'il conduit et utilise pour se rendre sur les lieux du crime. Il interroge les suspects chez eux et dans la salle d'interrogatoire.

**F5** les bars, hôpitaux, le commissariat, dans sa voiture, dans la rue, au parloir.

##### 3) Avec quels autres personnages le voit-on?

**F1** avec ses collègues et sa petite amie.

**F2** ses collègues.

**F3** avec les victimes, les suspects, son supérieur, ses collègues.

**F4** avec ses collègues, comme Diane, avec les suspects.

**F5** avec son supérieur, ses coéquipiers, avec les suspects, la victime, la famille de la victime, les témoins.

##### 4) Comment se comporte-t-il avec ces personnages?

**F1** il est plutôt ami avec ses collègues, très gentil et généreux avec eux, sérieux, plutôt comique, drôle, curieux. Amical mais correct par rapport aux supérieurs.

**F2** Il respecte ses collègues et la hiérarchie. Il est simple et naturel mais avec certaines limites si on lui manque de respect.

**F3** Il est plus dur et plus sec que Diane.

**F4** sympathique mais autoritaire. Il sait se faire obéir de ses collègues.

**F5** Pour la victime et la famille de celle-ci, il éprouve de la compassion. Avec les suspects qui lui font perdre son temps, il devient agressif. Avec ses coéquipiers, il y a une ambiance amicale. Avec son supérieur, il est arrogant et insolent.

##### 5) Quelles sont ses activités, ses interventions?

**F1** sauver des personnes. Il faut qu'il intervienne dans ses missions, qu'il arrête des malfaiteurs, qu'il tire sur des personnes en légitime défense, qu'il aille voir des victimes à l'hôpital.

**F3** il recherche le meurtrier et des preuves.

**F4** il se rend sur les lieux du crime, interroge les suspects chez eux et dans la salle d'interrogatoire, conduit la voiture.

**F5** il poursuit les suspects, les interroge ainsi que les victimes. Il fait des enquêtes, relève des indices.

6) Quels sont ses outils de travail?

**F1** revolver, menottes, talkie-walkie, mobile, gilet pare- balles, biper, bombe lacrymogène.

**F2** armes, menottes, plaque.

**F3** ordinateur, armes, voiture, téléphone.

**F4** pistolet, portable, voiture, gilet pare- balles, gyrophare, GPS.

**F5** pistolet, gilet pare- balles, bloc notes, voiture, mandat.

7) Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère?

**F1** Qualités : intelligent, gentil, curieux, généreux, sérieux. Défauts : ambitieux.

**F2** Qualités : beaucoup de gentillesse, d'humour. Généreux.

Défauts : ambitieux, têtu, un peu macho

**F3** baraqué, têtu. A l'écoute des gens, bon sens de l'observation.

**F4** sympathique, mais autoritaire. Aimable, attentif, humour vaseux.

**F5** Qualités : intelligent. Défauts : fainéant, impatient, toujours sur la défensive. Caractère arrogant et autoritaire.

8) Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie professionnelle?

**F2** il arrive à séparer et faire la part des choses entre travail et vie privée.

## **Marc dans sa vie personnelle**

1) D'après vous, quelle est sa situation familiale?

**F1** il est d'une famille nombreuse, avec laquelle il est très proche. Il vit avec sa petite amie.

**F2** ses parents sont divorcés, il a vécu chez sa mère. Plus tard, elle ne veut plus s'occuper de sa petite soeur, alors il en prend soin, la protège énormément. Il est célibataire.

**F3** marié, 2 enfants.

**F4** divorcé. A un fils de 15 ans. Il a une copine.

**F5** marié. A une petite fille de 3 ans et un garçon de 15 ans. Sa femme est infirmière.

2) Comment est-il habillé, coiffé?

**F1** comme au travail.

**F2** même coiffure qu'au travail, pareil.

**F3** baggy, tee-shirt large et crête sur la tête.

**F4** comme au travail.

**F5** le week-end en pyjama, minimum d'hygiène, mal coiffé.

3) Comment imaginez-vous l'endroit où il vit?

**F1** villa avec piscine, jardin, 2 chiens.

**F2** grand appartement grand luxe.

**F3** grand appartement bien rangé, en plein centre ville.

**F4** grand appartement spacieux.

**F5** grande maison avec piscine, 3 étages, immense jardin.

4) Où le voit-on en dehors du travail?

**F1** dans les restos, les boîtes de nuit, magasins chics, au bord de la mer. Chez lui avec sa petite amie en train de dîner.

**F2** chez ses amis avec sa soeur, dans les bars, les boîtes branchées, les stades et salles de musculation.

**F3** bar, billard, boîte, resto, chez lui.

**F4** il sort avec ses amis.

**F5** fête foraine avec ses enfants. Dans les supermarchés pour faire les courses. Au restaurant.

5) Le voit-on avec d'autres personnages? Présentez-le ou présentez-les.

**F1** sa famille; sa mère, son père, sa petite amie, ses frères et soeurs...

**F2** sa sœur Shaïma, ses amis proches (Sandra, Verna, Magali, Amélie, Yann, Anthony, Arnaud et Victor ainsi que ses collègues Christina, Gaël, Loïc, Diane.

**F3** sa famille et ses amis.

**F4** ses collègues, sa copine, sa famille, son fils et son ex-femme, ses amis.

**F5** ses amis, Antoine, Paul et Virginie, des amis du lycée. Ses enfants.

Comment se comporte-t-il avec ces autres personnages?

**F1** il est cool, gentil, très proche de sa famille, il leur offre toujours des cadeaux, dîne souvent avec eux.

**F2** cool et attentionné, protecteur vis à vis de sa petite sœur.

**F3** intéressant, drôle, sympathique, bavard.

**F4** il se comporte normalement. Il s'entend bien avec son ex-femme et son fils.

**F5** il a un lien amical avec eux.

6) Que fait-il en dehors du travail?

**F1** il fait sortir sa copine.

**F2** il fréquente les salles de sport, s'occupe de sa sœur.

**F3** regarde la télévision, cuisine, emmène ses enfants au collège, va dans des soirées.

**F4** il se divertit de différentes manières. Il sort avec ses amis.

**F5** footing, musculation, shopping, il accompagne ses enfants à l'équitation. Il fait les courses au supermarché.

7) Selon vous a-t-il des loisirs ?

(oui : 4 ; Pas de réponse : 1)

**F2** musculation.

**F3** foot et natation.

**F4** du tir à la carabine, boxe, claquettes, musculation, patinage, foot, cours de cuisine et de chant.

**F5** foot et musculation.

8) Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère?

**F1** Qualités : beau, intelligent, sexy, charmeur, tendre, câlin, généreux, réconfortant, joueur, patient, très ouvert au monde extérieur, affectueux, très gentil avec tout le monde, musclé, sensible, magnifique, PARFAIT. Défaut : torride au lit.

**F2** Qualités : beau gosse, gentil, généreux, avec de l'humour.

**F3** maniaque du rangement, gentil.

**F4** comme au travail, c'est à dire sympathique mais autoritaire, aimable, attentif, humour vaseux.

**F5** Qualités : beau mec, s'occupe de ses enfants, des tâches ménagères, de la cuisine. Défauts : fainéant, désordonné, caractère de cochon.



## Annexe 5 5 7 *Personnage de Marc (garçons)*

### Production des 5 Groupes de garçons ( G1, G2, G3, G4, G5 )

#### *Marc dans sa vie professionnelle*

##### 1) D'après vous, comment le héros est-il habillé et coiffé?

**G1** En costume, avec des mocassins et une coupe à la Elvis.

**G2** Coupe afro américaine, style pantalon très serré, chaussures noires avec lacets rouges.

**G3** Genre homme d'affaires, costume et attaché-case.

**G4** pantalon en cuir moulant, tee-shirt fluo, cheveux laqués, piercing à l'oreille droite, chaussures roses fluo.

**G5** coiffure courte, costume, cravate, chemise.

##### 2) Comment imaginez-vous les différents endroits qu'il fréquente?

**G2** commissariat.

**G3** bureau et lieu du crime.

**G4** le commissariat, il est souvent dans le bureau de ses collègues masculins. On le voit dans sa voiture rose fluo, il n'interroge que les hommes. Dans son bureau. Ses journées se passent entre l'extérieur et le SRPJ.

**G5** les cafés, les banques, dans tous les endroits où il y a un crime.

##### 3) Avec quels autres personnages le voit-on?

**G1** sa secrétaire, ses collègues, des criminels.

**G2** ses collègues et les malfaiteurs.

**G3** ses collègues, les personnes impliquées, victimes.

**G4** avec ses collègues masculins car dans sa section du SRPJ, il n'y a que des hommes. Les suspects.

**G5** sa femme qui travaille avec lui, et ses collègues.

##### 4) Comment se comporte-t-il avec ces personnages ?

**G1** très agressif avec les autres, sa secrétaire, et les criminels, qu'il menace de frapper.

**G2** Il est violent avec les malfaiteurs et sympa avec ses collègues. Il insulte son supérieur par derrière.

**G3** très sérieux avec tout le monde.

**G4** il invite ses collègues à venir chez lui pour travailler sur l'enquête. Il a des relations amicales avec eux, mais parfois il sait être strict lorsqu'il le faut. Il est plus doux avec ses collègues, mais pas avec les suspects.

**G5** Il reste froid avec le reste des personnages. Fort caractère avec les autres policiers.

##### 5) Quelles sont ses activités, ses interventions?

**G1** Il arrête des criminels, il en tue quelques uns quand il en a envie.

**G2** il résout tous les crimes avec succès.

**G4** il n'interroge que les hommes. Il va dans la salle de musculation du commissariat. Il travaille souvent dans son bureau. Il mène des interrogatoires musclés. Il va souvent au distributeur de café. Il fait des enquêtes. Il se déplace toute la journée entre le SRPJ et l'extérieur.

**G5** il enquête sur des crimes.

6) Quels sont ses outils de travail?

**G1** bazooka, AK 42 (*fusil mitrailleur*), bombe nucléaire, matraque.

**G2** pistolet, menottes, sifflet, matraque, voiture de police, bombe lacrymo.

**G3** attaché case, plaque, gun.

**G4** toujours son ordinateur portable avec lui, plus un autre ordinateur au bureau. Pistolet, chargeur, menottes, gilet pare-balles, mitraillette. Plein de paperasse sur son bureau, un stylo.

**G5** revolver, matraque, menottes, talkie-walkie.

7) Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère?

**G1** il est très agressif avec les femmes et sa femme. Il est sexiste, très pervers.

**G2** très macho, sexiste, raciste, antisémite.

**G3** motivé et attentif, perd patience et caractère ferme.

**G4** il sympathise vite, il est doux avec ses collègues mais pas avec les suspects. Il pique des colères quand l'enquête n'avance pas.

**G5** rapidité, force, intelligence, manque d'agilité, faiblesse pour les femmes, un peu égoïste. Son caractère est plus fort que le caractère féminin.

8 Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie professionnelle ?

**G1** été engagé par piston en raison de ses défauts.

**G5** il est plongé dans sa profession.

*Marc dans sa vie personnelle*

1) D'après vous, quelle est sa situation familiale?

**G1** il a beaucoup de copines, il a divorcé 3 fois et vit avec sa nouvelle femme.

**G2** divorcé et remarié avec 7 enfants sur le dos.

**G3** marié avec sa supérieure.

**G4** il est fâché avec ses parents car ils n'acceptent pas son homosexualité. Il a un homme dans sa vie.

**G5** il est marié, il aime trop sa famille mais il sait qu'il peut la laisser à tout moment pour son travail.

2) Comment est-il habillé, coiffé?

**G1** boule à zéro, fashion.

**G3** comme dans sa vie professionnelle.

**G4** comme dans sa vie professionnelle.

**G5** habillé fashion, avec un pantalon *diesel*, des lunettes de soleil *dolce et gabbana*, et des chaussures *converse*.

3) Comment imaginez-vous l'endroit où il vit?

**G1** HLM.

**G2** un pavillon dans le 92, en désordre.

**G3** grande maison, grand luxe.

**G4** une petite chambre dans un club.

**G5** une villa.

4) Où le voit-on en dehors du travail?

**G1** dans des boîtes, bars et chez lui.

**G2** dans les bars, boîtes de nuit, dans la voiture, sur les routes.

**G3** dans les bars.

**G4** en forêt pour faire son footing matinal, et dans un bar.

**G5** boîtes de nuit, restos, cafés. Au parc avec sa famille et à la piscine.

5) Le voit-on avec d'autres personnages? Présentez-le ou présentez-les.

**G1** sa femme, ses copines, des gogo danseuses, sa secrétaire.

**G2** sa nouvelle femme, ses copains, ses nouveaux enfants.

**G3** des vieux amis, sa supérieure (sa femme).

**G4** ses petits amis du club.

**G5** sa maîtresse, sa famille.

*Comment se comporte-t-il avec ces autres personnages?*

**G1** il est macho.

**G2** gentil.

**G3** cool.

**G4** il leur paie des verres, les ramène chez eux.

**G5** il laisse un peu de côté son caractère qu'il a toujours avec les policiers. Il est proche de sa famille mais il sait qu'il partir à tout moment pour son travail.

6) Que fait-il en dehors du travail?

**G1** il organise des soirées chez lui avec toutes ses femmes et copines et sa secrétaire. Il fait des randonnées avec sa femme et des copines.

**G2** il est infidèle.

**G3** il s'entretient, parle du travail avec son supérieur (sa femme).

**G4** il fait des footings, regarde la télé avec ses amis.

**G5** il danse en boîte.

7) Selon vous a-t-il des loisirs? Si oui lequel ou lesquels?

**G1** du sport.

**G2** foot, catch, judo.

**G3** Cluedo, jeux coquins.

**G4** oui.

**G5** faire du sport, il est très sportif.

8) Quels sont ses qualités, ses défauts, ses traits de caractère ?

**G2** violent et raciste.

**G3** impatient, tendance à s'énerver.

**G4** Défauts : il ne pense qu'aux loisirs, il ne faut surtout pas lui parler du travail à la maison.

Qualités : il répond toujours présent lorsqu'on l'appelle. Il est toujours disponible.

**G5** son caractère est plus personnel, il garde tout pour lui.

9) Quelles autres observations pouvez-vous faire sur Marc dans sa vie personnelle?

**G2** il est alcoolique et il fume.

**G3** il est extraverti dans ses activités.

**G4** les loisirs sont primordiaux, mais la propreté n'est pas de rigueur chez lui.

**G5** il a une Ferrari, il fait des courses de voiture, va acheter ses affaires dans les plus grands magasins et manger dans les plus grands restos.

## Annexe 5 5 8 Questionnaire représentations 2de

Questionnaire tiré du travail de F. Vouillot, N. Abadie, J.C. Porlier. (2003) *Etude sur les représentations, opinions, attitudes des parents vis-à-vis de la division sexuée de l'orientation et du travail*

Vous trouverez ci-dessous une liste de propositions permettant de décrire le comportement des personnes.

Nous vous demandons d'indiquer si, selon vous, chacune de ces propositions caractérise « rarement », « quelquefois », « assez souvent » ou « jamais » en général, les comportements des **garçons de seconde de lycée**.

Pour répondre, il vous suffit de faire une croix (et une seule) dans la case correspondant à votre opinion.

Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse, **répondez le plus spontanément possible. Donnez une réponse pour chacune des propositions, sans en oublier aucune.**

### Les garçons de 2<sup>nd</sup>e d'aujourd'hui ont tendance...

	Rarement	Quelquefois	Assez souvent	Très souvent
m1. à défendre leurs idées avec force (conviction)				
f2. à accepter les compromis				
n3. à rendre volontiers service				
M 4. à faire du sport durant leurs loisirs				
f 5. à exprimer facilement leur affection aux autres				
n 6. à être gais				
M 7. à être sûrs d'eux-mêmes				
f 8. à être fidèles en amitié				
n 9. à être méticuleux				
M 10. à s'affirmer face aux autres				
f 11. à s'excuser et à pardonner facilement				
n 12. à être imprévisibles				
M 13. à être dynamiques dans ce qu'ils font				
f 14. à s'intéresser aux préoccupations des autres				
n 15. à être des personnes à qui on peut faire confiance				
M 16. à être capables de diriger un groupe pour réaliser un projet				
f 17. à se mettre facilement à la place des autres				
18. à être masculins				

n 19. à être cachottiers				
M 20. à être prêts à prendre des risques pour atteindre leurs buts				
f 21. à partager les soucis des autres				
n 22 à être sincères				
M 23. à se débrouiller seuls				
f 24. à s'efforcer de réconforter ceux qui ont de la peine				
n 25. à être d'humeur changeante				
M 26. à être autoritaires avec les autres				
f 27. à parler avec douceur				
n 28. à être sympathiques				
M 29. à savoir se positionner dans une discussion				
f 30. à manifester de l'enthousiasme				
n 31. à être amicaux				
M 32. à s'emporter facilement contre les autres				
f 33. à être sentimentaux				
n 34. à s'adapter facilement				
M 35. à faire en sorte que les autres fassent selon leur idée				
f 36. à parler poliment				
37. à être féminins				
n 38. à être désordonnés				
M 39. à faire tout ce qu'ils peuvent pour être le premier				
f 40. à être gentils				
n 41. à avoir du tact				
M 42. à formuler des projets ambitieux				
f 43. à être aimables avec les autres				
n 44. à être conventionnels				

Les lettres **m**, **f** et **n** correspondent aux traits considérés comme masculins, féminins ou neutres.

## Annexe 5 5 9 BSRI

Bem (1974), traduction Hurtig et Pichevin (1986), dans *La différence des sexes*

49. se comporte en leader	11. affectueux	51. s'adapte facilement
46. agressif	5. gai	36. vaniteux
58. ambitieux	50. a une âme d'enfant	9. consciencieux
22. analytique	32. compatissant	60. conventionnel
13. sûr de soi dans ses affirmations	53. ne fait pas usage d'un langage cru	45. amical
11. athlétique	35. empressé à alléger les peines d'autrui	15. heureux
55. compétitif	20. féminin	3. serviable
4. défend ses convictions	14. accessible à la flatterie	46. inefficace
37. dominateur	59. doux	24. jaloux
19. énergique	47. crédule	39. aimable
25. aptitude au commandement	56. aime les enfants	6. lunatique
7. indépendant	17. loyal	21. digne de confiance
52. individualiste	26. sensible aux besoins des autres	30. réservé
31. prend facilement des décisions	8. timide	33. sincère
40. masculin	38. parle d'une voix douce	42. grave
1. confiance en soi	23. va vers les autres	57. plein de tact
34. se suffit à soi-même	44. tendre	12. comédien
16. forte personnalité	29. compréhensif	27. franc
43. résolu dans ses prises de position	41. chaleureux	18. imprévisible
28. prêt à prendre des risques	2. accommodant	54. fantaisiste

## Annexe 5 5 10 *Masculin et féminin chez l'enfant*

Tap (1985)

### MASCULIN ET FEMININ CHEZ L'ENFANT

Qualités		Neutres/ambivalents		Défauts	
	m f a é s m c i u n l i i n n		m f a é s m c i u n l i i n n		m f a é s m c i u n l i i n n
Actif		Ambitieux		Agressif	
Calme		Autoritaire		Arriviste	
Caressant		Charmeur		Bavard	
Combatif		Compatissant		Bourgeois	
Conciliant		Coquet		Capricieux	
Conscientieux		Curieux		Coléreux	
Courageux		Discipliné		Conformiste	
Créateur		Emotif		Conservateur	
Décidé		Etourdi		Conventionnel	
Digne		Exigeant		Cruel	
Diplomate		Fermé		Cynique	
Discret		Fougueux		Désordonné	
Doux		Idéaliste		Dominateur	
Dynamique		Impulsif		Douillet	
Econome		Intéressé		Egocentrique	
Expansif		Matérialiste		Egoïste	
Fidèle		Moral		Excité	
Franc		Mystique		Exclusif	
Généreux		Naïf		Faible	
Imaginatif		Opiniâtre		Fanatique	
Indépendant		Patriote		Frivole	
Intelligent		Puéril		Furieux	
Intuitif		Raisonneur		Hystérique	
Loyal		Religieux		Incohérent	
Lucide		Rêveur		Influençable	
Méthodique		Rusé		Jaloux	

Objectif		Sceptique		Malveillant	
Observateur		Secret		Maniééré	
Organisé		Sentimental		Médisant	
Pacifique		Sur de soi		Menteur	
Passionné		Timide		Mesquin	
Patient				Nerveux	
Persévérant		<i>Les croix dans les colonnes</i>		Obscène	
Posé		<i>indiquent les adjectifs</i>		Orgueilleux	
Pratique		<i>intégrés aux modèles</i>		Passif	
Sensuel		<i>masculins et féminins. Les</i>		Peureux	
Sensible		<i>points indiquent les adjectifs</i>		Rigide	
Serviable		<i>proches des limites</i>		Soumis	
Soigneux		<i>quantitatives choisies pour</i>		Suffisant	
Spontané		<i>l'intégration dans les modèles</i>		Susceptible	
Subtil				Vaniteux	
Tendre				Vindictif	
Volontaire					



## Annexe 5 5 11 *Les femmes et les hommes à la télévision*

« *Qu'as-tu remarqué sur la manière dont sont montrés les hommes et les femmes à la télévision ?* »

### **Filles :**

- Pas de réponse (3).
- rien de spécial (7 réponses).
- ils ne sont pas habillés de la même façon dans le travail que dans leur appartement.
- rien de spécial, à part qu'ils travaillent bien en groupe et qu'ils parlent bien entre eux.
- ils sont normaux. Les femmes sont plus matures que les hommes.
- c'est très stéréotypé. Les femmes font le travail dit pour les femmes et vice versa.
- les hommes sont plus remarqués que les femmes, alors que les femmes sont tout aussi bien que les hommes.
- les hommes sont montrés plus sérieux au travail qu'à la maison.
- des fois c'est très caricaturé et pas proche de la réalité.
- les hommes sont plus autoritaires. Ce n'est pas près de la réalité.
- on voit plus d'hommes à la télé que de femmes. Les hommes sont plus montrés comme des chefs, contrairement aux femmes qui sont montrées plutôt comme de simples employées.
- les hommes sont machos et les femmes égoïstes.
- il y a de plus en plus de femmes comme héros de séries.
- je trouve que les hommes et les femmes sont égaux dans les rôles.
- ils les montrent avec des préjugés. Par exemple avec les préjugés d'un homme sexiste

### **Garçons :**

- Pas de réponse (6).
- rien de spécial (8 réponses).
- parfois les femmes sont mal traitées et parfois non.
- il y a plus de films hommes que femmes.
- les femmes sont autant montrées à la télé que les hommes.
- les hommes méchamment et les femmes ont peur.
- je ne sais pas, car suivant ce qu'on regarde, les hommes et les femmes peuvent être présentés différemment : plus méchant, plus doux...
- on ne peut pas juger de la façon dont sont montrés les hommes et les femmes à la télévision, car toutes les émissions, films etc. sont différents. Les caractères des personnages sont différents.
- Normal.
- ça dépend des films.

## Annexe 5 5 12 ..Questionnaire métiers après atelier

### Questionnaire sur les métiers

1) Donne ton avis en cochant dans le tableau une seule réponse. Ainsi, pour chaque ligne, tu indiqueras si tu penses que le métier est : « seulement pour un homme », « plus pour un homme que pour une femme », « seulement pour une femme », « plus pour une femme que pour un homme », « autant pour un homme que pour une femme ». Sois le plus sincère possible, ton avis nous intéresse.

	seulement pour un homme	plus pour un homme que pour une femme	seulement pour une femme	plus pour une femme que pour un homme	Autant pour un homme que pour une femme
Tu penses que le métier d'inspecteur/inspectrice de police est ...					
Tu penses que le métier de conducteur/conductrice de transport routier est ...					
Tu penses que le métier d'exploitant forestier/exploitante forestière est ...					
Tu penses que le métier d'esthéticien/esthéticienne est ...					
Tu penses que le métier de couturier/couturière est ...					
Tu penses que le métier d'infirmier/infirmière est ...					
Tu penses que le métier de mécanicien/mécanicienne en machines agricoles est...					
Tu penses que le métier d'hôte/hôtesse d'accueil est ...					
Tu penses que le métier de standardiste est ...					
Tu penses que le métier de boucher/bouchère est ...					
Tu penses que le métier de coiffeur/coiffeuse est ...					
Tu penses que le métier d'aide soignant/aide soignante est ...					
Tu penses que le métier d'architecte est ...					
Tu penses que le métier de soudeur/soudeuse de métaux est ...					
Tu penses que le métier d'ingénieur/ingénieure est ...					
Tu penses que le métier de caissier/caissière de magasin est ...					
Tu penses que le métier de pompier/pompière est ...					
Tu penses que le métier de programmeur/programmeuse informatique est ...					
Tu penses que le métier de secrétaire de direction est...					

	seulement pour un homme	plus pour un homme que pour une femme	seulement pour une femme	plus pour une femme que pour un homme	Autant pour un homme que pour une femme
Tu penses que le métier de plombier/plombière est ...					
Tu penses que le métier d'agent/agente de sécurité est ...					
Tu penses que le métier de psychologue est...					
Tu penses que le métier d'assistant social/assistante sociale est ...					
Tu penses que le métier de chef de chantier est ...					

Nom, prénom : .....

**Choix d'orientation, genre et  
télévision****Devenir footballeuse ou maïeuticien  
grâce à la télévision ?****Résumé**

Ce travail a pour objectif de tenter de répondre à la question : la télévision a-t-elle une influence sur la division sexuée de l'orientation, sur le fait que filles et garçons continuent à penser qu'il existe des métiers pour les femmes et des métiers pour les hommes ? Si tel est le cas, quelle est la nature de cette influence? Nous n'avons pas trouvé de lien direct entre télévision et choix de métier, même si une partie de ces choix, notamment chez les plus jeunes, concernent des métiers qui ne peuvent être connus que grâce à la télévision. On note par contre le rôle des modèles, des héros choisis qui influeraient sur la construction du genre, dont le choix de métier fait partie. Mais la télévision, grâce à son pouvoir d'attraction, peut aussi être utilisée comme outil pour faire évoluer certaines attitudes des adolescents à l'égard du genre des professions.

Mots-clés : télévision, orientation, choix de métiers, genre, héros

**Résumé en anglais**

Career choice, gender and television

"Becoming a female football player or a male midwife through television"

The aim of this survey is to answer the following question: Does television have any influence on the gender differences in career choices, on the fact that girls and boys still think that some jobs are fit for women and some jobs fit for men? If so, what is the nature of this influence? We haven't found any direct link between television and career choices, though some of those choices, especially among the youngest, concern jobs that they get to know only through television. For instance, selected heroes may play the role of models and affect the way gender is constructed, and thus the type of career choice. But television, due to its power of attraction, may also be used as a medium to change the way the adolescents consider career gender.

Key words : Television, career choice, gender, heroes