Service Intervention Recherche Jeunes A.S.B.L.

L'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire aux prises avec le genre

Enquête qualitative auprès des Centres PMS du réseau libre subventionné

Rapport final

Novembre 2009

Isabelle Poulet

Remerciements

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont collaboré à la réalisation de cette recherche.

Guy De Keyser et Paul Maurissen de la Fédération des Centres PMS libres, qui ont répondu positivement à la proposition d'être les partenaires de Synergie pour cette recherche et ont soutenu le projet tout au long de son déroulement.

Les membres du GRESEC (Groupe Relais – interne à la FCPL – pour les questions qui touchent à l'Enseignement Secondaire), qui constituaient le comité de pilotage et ont consacré plusieurs réunions à la discussion de mon travail. J'espère qu'ils ne me tiendront pas rigueur de les avoir un peu pris de court à la fin de la recherche. Le temps dont ils ont disposé pour lire le rapport avant sa remise au commanditaire était vraiment trop court. Je leur sais gré de leur compréhension.

Tous les agents et agentes qui m'ont consacré du temps et ont accepté de me recevoir.

Mes collègues, qui se sont intéressées (et intéressé) à mon travail de recherche et ont dû supporter à certains moments mon indisponibilité. Mes remerciements vont tout particulièrement à Sophie Detournay, directrice de Synergie, pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail, ses relectures attentives et son aide efficace dans la dernière ligne droite ; à Christelle Sanchez qui m'a beaucoup aidée pour la transcription des entretiens.

Alexandra Adriaenssens, directrice chargée de mission à la Direction de l'Egalité des Chances, et Deborah Kupperberg, attachée à la Direction de l'Egalité des Chances, pour leurs avis éclairés lors des réunions du comité d'accompagnement et la souplesse dont elles ont fait preuve dans la gestion des contraintes temporelles.

1 Introduction générale

Synergie, jusqu'il y a peu était un milieu de travail entièrement féminin. Pendant plusieurs années, nous avons travaillé entre femmes. Et puis, à la faveur d'un recrutement, nous avons introduit dans notre équipe un individu de sexe masculin, un unique en son genre.

Il est unique en son genre. Voilà une expression qui peut être comprise de plusieurs façons.
Il est le seul homme de l'équipe.
Il est le seul assistant social.
Il ne porte jamais de jupe.
Il est le seul à avoir un long passé d'intervenant dans des services sociaux du secteur associatif.
Par son histoire personnelle, sa formation, ses compétences, ses expériences et tout ce qu'il a déjà vécu dans sa vie, il est unique en son genre.

Mais chacune de mes autres collègues est aussi unique en son genre.

Il a été recruté pour ses qualités personnelles et ses compétences professionnelles particulières, pour l'apport spécifique que son arrivée dans l'équipe représentait pour notre travail. Je ne crois pas que son appartenance à la gente masculine ait représenté un atout dans son recrutement. L'annonce de son arrivée a quand même suscité quelques plaisanteries au cours des réunions d'équipe. Son apparence physique, ses vêtements, le différencient un peu des autres membres de l'équipe, mais dans le travail quotidien, cela n'a pas d'importance. Parfois on lui demande quand même s'il ne pourrait pas faire telle petite réparation (électricité, plomberie). On a beau être pour l'égalité femme-homme, on n'est pas toujours à l'abri des stéréotypes de genre !

***

Depuis le milieu des années 90, la Belgique comme les autres pays européens s'est engagée à inclure dans ses politiques publiques une attention et des actions particulières en vue de l'égalisation des chances entre femmes et hommes. Plusieurs instances internationales – l'O.N.U., le Conseil de l'Europe, la Commission européenne, se sont emparées de la question de l'égalité entre les sexes et ont édicté des recommandations, des conventions, des directives destinées à corriger les situations d'inégalité constatées entre femmes et hommes dans les différents domaines de compétence des pouvoirs publics. Les gouvernements signataires se sont engagés à appliquer ces directives, à avancer vers la réalisation de cet objectif. La Direction de l'Egalité des Chances (DEC) a pour missions de *promouvoir et impulser une dynamique de l'Egalité des Chances dans les matières qui sont de la compétence de la Communauté française* ; d'*être un lieu de ressources ouvert à l'échange, la réflexion et la création* ; d'*informer le secteur associatif*, d'*être à son écoute*, de *l'aider et le soutenir dans ses recherches et démarches* ; d'*initier des expériences novatrices au service d'une politique concrète de l'Egalité des Chances, notamment par le développement d'outils, en Communauté française*.

C'est dans ce cadre et avec ces objectifs que la DEC a lancé, au début de l'été 2008, un appel à projets pour *encourager la recherche de genre sur les inégalités entre les filles et les garçons dans l'enseignement en Communauté française de Belgique*, afin de *promouvoir l'égalité et la mixité des sexes dans l'enseignement obligatoire et supérieur*. Cet appel à projets a son ancrage au niveau politique, dans le *Programme d'action gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale*, dont l'objectif est d'intégrer ces trois politiques transversales dans l'ensemble des compétences et actions de la Communauté française. L'appel à projets portait sur 3 thématiques de recherche :

- *les questions liées à l'orientation,*
- *les questions liées à l'échec et/ou la réussite*
- *les autres questions liées aux inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement de la CF*

aux niveaux maternel, primaire et secondaire général, technique et professionnel, dans tous les réseaux.

Nous avons choisi de travailler sur la question de l'orientation. Pour des raisons pragmatiques – prise en compte du budget et du temps imparti à la recherche, inter-connaissance et expérience de collaboration préalables avec la Fédération des Centres PMS Libres (FCPL) – la question de l'orientation scolaire et professionnelle nous a semblé abordable et pouvoir constituer un objet de recherche à notre portée. Nous avons proposé à la FCPL d'être notre partenaire de terrain pour cette recherche. Ses responsables ont accepté de soutenir notre recherche en nous facilitant les contacts avec les CPMS et en constituant un comité de pilotage interne chargé de suivre les travaux et de réagir aux propositions de recherche. Faute de temps de part et d'autre, le suivi a parfois été un peu lointain et les conditions d'urgence imposées aux réactions n'ont pas non plus été idéales, mais ce comité de pilotage a été d'une grande aide pour le déroulement de la recherche.

Synergie n'est pas un lieu spécialisé dans les études de genre. Nous avions déjà approché la question dans nos activités de formation continuée à destination des travailleurs sociaux. Le sujet nous intéressait. Quelques unes d'entre nous avaient eu l'occasion de travailler sur le genre à quelques occasions, mais nous ne nous considérons pas comme des spécialistes de la question du genre. Réaliser cette recherche se présentait comme une occasion d'approfondir notre connaissance de la question, et elle le fut.

Synergie n'avait pas non plus une connaissance spécifique de l'orientation scolaire et professionnelle, juste une certaine familiarité avec le monde professionnel des CPMS. Cette recherche s'annonçait donc comme une exploration en terrain peu connu.

Comment ? Sous quelles formes ? Selon quelles modalités est-on confronté à la question du genre quand on travaille en CPMS ? quand on travaille l'orientation scolaire et professionnelle avec des élèves de l'enseignement secondaire ? Pour rétrécir le champ d'investigation et l'inscrire dans des limites raisonnables, nous avions décidé de nous borner à l'enseignement secondaire ordinaire.

Nous avions tout à apprendre de l'orientation et encore beaucoup à apprendre du genre.

Ce travail de recherche m'a été confié et, à partir de maintenant, je m'exprimerai à la première personne du singulier car il est évident que bien que membre d'une équipe, le travail de recherche comporte une indéniable dimension personnelle.

Il est assez vite apparu, dès la période de rédaction du projet de recherche, que le genre n'était pas une question prioritaire pour les Centres, ni même pour la Fédération. Rien d'explicite sur le sujet ne figurait dans les documents consultés pour préparer le projet. La philosophie contenue dans la charte de la FCPL et dans ses notes de réflexion sur l'orientation indiquait toutefois une ouverture, à travers les préoccupations pour l'égalité et l'émancipation sociale exprimées dans ces documents.

La méthodologie et les étapes du dispositif de recherche ont été conçues pour coller au caractère exploratoire de la démarche :

- d'abord une phase quantitative procédant par questionnaire auprès de tous les CPMS du réseau libre intervenant dans les établissements d'enseignement secondaire ordinaire de la Communauté française afin d'obtenir une vue générale de la manière dont le genre est appréhendé dans les Centres, en matière d'orientation.
- ensuite une phase qualitative, par entretiens collectifs successifs avec des équipes CPMS intéressées et volontaires pour entreprendre une démarche d'analyse plus approfondie de diverses manifestations de la problématique du genre, de situations « représentatives » du travail en CPMS où une dimension de genre serait présente. S'agissant d'une recherche exploratoire, je voulais aborder la question de manière ouverte.

Ce dispositif est inspiré d'une pratique de recherche-action présente de longue date à Synergie et du travail réalisé dans le domaine du genre et du travail social par l'Institut Cardijn en 2006-2007[1].

Comme souvent, la confrontation des intentions à la réalité oblige à revoir les plans et à modifier les stratégies. J'ai dû composer avec les réalités et les résistances du terrain. Résistance qui doit être comprise non pas, comme on le présente parfois, en termes de résistance au changement – formule passe-partout qui met sur le dos du terrain les difficultés rencontrées et permet d'économiser l'analyse des obstacles – mais comme le fait de se heurter à des difficultés et à des contraintes avec lesquelles il faut négocier. Une problématique de recherche, c'est aussi ça : comment le « terrain », composé d'acteurs humains et non humains, réagit à une proposition, comment il se laisse ou non approcher, intéresser, mobiliser, enrôler dans une entreprise de recherche.

Un problème est un obstacle rencontré sur le chemin, la méthode est le chemin qu'on parvient à trouver pour négocier avec les obstacles rencontrés. Le chemin méthodologique a donc été réaménagé de manière à épouser les aspérités du terrain.

Mon projet de questionnaire a été revu à la baisse, en fonction des avis du comité de pilotage mis en place par la FCPL. Pour beaucoup de praticiens dans le travail social, les Centres PMS en font partie, un questionnaire, c'est du papier, ça prend du temps, ça détourne fâcheusement des activités en cours, pour on ne sait trop quel usage. Parfois aussi, les questionnaires évoquent les contrôles administratifs et cela ne contribue pas à les rendre sympathiques.

Malgré cet effort de concision et de recentrage, le succès de masse n'a pas été au rendez-vous. Réponses rares et succinctes, lentes à me parvenir. J'ai dû mettre au point une stratégie de contournement et trouver des activités qui – bien que non prévues au départ – me permettraient d'avancer dans mon exploration et de transformer le temps d'attente en opportunité de découverte de l'objet. C'est ainsi qu'il fut décidé, avec la Fédération, que je participerais à quelques formations organisées par le CFPL (Conseil de Formation

[1] Genre et travail social, n° spécial de la revue *Travailler le social*, en collaboration avec L'Université des femmes, N° 41/2008.

continue des CPMS libres), pour les agents des CPMS sur les méthodes de travail en orientation.

Cette participation fut très intéressante et m'a beaucoup apporté. Mon immersion dans le milieu professionnel des agent-e-s CPMS a été l'occasion de rencontrer des intervenant-e-s dans une posture différente de celle d'un rendez-vous de recherche et de tâter le pouls du terrain, sa sensibilité à la question du genre, ses préoccupations professionnelles à l'égard de l'orientation. J'y ai découvert aussi des approches méthodologiques et théoriques innovantes. Raymonde Defrenne, Jean Guichard, Michel Huteau et Bernadette Dumora sont des formateurs spécialisés en orientation. Chacun d'entre eux, dans son domaine de pratiques a développé une approche, un questionnement, et une réflexion théorique qu'ils et elles s'efforcent de traduire en méthodes de travail, en phase avec les conceptions actuelles de *l'orientation tout au long de la vie*, à l'intention des praticiens.

Après cet intermède, qui tient de l'observation participante, les entretiens ont enfin pu démarrer, avec un certain retard par rapport au planning prévu, mais aussi avec un regard et une écoute mieux informés des particularités du travail en CPMS.

Pourtant, là aussi, il a fallu modifier les projets. Il s'est avéré impossible de planifier plusieurs entretiens successifs dans les mêmes équipes comme prévu dans le projet de recherche. L'organisation du travail en CPMS est telle que vouloir introduire, un nouveau sujet de travail en équipe en plein milieu de l'année, relève de la gageure sinon de la provocation. Les contraintes de temps, de charge de travail, d'agenda m'ont obligée à revoir à la baisse mes plans pour la partie qualitative de la recherche. J'ai dû me satisfaire d'un unique entretien dans douze équipes CPMS, parfois avec toute l'équipe (ou presque), parfois avec une partie d'équipe et parfois en entretien individuel. Ces douze entretiens m'ont permis de rencontrer une quarantaine de personnes.

Les CPMS qui ont participé, sous l'une ou l'autre de ces modalités à la recherche, constituent un sous ensemble non représentatif au sens statistique du terme, mais ils sont diversifiés selon des critères qualitatifs pertinents par rapport à l'objet de la recherche. Ils sont localisés sur tout le territoire de la Communauté française, de l'extrême est à l'extrême ouest, du nord (avec Bruxelles) au sud du sillon Sambre et Meuse et desservent des établissements diversifiés quant aux formes d'enseignement. Ils sont implantés dans des environnements socio-économiques variés : grandes villes (4), ville moyenne dans un environnement industriel (3), petites villes et campagne (5) dont un dans une région très défavorisée.

Les entretiens ont été réalisés sur base d'un guide d'entretien souple portant sur des thèmes issus des étapes précédentes de la recherche (retours questionnaires, participation aux formations, lecture de la littérature scientifique) et alimentés au fur à et à mesure par de nouvelles questions surgies du développement de la problématique. Je n'ai pas cherché la standardisation, j'ai privilégié l'exploration. Certaines questions ont été longuement abordées dans certaines équipes ou avec certaines personnes, plus brièvement ailleurs. En raison du temps disponible pour les entretiens et de leur caractère unique, il était impossible d'aborder l'ensemble des sujets partout avec la même ampleur. J'ai préféré approfondir les questions dont mes interlocuteurs et interlocutrices s'emparaient le mieux.

Si mes premiers interlocuteurs et interlocutrices m'ont permis de débroussailler la problématique du genre et de l'orientation, les suivants m'ont permis d'affiner mes

questions et d'aller plus loin dans la compréhension des contours et des composantes de l'objet.

Après cette introduction générale, la deuxième section du rapport est consacrée à la présentation du cadre institutionnel et des missions d'orientation scolaire et professionnelle des CPMS, afin que les lecteurs et lectrices puissent mieux cerner la marge de manœuvre et les contraintes de la pratique des Centres en matière d'orientation.

Le troisième point contient l'analyse des obstacles et problèmes rencontrés dans le déroulement de la recherche. Je les ai pris comme des « analyseurs » utiles à la compréhension de la problématique.

La quatrième partie est consacrée à la présentation des concepts constitutifs des études de genre et de leurs liens avec le mouvement féministe. La décision d'inclure ce développement procède directement du point précédent. Il s'est en effet avéré que le manque de familiarité avec ce domaine d'étude était source de difficulté et que le concept de *genre* prêtait à confusion.

On aborde ensuite l'analyse des matériaux empiriques recueillis tout au long de cette recherche par les différents moyens mis en oeuvre. Le compte-rendu commence par le constat des stéréotypes sexués régulièrement entendus par les agent-e-s lorsqu'ils travaillent l'orientation avec les élèves. On se situe, à ce niveau, à un stade où les intérêts et les préférences des élèves ne sont pas encore devenus des choix d'orientation effectifs.

Le point suivant traite des situations et des difficultés rencontrées par les élèves qui ont fait des choix atypiques, c. à. d. ceux qui ont choisi, ou se sont retrouvés dans une filière d'étude qui ne correspond pas aux stéréotypes de genre pour les personnes de leur sexe : filles minoritaires dans des filières de formation « masculines », garçons qui se retrouvent par choix ou plus ou moins contraints dans des filières considérées comme « féminines ». J'utiliserai en général les guillemets pour bien marquer que ces termes sont à prendre avec distance. Ce sont des « étiquettes » largement utilisées actuellement dans le monde scolaire. Il y sera surtout question de situations d'élèves des humanités techniques et professionnelles, c. à. d. d'élèves pour qui l'orientation vers un futur métier est déjà devenue partie de la réalité.

On abordera ensuite la question des orientations dans les formes d'enseignement général et technique de transition. Pourquoi les filles – qui ont, statistiquement, des résultats scolaires meilleurs que les garçons – continuent-elles à s'orienter massivement vers des métiers fortement féminisés, vers des études supérieures très « féminines » au lieu de choisir des filières scientifiques et techniques, qui sont, qu'on l'évalue positivement ou non, celles qui ouvrent le plus de débouchés en matière d'emploi, qui offrent les carrières les plus prometteuses et qui sont les plus valorisées financièrement dans notre société ? Bien que cette question figurait explicitement dans l'appel d'offre de la DEC, cette partie est assez succincte. Les agent-e-s CPMS rencontrés ont moins d'observations à présenter à propos des élèves de l'enseignement de transition.

Le dernière partie du rapport est consacrée aux pratiques des CPMS en matière d'orientation. Que font les CPMS lorsqu'ils sont confrontés à différents aspects de la problématique du genre ? On y trouvera un aperçu, certainement partiel, de leurs activités

en matière d'orientation scolaire et professionnelle et quelques indications de la manière dont le genre s'y intègre ou pourrait s'y intégrer.

2 La mission des CPMS à l'égard de l'orientation scolaire et professionnelle

L'orientation scolaire et professionnelle des élèves scolarisés dans l'enseignement de la Communauté française est définie et cadrée par quelques textes légaux, documents politiques et avis d'organes consultatifs. Présenter les grandes lignes de ce cadre institutionnel me semble indispensable pour deux raisons. La première tient au fait que cette recherche s'adresse non seulement aux personnels des Centres PMS, mais aussi à des lecteurs qui ne sont pas familiers de ce champ d'action. Pour les premiers, cette présentation est sans doute inutile, mais pour les autres, une information minimale sur le cadre de travail des Centres permet de situer dans son contexte l'analyse qui est présentée dans les pages qui suivent.

La deuxième raison découle directement de ce souci de contextualisation. Il m'est apparu assez vite, au cours de la réalisation de cette recherche, que face à l'importance politique de l'orientation scolaire et professionnelle, aux enjeux dont elle est porteuse pour les jeunes qui sont censés en bénéficier et à l'ampleur des tâches qu'elle peut englober, les moyens qui y sont consacrés semblent assez insuffisants, voire même dérisoires. Je voulais donc préciser quels sont les rôles et missions confiées spécifiquement aux CPMS en cette matière, où ils ne sont pas les seuls à intervenir et cerner d'un peu plus près les marges de manœuvre et les contraintes de la pratique auxquels ils sont confrontés, afin de ne pas exagérer les attentes que l'on peut avoir à l'égard des CPMS pour un travail plus systématique sur les questions liées au genre dans leur travail en orientation. Il s'agissait aussi de mettre en évidence que des possibilités existent même si elles sont institutionnellement limitées par la répartition des rôles entre les différents acteurs de l'orientation, les conditions organisationnelles de la pratique et les ressources humaines et matérielles mises à leur disposition par le cadre légal.

2.1 Le cadre institutionnel et politique de l'orientation scolaire

Le cadre légal et les lignes directrices qui définissent et guident les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle des élèves de l'enseignement obligatoire en Communauté française sont contenus dans quatre textes ou ensembles de documents principaux :

- le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, communément appelé décret « Missions » ;

- une série de documents émanant de l'Union européenne visant à promouvoir en Europe une « orientation tout au long de la vie » et exigeant le renforcement des systèmes d'orientation dans les pays membres, ainsi que leur mise en cohérence, notamment la Résolution du Conseil des ministres de l'éducation de l'Union européenne (mai 2004) ;

- le Contrat pour l'Ecole (mai 2005), en particulier la troisième priorité portant sur l'orientation ;

- le décret du 14 juillet 2006, relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres PMS.

Le décret « Missions »

Le **Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre** du 24 juillet 1997, communément appelé décret « Missions » attribue la responsabilité de l'orientation scolaire des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire aux Conseils de classe[2], c'est l'une de ses tâches essentielles.

Le décret « Missions » instaure une répartition des rôles entre les équipes enseignantes et les Centres PMS. Les équipes enseignantes, collectivement, sont chargées de l'orientation, plus précisément de la décision d'orientation des élèves[3], le Centre PMS doit être *associé* à cette démarche. Plus précisément : le CPMS *guide chaque élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle* (cette mission vis à vis de « chaque » élève n'est mentionnée que pour la fin du 1er degré), il *collabore à la communication d'informations sur les études et les formations* ; *à la demande de l'élève (inscrit en dernière année ....) le CPMS amène l'élève à découvrir ses motivations et ses capacités à mener à bien ses projets*. Les agent-e-s des CPMS peuvent participer aux conseils de classe, avec voix consultative, ils ont mission *d'éclairer le conseil de classe sur les choix formulés par les élèves*. Et pour ce faire, *les psychologues des Centres doivent recevoir l'élève et pratiquer pour certains d'entre eux un examen d'orientation. La consultation de l'élève est toutefois libre et non obligatoire.*

Les éléments à retenir sont : la conception de l'orientation comme construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle pour l'élève, la répartition des rôles entre les enseignants et les CPMS, l'énoncé de deux volets distincts dans la démarche d'orientation, l'information et le travail sur les motivations, le fait que le décret prévoit la possibilité pour les établissements d'enseignement, de consacrer 10 jours, à répartir dans le 3ième degré des humanités, à un travail spécifique sur l'orientation, ces journées étant comptabilisées dans les horaires des enseignants. C'est autour de ces différents points que se cristallisent les tensions entre les acteurs de l'orientation.

Les CPMS sont donc présentés comme des acteurs incontournables de l'orientation scolaire et professionnelle, mais en même temps le décret reste très vague quant à la manière dont leur contribution va s'articuler au rôle des équipes enseignantes dans les conseils de classe.

Le Conseil de l'Education et de la Formation[4] (CEF) a formulé, dans son avis n° 42 remis peu avant le vote définitif du décret, des commentaires relatifs à l'orientation telle qu'elle est conçue et prévue dans le décret. Il se réjouit de l'inscription de l'orientation des élèves dans le décret, de la philosophie de construction d'un projet de vie de l'élève dans laquelle elle s'inscrit, mais s'interroge sur la réduction du rôle des CPMS qui résulte de cette

[2] Les articles du décret Missions qui portent sur l'orientation sont les art. 21 à 23, 32, 59, 60 , 67 et 95.

[3] Art. 95 du décret Missions.

[4] Le Conseil de l'Education et de la Formation est une instance d'avis, inter-réseaux, mise en place après les grèves des années 90. Il remet des avis au Gouvernement de la Communauté française sur des questions d'enseignement et de formation. Les avis n° 78, 90, 98, 101 sont spécifiquement consacrés à l'orientation.

répartition des tâches en matière d'orientation et demande que des ajustements complémentaires soient apportés à propos de la coordination de l'information des élèves, du rôle des enseignants, du caractère obligatoire que devraient revêtir les activités de construction du projet de vie des élèves et, de façon générale, que soient précisés les moyens concrets qui permettront d'atteindre les objectifs énoncés. Le CEF regrette aussi que le décret maintienne et même renforce la distinction entre les humanités générales et technologiques d'une part et les humanité professionnelles et techniques d'autre part, et que ne soient pas envisagées explicitement des passerelles et des modalités de ré-orientation entre les deux trajectoires de formation.

Dans son avis 78, le CEF insiste sur le fait que *l'information sur les métiers doit intégrer une analyse des représentations en place chez les différents acteurs et situer les représentations individuelles dans des représentations plus collectives* et consacre un assez long développement visant à préciser le rapport entre l'information et la nécessité d'un travail sur les représentations. *Les intentions des personnes (...) sont déterminées par leurs représentations sociales et personnelles (...) Ces représentations se construisent en fonction de l'environnement socio-économique et familial, ainsi qu'en fonction de l'image de soi avec son courage et ses doutes face à un monde imaginé. Le travail sur les représentations est une démarche importante à effectuer, non seulement avec les usagers, mais aussi avec les personnes qui sont en relation avec ces derniers (parents, enseignants, entourage, formateurs ...).*

L'information se structure à partir des représentations élaborées et mémorisées par un individu, ou plus simplement par ce que ce dernier a compris et intégré, ce qu'il peut réutiliser dans un contexte donné, à un moment donné, pour répondre à une question donnée. L'information en orientation prend sens dans le cadre d'un processus cognitif de construction – déconstruction – reconstruction des représentations. NB : le travail sur les représentations est inhérent à la démarche de l'orientation et pas seulement dans le cadre de l'information : pour se construire une image de soi, de ses possibles et de ses aspirations, il est nécessaire de dépasser les représentations que nous avons engrangées du fait de nos expériences passées ![5]

Dans cette perspective, le CEF préconise l'adoption d'une approche éducative de l'orientation, une *éducation au choix* dans *un processus continu, mené collégialement, où le jeune est acteur et créateur de son choix considéré comme projet à construire plutôt qu'à découvrir (...) Choisir n'est pas découvrir mais créer*[6].

Cet avis contient une série de recommandations adressées aux décideurs institutionnels. La première d'entre elles est que *soit garanti un droit à l'orientation tout au long de la vie*[7].

Constatant que le décret « Missions » tend à *confondre la mission d'évaluation des élèves par les enseignants avec celle de l'orientation*, le CEF préconise que la Communauté française *précise ce qu'on entend par le rôle d'orientation du conseil de classe et distingue les rôles respectifs des enseignants et des équipes PMS (...) que la sensibilisation des enseignants au processus d'orientation soit systématiquement traitée dans le cadre de la formation initiale (...) la mise en oeuvre d'un programme de formation continue à l'intention de l'ensemble du personnel de l'école afin de déployer des pratiques de développement des projets personnels et de donner corps au concept d'école orientante* (recommandations 7, 8 et 9)[8].

[5] Avis 78, Orientation et information sur les études, les formations et les métiers, juin 2002, pp. 17-18.

[6] CEF, Avis 78, p. 16.

[7] CEF, Avis 78, p. 26.

[8] CEF, Avis 78, p. 30.

Le principe européen de l'orientation tout au long de la vie

C'est aussi vers le milieu des années 90 qu'une série d'initiatives prises au niveau européen contribuent à promouvoir une nouvelle conception de l'orientation. Le Conseil de l'Education et de la Formation, dans ses avis 78 et 90, fait état de ces travaux. C'est sur ces avis que je base ma présentation des grandes lignes de cette politique européenne.

Constatant une série de lacunes présentes à des degrés divers dans les pays européens (l'accès limité des étudiants aux services d'orientation, la concentration des services d'orientation sur l'immédiat au détriment du développement de compétences de gestion des carrières à plus long terme, la formation continue insuffisante pour les personnels chargés de l'orientation, la mauvaise coordination des services publics et privés qui interviennent en orientation, l'insuffisance des données disponibles pour évaluer l'efficacité des systèmes existants), une résolution du Conseil des ministres de l'éducation de l'Union européenne adoptée en 2004 vise à renforcer les politiques, les systèmes et les pratiques en matière d'orientation dans les pays membres, *dans une optique d'orientation tout au long de la vie*. Cette résolution définit des priorités politiques et propose des actions pour modifier la situation. L'amélioration des systèmes d'orientation devient une thématique transversale du programme « Education et formation 2010 », qui place l'enseignement et la formation dans la perspective des objectifs de Lisbonne.

La définition européenne de l'orientation est la suivante : *L'orientation professionnelle est envisagée comme un processus continu d'appui aux personnes tout au long de leur vie pour qu'elles élaborent et mettent en oeuvre leur projet personnel et professionnel, en clarifiant leurs aspirations et leurs compétences par l'information et le conseil sur les réalités du travail, l'évolution des métiers et professions, du marché de l'emploi, des réalités économiques et de l'offre de formation.*[9]

Elle est proche de celle dont le CEF préconisait l'adoption dans son avis 78 de juin 2002, en tenant compte de la spécificité de l'âge des élèves de l'enseignement obligatoire. Dans l'optique d'une orientation tout au long de la vie, *l'orientation consiste à permettre à l'individu de se mettre en capacité de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité*[10].

La philosophie de *l'orientation tout au long de la vie* se caractérise par plusieurs principes directeurs.

- La démarche d'orientation doit présenter un **caractère continu, l'orientation désignant à la fois le choix et les démarches qui précèdent ce choix**. L'ensemble de la démarche se déroule en principe de façon séquentielle, en une suite d'étapes successives, nécessitant des interventions répétées articulées les unes aux autres et étalées dans le temps.

- La personne doit être au centre du processus, rester le maître d'œuvre de son projet personnel et professionnel. Elle doit apprendre à s'orienter plutôt que d'être orientée, être le sujet de la démarche d'orientation et non son objet, tout en pouvant compter sur l'aide de professionnels pour découvrir ses potentialités, choisir sa formation et évoluer dans les

[9] Citée dans l'avis n° 98 du CEF, 18 janvier 2008, p. 3.

[10] Définition de l'UNESCO en 1992, amendée par le CEF dans cet avis 78 et reprise dans les différents avis du CEF et du Conseil Supérieur de Guidance des CPMS.

moments charnières de son existence, apprendre à se situer dans un avenir instable et incertain.

- L'information et l'orientation doivent être distinguées comme deux étapes différentes d'un même processus. L'information doit comporter un travail sur les représentations des métiers. Elle doit être complétée par un travail sur le projet de vie de la personne, portant notamment sur les représentations de soi, et trouver un équilibre entre deux finalités : l'autonomie de la personne et la prise en compte de la collectivité, du bien commun.

- Adhérer à cette philosophie de l'orientation implique un **changement de rôle pour les professionnels, l'orienteur *devient un accompagnateur***. D'expert remettant des avis en fonction de résultats de tests, dans une logique de recherche d'adéquation entre des personnes et des profils de métiers ou professions, il doit passer à un rôle de facilitateur, d'aide et de soutien de façon à ce que le sujet de l'orientation s'engage dans un processus d'exploration et de réflexivité sur son projet et son orientation. Ce rôle implique aussi la prise en compte des contributions des acteurs non professionnels (parents, entourage des personnes) et une attention accrue à la validation des compétences acquises par l'expérience.

- Les professionnels de l'orientation, placés entre les usagers et les exigences du marché économique, confrontés à des demandes personnelles et à des demandes sociales, doivent développer **une éthique de métier qui soit de nature à pouvoir concilier ces exigences potentiellement contradictoires**, agir efficacement pour orienter vers des formations qui ouvrent sur l'emploi sans sombrer dans les démarches adéquationnistes. Les principes sont formulés dans des termes généralistes, convenant à des étudiants et à des adultes. Traduit dans des préoccupations plus spécifiques à l'enseignement, ce principe vise également les tensions qui peuvent surgir pour le professionnel en orientation, de la difficulté de concilier le service à l'élève et les logiques sociales et d'établissements en matière de sélection et de répartition des populations scolaires dans les différentes filières de formation.

- L'Union européenne insiste sur les efforts à fournir dans les états membres en matière de **formation continue** des professionnels et de mise à disposition ou de création d'outils d'orientation transversaux et adaptés à ces principes, sur la **mise en cohérence et en continuité** des différentes composantes des systèmes d'orientation existants, sur le **maillage des services** publics et privés d'orientation et sur un **travail en partenariat** entre tous les professionnels de l'orientation.

Telles sont, brièvement résumées les lignes directrices de l'orientation tout au long de la vie préconisées par les instances européennes qui constituent, en principe, l'arrière-plan général de la nouvelle politique d'orientation scolaire et professionnelle.

Le « contrat stratégique pour l'école »

Le Contrat pour l'école signé en 2005 entre le Gouvernement de la Communauté française, les Organisations représentatives de la Communauté éducative et les Partenaires sociaux définit 10 priorités dont la 3ième porte sur l'orientation. Ce texte intègre les principes de la position européenne. Il réaffirme l'importance de l'orientation comme construction positive d'un projet de vie et confirme le rôle incontournable des Centres

PMS dans sa mise en oeuvre. Il énonce aussi la nécessité de sensibiliser les enseignants, dès leur formation initiale, aux diverses facettes de l'orientation. Enfin, il annonce la création d'un service d'information-orientation commun à la Communauté française, à la Région wallonne et à la COCOF.

Selon Collard[11], ce texte a suscité dans les CPMS *un mélange d'espoir et d'appréhension* :

- l'espoir de *« mettre sur pied un véritable accompagnement des parcours scolaires et de formation réduisant au maximum la ségrégation et la relégation et permettant à l'élève de construire son projet positivement dans une optique d'orientation et de formation tout au long de la vie. »* (Orientation 2.2)

- appréhension car ils craignent *de voir un renforcement de l'orientation prescription*.

En effet, la mesure n° 7 enjoignant au conseil de classe de *renforcer sa réflexion sur les motivations, les compétences et les aptitudes des élèves, l*es agents CPMS se demandent s'ils devront faire ce travail d'évaluation, ce qui leur semble éloigné de la fonction de 'conseil' en orientation conçue comme « émergence d'un projet personnel ». D'autre part, poursuit l'auteur, il y a un tel taux d'échec scolaire que remplir une mission d'aide auprès des élèves en échec scolaire demanderait de *tripler voire quadrupler les effectifs des équipes CPMS*.

En conclusion constate Collard, le Contrat pour l'Ecole *ne tranche pas entre les deux conceptions de l'orientation qui s'affrontent : celle des psychologues pour lesquels l'orientation est un processus continu de maturation et celle des enseignants qui considèrent l'orientation comme le fruit d'une succession de décisions liées aux résultats scolaires.*[12]

Les missions des Centres PMS

Les missions des Centres PMS sont régies par le décret du 14 juillet 2006, relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres PMS. Ce décret, relativement récent, intègre dans son dispositif les changements introduits par le décret « Missions » et par les autres prises de positions politiques en matière d'orientation. S'agissant des CPMS, il porte essentiellement sur le volet orientation scolaire et professionnelle qui concerne directement les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire, mais enjoint aussi aux CPMS de travailler en partenariat avec les acteurs de l'orientation qui s'adressent aux adultes.

Ces missions sont au nombre de trois :

1° Promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique ;

2° contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en oeuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle (...) ;

3° Dans une ***optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnelle et de son insertion socio-professionnelle.***

[11] Serge Collard, Un nouvel élan pour l'orientation en Belgique francophone, dans *L'Indécis*, n° 59, septembre 2005, pp. 3-8.

[12] Ibid., p. 6.

Elles se déclinent en 8 axes de travail potentiels, constituant le programme de base commun aux Centres PMS de l'ensemble des réseaux (Communauté française, officiel subventionné, libre subventionné) : 1. offre de services aux consultants, 2. réponse aux demandes des consultants, 3. actions de prévention, 4. repérage des difficultés, 5. diagnostic et guidance, 6. orientation scolaire et professionnelle, 7. soutien à la parentalité, 8. éducation à la santé.

Ce décret de 2006, comparativement aux définitions de missions qui prévalaient avant son entrée en vigueur[13], élève au rang de **mission** l'orientation scolaire et professionnelle des élèves de l'enseignement obligatoire et l'inscrit dans une optique d'orientation tout au long de la vie. Cette philosophie de l'orientation correspond à la fois à une évolution des conceptions en matière d'orientation que l'on retrouve partout dans la littérature scientifique sur la psychologie de l'orientation et dans les préconisations de l'Union européenne.

L'énoncé des 8 axes de travail des CPMS identifie de façon plus précise des types d'intervention qui étaient sans doutes pratiqués auparavant par les Centres, en fonction de demandes extérieures ou de leur propre analyse du contexte local, mais n'étaient pas aussi clairement nommés.

L'axe relatif à l'information et l'orientation scolaire et professionnelle est particulièrement développé (il contient 10 articles, les autres axes ne font pas l'objet d'autant de précisions).

L'action d'orientation des CPMS y est définie comme devant privilégier une *approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève en aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations* <u>*et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes*</u>. (Je souligne.) Il *inscrit sa mission d'orientation dans une optique d'orientation tout au long de la vie et travaille en partenariat avec les différents acteurs de l'orientation dans le monde scolaire mais aussi de l'emploi et de la formation.*[14]

Les articles suivants précisent les rôles et responsabilités des Centres, eu égard à la manière dont le décret « Missions » définit l'orientation et organise sa mise en oeuvre dans les établissements scolaires. *Le Centre met une information complète et structurée à la disposition de l'élève afin qu'il puisse s'approprier cette information par rapport à son projet de vie et son projet professionnel et opérer des choix.* (…), *fournit à toutes les personnes qui en font la demande de l'information et/ou des avis concernant les possibilités en matière d'études, de formations, de métiers, de professions ainsi que sur le marché de l'emploi.* Les modalités d'action spécifiques aux 3 degrés de l'enseignement secondaire[15] font l'objet de 3 articles correspondant à celles qui sont prévues dans le décret « Missions ».

Les derniers articles de cette section du décret consacrée à l'orientation précisent différents aspects de la collaboration avec les établissements scolaires et les autres acteurs de l'orientation. Par rapport aux établissements scolaires : *le Centre collabore aux actions menées par les établissements scolaires en matière d'information relative aux métiers, professions et études.*

[13] Missions définies par l'Arrêté royal organique des Centres psycho-médico-sociaux du 13 août 1962.

[14] Article 19, faisant référence aux articles 21, 22, 23, 32, 59, et 60 du décret « Missions ».

[15] Au 1er degré (art. 22) : informer sur les offres d'enseignement et de formation, sensibiliser les élèves à une réflexion sur le projet professionnel et de formation, offre de consultance aux parents. Au 2ième degré (art. 23) : informer ... (comme précédemment), offre et réponse aux demandes des élèves qui souhaitent une aide individualisée à l'orientation ; au 3ième degré (art. 24) : information sur l'offre d'enseignement supérieur universitaire et non universitaire et sur les offres de formation, information sur l'accès au marché du travail, sur les possibilités de formation continuée et les modalités d'insertion socio-professionnelle, réponse aux demandes des élèves qui souhaitent une aide individualisée.

Il prend une part active aux actions de sensibilisation portant sur la perception individuelle et sociale des métiers, professions et études ainsi qu'à la promotion de l'égalité filles-garçons. Pour l'approche des métiers, les Centres travaillent en *partenariat avec les services publics régionaux de l'emploi et les services publics de la formation*. (Les entreprises et les acteurs privés ne sont pas mentionnés.)

L'art. 26 fait obligation aux agents CPMS d' *assister le conseil de classe dans sa tâche d'orientation par l'apport des données en sa possession* et cela *au plus tard en fin de chaque degré*. D'autres articles du décret précisent les conditions de secret professionnel et la nécessité de présenter ces données *en termes exploitables par l'équipe éducative des établissements scolaires*.

Le décret précise encore que les Centres *ne peuvent participer à aucune activité de sélection ou d'orientation visant à la constitution de classes ou de groupes*, *veillent à assurer la neutralité, l'objectivité et l'indépendance de l'information en matière d'orientation*.

Comme l'ont fait remarquer de nombreux commentateurs du décret, ces dispositions, correspondant étroitement aux stipulations du décret Missions, sont exprimées dans des termes qui accentuent l'*information*, la *sensibilisation*, le caractère de *consultance* et d'*aide individualisée, à la demande*. L'ensemble ne met pas en avant un travail de construction à déployer dans le temps, malgré la définition générale qui se réfère à la construction du projet tout au long de la vie dans une approche globale centrée sur la maturation progressive des choix de l'élève.

Certes, la tridisciplinarité des Centres[16], ainsi que la combinaison des 8 axes et des différents types d'activités qui en relèvent, constituent les conditions d'une telle approche globale, inscrite dans la durée, mais en pratique, l'ampleur et la diversité des activités et interventions potentielles rendent difficile la construction de dispositifs d'orientation cohérents et organisés dans la durée pour l'ensemble des populations scolaires desservies.

Les Centres doivent aussi satisfaire au **programme spécifique** fixé, dans le cas des Centres PMS libres, par leur Pouvoir Organisateur. Ce programme définit pour tous les Centres qui dépendent d'un même PO les priorités et les valeurs qui sous-tendent leur travail. Il est fixé pour une durée indéterminée et doit être approuvé par le Ministre ayant les CPMS dans ses compétences. Enfin, **chaque Centre a son propre projet de Centre.** Ce projet, rédigé pour trois ans en concertation avec l'ensemble du personnel et sous la responsabilité du directeur, définit les objectifs prioritaires du Centre et les actions concrètes qu'il entend mettre en oeuvre pour réaliser le programme de base commun et le programme spécifique, en tenant compte de la spécificité de son contexte d'intervention (les caractéristiques de la population de son ressort, le projet d'établissement et les ressources propres à chaque établissement scolaire de son ressort).

Cela signifie que les Centres ne doivent pas développer partout, chaque année, dans tous les établissements de leur ressort et pour toute la population scolaire desservie, l'ensemble des activités qu'ils peuvent mettre en oeuvre en fonction de leur cadre institutionnel. Ils doivent au contraire établir des priorités et choisir les moyens les plus adéquats pour les réaliser.

2.2 Le malaise des Centres PMS

[16] Le personnel des CPMS est composé de personnes qualifiées dans 3 disciplines : psychologique, sociale et paramédicale, leurs interventions doivent avoir un caractère tridisciplinaire.

Malgré l'existence de cette marge de manœuvre, les équipes CPMS se vivent en général comme débordées et surchargées de travail. En matière d'orientation en particulier, nombreux sont les agent-e-s qui déclarent ne pas parvenir à consacrer à cet axe de leur travail toute l'attention et tout le temps souhaitables. Cette insatisfaction est particulièrement sensible chez les personnes qui adhèrent au modèle de l'orientation tout au long de la vie et s'efforcent de pratiquer des méthodes d'éducation au choix dans une logique de construction de projet et selon des scénarii structurés et étalés dans la durée. Les participants aux formations organisées par le CFPL (Conseil de Formation continue des CPMS libres), formations auxquelles j'ai moi-même participé et qui s'inscrivaient toutes dans l'éducation au choix, étaient en général convaincus de l'intérêt des modèles de pratiques proposés par les formateurs, mais déploraient en même temps de ne pas bénéficier des conditions de travail qui permettraient de les mettre en oeuvre.

Pour autant que je puisse en juger à la lecture des prises de position des différentes instances qui s'expriment au nom des Centres PMS[17] et en fonction de ce que j'ai entendu lors des entretiens que j'ai réalisés, l'importance particulière désormais accordée à l'axe orientation scolaire et professionnelle et les principes qui en guident la mise en oeuvre suscitent en général l'adhésion des personnels des Centres. Ils génèrent en même temps un certain malaise, une distance critique, que l'on peut ramener à deux problèmes, deux obstacles, qui en rendent l'actualisation difficile au quotidien : le manque de moyens en personnel et les difficultés de collaboration avec les équipes enseignantes, spécifiquement pour l'actualisation de l'axe orientation.

Le manque de moyens en personnel

Il n'est pas très facile de se faire une idée précise du taux d'encadrement réel des Centres. La norme de base est de 6 équivalents temps plein pour 3.000 élèves et l'adjonction d'un agent supplémentaire par tranche de 1.600 élèves supplémentaires[18]. Cela veut dire que le taux d'encadrement peut varier beaucoup d'un Centre à l'autre, de 500 élèves/agent à plus de 1.000 élèves/agent selon la population scolaire des établissements desservis (dans cet exemple, selon que la totalité des élèves atteint le nombre de 3.000 ou de 10.000 élèves). Entre les deux, les taux d'encadrement varient d'un Centre à l'autre. Les Centres ont tout intérêt à se dédoubler ou à reconfigurer entre eux la répartition des établissements scolaires afin d'optimaliser leurs taux réels de prise en charge. C'est ce qu'il font dans la mesure du possible[19], mais cela produit évidemment des perturbations dans la gestion des équipes et dans les collaborations instaurées avec les établissements scolaires.

Ce problème de moyens en personnel est souligné et dénoncé à plusieurs reprises dans les avis rédigés par le CEF à propos de l'orientation. Le Conseil Supérieur de Guidance des CPMS a consacré un avis (Avis n° 16 du 13 mars 2007) à faire le point sur les facteurs institutionnels et sociétaux qui contribuent à l'extension des missions des CPMS et à formuler des propositions pour l'adaptation des normes d'encadrement. Cet avis déplore en particulier que les normes ne bénéficient pas d'une pondération plus favorable pour la

[17] Le Conseil de l'Education et de la Formation, le Conseil Supérieur de la Guidance PMS (devenu entre-temps le Conseil supérieur des CPMS), la Fédération des Centres PMS Libres (FCPL) pour les Centres du réseau libre subventionné.

[18] Il s'agit des normes pour les Centres PMS ordinaires, hormis les normes spécifiques aux CPMS qui interviennent dans l'enseignement spécialisé et dans les CEFA, et sans tenir compte des normes de création et de maintien, qui introduisent encore des subtilités dans les calculs.

[19] Après la promulgation du décret sur les CPMS, un moratoire d'un an (prenant cours en septembre 2006) décidé afin de pouvoir mener une réflexion sur les adaptations des moyens des CPMS, a gelé les création de Centres.

prise en charge des établissements en discrimination positive, pour celle de certaines populations d'élèves présentant des difficultés spécifiques, comme les primo-arrivants, et qui soient en rapport avec la nécessité d'un investissement plus important pour certains degrés et niveaux d'enseignement demandant un investissement particulier en matière d'orientation (2ième, 4ième, 6ième secondaire ; classes du 1er degré différencié, de 3ième professionnelle et de 3ième A.D.O. en projet).

En ce qui concerne les Centres PMS libres, un document du SEGEC daté de mai 2009 fournit les chiffres suivants pour les Centres ordinaires (qui n'interviennent pas dans l'enseignement spécialisé) :

Nombre de Centres	Nombre d'ETP	Population d'élèves desservie d'au moins	Taux d'encadrement théorique estimé (hors CEFA et normes spécifiques)
4 Centres ont	10 ETP	10.400 élèves	1.040 élèves /agent
4 Centres ont	9 ETP	7.800 élèves	866 élèves / agent
19 Centres ont	8 ETP	6.200 élèves	775 élèves /agent
17 Centres ont	7 ETP	4.600 élèves	655 élèves / agent
6 Centres ont	6 ETP	3.000 élèves	500 élèves /agent

Comme on le verra plus loin, dans l'analyse des matériaux recueillis pour cette recherche, ces normes d'encadrement se traduisent sur le terrain en termes de surcharge et en sentiment d'insatisfaction. Les choix méthodologiques que les agents sont contraints de faire en fonction du temps dont ils disposent ne leur permettent pas de réaliser les activités d'orientation d'une façon qui correspond à leurs idéaux et à leurs convictions en matière de bonnes pratiques. Cela rend en tous cas impossible d'assurer à tous les élèves une égalité de traitement dans l'aide à la construction d'un projet tout au long de la vie.

Comme le dit explicitement le CEF, cela constitue une inégalité de traitement devant le droit à l'orientation pour tous. Prenant acte de la réaffirmation du rôle central des CPMS dans l'orientation et du fait que cette mission s'inscrit parmi d'autres, le CEF *s'inquiète de l'insuffisance de moyens tant financiers, qu'humains dont ils disposent pour l'assurer, ceux-ci n'ayant pas été adaptés.*[20]

Le Conseil de guidance des CPMS[21], organe consultatif lui aussi, avait également attiré l'attention[22], sur les difficultés que les Centres auraient, en raison du cadre en personnel, pour remplir le rôle qui leur est dévolu dans les conseils de classe et soulignait la nécessité d'adapter les moyens des CPMS à la volonté politique de faire de l'orientation tout au long de la vie une priorité.

La collaboration avec les équipes enseignantes

[20] CEF, L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long des études, avis n° 98, janvier 2008, p. 4.

[21] Devenu entre-temps le Conseil supérieur des CPMS.

[22] Avis n° 6, avril 2004.

Le deuxième problème tient à la répartition du travail d'orientation entre les équipes enseignantes et les agent-e-s CPMS et à la manière dont les équipes enseignantes conçoivent, en général, l'orientation.

Le décret Missions, on l'a vu, organise un partage des rôles entre Centres PMS et équipes enseignantes réunies en conseils de classe. A ceux-ci reviennent des décisions d'orientation qui, concrètement, se traduisent en la délivrance d'attestations qui permettent ou non aux élèves d'accéder à l'étape suivante de leur parcours scolaire, essentiellement en fonction des résultats scolaires. Pour un certain nombre d'élèves, ce système d'orientation devient un parcours contraint vers des filières qu'ils n'ont pas spécialement choisies. Dans les pires des cas, une série d'orientations successives motivées par des échecs se traduisent en un processus de relégation d'où disparaît toute idée de construction d'un projet personnel. Même si les agent-e-s CPMS sont associés, avec voix consultative, aux délibérations des conseils de classe, le fait que la responsabilité des enseignants soit définie en termes de décisions à prendre et d'attestations à délivrer cadre mal avec la philosophie de l'orientation tout au long de la vie.

La définition du rôle traditionnellement dévolu aux enseignants, l'instruction, la transmission des matières, le contrôle des compétences, n'est pas infléchie par les dispositions du décret Missions. Les mots qui y sont utilisés pour y préciser les responsabilités des établissements d'enseignement les présentent en termes d'*information* sur les études et les exigences propres aux différentes filières. Le travail de construction du projet de l'élève par la découverte de ses motivations et de ses capacités à mener à bien ses projets, y est présenté comme réservé aux CPMS. En confiant aux équipes CPMS la mission de soutenir les élèves dans la construction de leur projet de vie, il en décharge en quelque sorte les enseignants.

Au-delà du décret Missions, il s'agit là d'un problème de fond, qui tient aux fonctions sociales dévolues à l'école et à l'architecture des systèmes d'enseignement dans les pays développés qui ont fait le choix politique d'un enseignement unifié visant, du moins formellement, à offrir à tous la même école moyenne. Tous sont confrontés à la même problématique découlant de la massification de l'enseignement et de la répartition des élèves entre les différentes filières d'études. Guichard et Huteau la résument de la manière suivante pour la France : [les procédures d'orientation et d'affectation mises en place] *reposent sur un « dialogue » entre les familles et les enseignants où les évaluations de ces derniers tiennent une place capitale (plus encore quand le jeune est de milieu modeste). La règle fondamentale déterminant alors les prises de décision d'orientation est la suivante : les élèves ayant les meilleurs résultats dans les disciplines scolaires les plus abstraites peuvent continuer des études dans les filières prédisposant aux insertions sociales et professionnelles les plus recherchées ; ceux qui ont les résultats les moins bons voient leurs possibilités d'orientation réduites à des filières courtes. Moins bons sont les résultats, plus l'éventail des possibilités se voit réduit ... Toutes les formations se situent ainsi le long d'une même hiérarchie correspondant, d'une part au mérite tel que l'école le définit (la réussite dans les disciplines abstraites) et, d'autre part, à l'horizon des positions sociales qu'elles prédisposent à occuper. (...) Une telle organisation transforme les questions d'orientation professionnelle en questions d'orientation scolaire. La question primordiale n'est plus de déterminer quelles professions ou quels secteurs professionnels conviendraient mieux au jeune, mais de savoir si son « niveau » scolaire lui permettra de suivre des études dans telle ou telle formation située à tel ou tel point dans la hiérarchie des formations.*[23]

[23] Jean Guichard et Michel Huteau, Psychologie de l'orientation, Dunod, Paris, 2006, p. 17.

Serge Collard pointe exactement le même problème à propos de la Communauté française de Belgique, lorsqu'il dénonce *le rapprochement institué par le Décret Missions entre sanction et orientation (...) dont l'association n'a fait que renforcer une conception de l'orientation comme « prescription ». Pour le législateur, l'orientation est par définition une « orientation-prescription ». Les enseignants ont d'ailleurs une conception identique : les performances scolaires et le marché de la formation apparaissent comme les fondements de leurs décisions à l'égard des élèves en difficultés.* Et, *étonnant*, poursuit-il, *seul ce dernier point fait l'objet d'une interrogation en conseil de classe, les bons élèves sont supposés avoir l'embarras du choix. Pour les autres, les restrictions (appelées abusivement attestations d'orientation) prononcées par le collège des enseignants portent généralement sur les filières et non sur les options.*[24]

Ces procédures entrent en contradiction avec la philosophie de l'orientation tout au long de la vie et avec le modèle de l'éducation au choix, non seulement parce que le choix peut être très réduit, voire inexistant dans un nombre important de situations, mais aussi parce que ces procédures d'orientation sont tournées vers le passé (les résultats obtenus) et non vers l'avenir (le projet), que l'horizon de la décision est en grande partie limité aux préoccupations liées à la scolarité et que du fait de l'importance accordée aux savoirs abstraits, toutes les autres compétences sont écartées de l'évaluation.

Ce système a aussi pour conséquence que les conseillers en orientation, dans un tel dispositif, *ne peuvent plus jouer qu'un rôle marginal : celui d'informer et de conseiller les élèves (notamment quant aux « stratégies » d'orientation scolaire les plus adaptées à leur situation) et celui d'apporter un « éclairage utile » aux enseignants.*[25] De là procède sans doute l'impression assez répandue chez les agent-e-s CPMS d'une instrumentalisation de l'orientation au service de la gestion des flux de populations scolaires au détriment de la construction des projets des élèves.

Cette répartition des tâches entre les enseignants et les Centres PMS est dénoncée par le CEF comme une *confusion entre orientation scolaire et sélection scolaire* dans plusieurs se ses avis. L'avis n° 90, pointe en particulier *la pratique des attestations d'orientation (A.O.A., A.O.B., A.O.C.)* [qui] *confond la sanction des études, les résultats d'une année scolaire, avec l'orientation vers une filière ou du moins l'exclusion d'une ou plusieurs filières*[26].

Le Contrat pour l'école affirme la nécessité de *sensibiliser les enseignants, dans leur formation, au concept d'école orientante, aux diverses facettes de l'orientation et aux rôles respectifs des différents acteurs. Cette sensibilisation inclura la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons*. De l'avis du CEF et des autres instances qui s'expriment au nom des Centres PMS, seul le partage du souci de la construction du projet de l'élève entre tous les acteurs de la communauté éducative et l'intégration des activités nécessaires à sa construction dans toutes les activités d'enseignement pourraient permettre l'implémentation de la philosophie de l'orientation préconisée. On en est encore loin semble-t-il, malgré l'inscription de ce concept dans le Contrat pour l'école.

Le Conseil de l'Education et de la Formation a réalisé récemment, à la demande de la Ministre de l'enseignement supérieur, une étude sur l'utilisation dans les établissements scolaires des *Deux semaines pour l'orientation au 3ième degré secondaire*[27].

---

[24] Collard, op. cit. p. 3.

[25] Guichard et Huteau, op. cit. p. 18.

[26] CEF, avis 90, juin 2005, p. 16.

Cette étude comporte plusieurs parties, dont une investigation auprès d'écoles secondaires en Communauté française[28]. On y trouve[29] la confirmation du fait que la philosophie de l'éducation au choix, avec ses différentes composantes, n'a pas encore fait son chemin dans les établissements scolaires.

Pour les acteurs scolaires, directions et enseignants, il semble que ce qui compte avant tout, c'est le programme et la matière. Les enseignants rechignent à consacrer des heures de cours à l'orientation qu'ils conçoivent surtout comme une information ou une sensibilisation. Ils ne considèrent pas, à quelques exceptions près, que la construction identitaire et l'élaboration d'un projet professionnel font partie de leur mission éducative. Ils craignent d'une part que les élèves ne prennent ces activités comme des récréations et d'autre part, ils ne perçoivent pas les retombées positives qu'une telle façon de travailler pourrait avoir sur la motivation des élèves, leur intérêt pour les matières enseignées, leur réussite scolaire et la prévention des décrochages. Seule une minorité de réponses semble mesurer l'importance de consacrer du temps à l'orientation (au sens large) et de l'intégrer dans les cours et toutes les activités scolaires.

Les rédacteurs du rapport concluent leur analyse par une sorte de typologie des écoles en fonction de l'importance et du temps qu'elles consacrent à l'orientation dans le 3ième degré du secondaire. Ils distinguent cinq catégories d'écoles : 1) *celles où rien ne se passe* : *ces écoles n'utilisent pas du tout le temps disponible pour l'orientation prévu par le décret « Missions »* ; 2) *celles où les CPMS organisent des activités soft en partenariat avec l'école : dans ce type d'école, les activités prennent seulement quelques heures du temps scolaire, le plus souvent en 6ième (...) ces écoles n'utilisent donc pas ou très peu le temps disponible selon le décret « Missions »* ; 3) *celles qui font appel à des acteurs extérieurs et les invitent dans l'école : (...) ces écoles travaillent en lien avec le CPMS (...) elles inscrivent leur action dans le cadre des 10 jours mais ne les utilisent pas entièrement, loin s'en faut* ; 4) *celles qui utilisent les 10 jours pour permettre aux élèves de participer à des activités d'orientation à l'extérieur de l'école (salons, portes ouvertes, ...) et qui utilisent des outils produits par l'école ou le CPMS*, *avec également des entretiens individuels proposés par le CPMS* ; 5) *celles qui développent un processus d'orientation structuré : celles-ci utilisent les 10 jours et parfois dépassent ce cadre, les activités sont généralement organisées en partenariat école-CPMS*. Ces écoles mettent en oeuvre différentes approches aussi utilisées dans d'autres écoles mais y ajoutent une cohérence, un parcours, uniques et ajustés à la situation spécifique de l'école, une responsabilité partagée dans l'organisation et le suivi des activités que l'on ne rencontre pas dans les autres catégories[30].

L'étude ne fournit pas d'indication concernant la répartition des écoles dans les 5 types dégagés. Mais le CEF en conclut que *des réponses aux enquêtes (...) se dégage une inégalité criante devant les démarches d'orientation entre écoles, entre élèves, entre filles et garçons, entre les CPMS*[31].

---

[27] Etude réalisée pour répondre à une question de la Ministre de l'enseignement supérieur (à l'époque M.D. Simonet), avec l'appui de la Ministre de l'enseignement obligatoire (M. Aréna) et de la Directrice générale de l'enseignement obligatoire. Elle a donné lieu à l'Avis n° 101 du CEF (30 mai 2008) : Une démarche d'orientation au 3ième degré dans le cadre des deux semaines octroyées par le Décret « Missions ». Il s'agit des 2 semaines à répartir sur le 3ième degré de l'enseignement secondaire, que les établissements *peuvent* affecter à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent. (art. 32 § 2 pour les Humanités générales et technologiques, art. 60 pour les Humanités professionnelles et techniques).

[28] L'enquête se voulait exhaustive, mais a obtenu un taux de réponses de 42,5 %.

[29] Pp. 76-126 comprenant à la fois un compte-rendu de l'entretien collectif avec des délégués des établissements et l'analyse des réponses au questionnaire.

[30] Ibid., pp. 122-125. Ces conclusions sont reprises dans les constats qui fondent les recommandations de l'avis n° 101 du CEF (30 mai 2008).

[31] CEF, avis n° 101, Conseil du 30 mai 2008, p. 7.

Le CEF à la suite de cette étude réitère des recommandations déjà formulées dans ses avis antérieurs. Certaines d'entre elles concernent directement le travail d'orientation des équipes CPMS et la nécessité d'aménager les conditions d'un partenariat entre elles et les équipes enseignantes :
- que *tout soit mis en oeuvre pour assurer l'égalité d'accès à l'information et à l'orientation* ;
- que *les 10 jours soient utilisés pour créer des moments privilégiés s'inscrivant dans un processus continu d'information et d'orientation,; sans toutefois en rendre l'utilisation obligatoire pour éviter un risque de formalisation* (le CEF préfère une conscientisation des équipes éducatives) ;
- que la démarche d'orientation soit *conçue dans la durée, comme construction progressive accompagnée collectivement et avec des phases individuelles lorsque cela s'avère souhaitable*. Le CEF insiste sur *la construction de l'orientation au-delà de l'image que les élèves peuvent donner d'eux-mêmes (et qu'ils ont parfois intégrée) et de l'image que l'école entend donner d'elle-même* et sur le fait qu'*à chacun des temps de la démarche d'orientation, on veille à se dégager des stéréotypes culturels, sociaux et sexistes liés aux représentations des métiers* ;
- en appelle à la mise en place d'un *réel partenariat école-CPMS* ;
- recommande *une démarche orientante dans chaque discipline scolaire* (...) *où certains cours même de formation générale peuvent permettre de découvrir des métiers*.

Les conclusions de l'étude précitée correspondent assez bien à ce que j'ai moi-même entendu dans les entretiens réalisés avec les agents CPMS. Ce relatif désintérêt de nombreux établissements scolaires à l'égard de l'orientation, désintérêt dû au moins pour partie à la conception qu'ils se font de l'orientation (information et sanction de la réussite aux examens) a évidemment pour conséquences les difficultés des agents CPMS à construire des partenariats avec les écoles, condition sine qua non de la pratique de l'orientation comme processus continu, structuré et étalé durant le cursus scolaire, dans l'optique de l'éducation au choix. *Le manque de temps pour faire tout ce qu'on voudrait* , une phrase que j'ai entendue quasiment partout où je suis allée, apparaît clairement comme une conjonction de la surcharge des CPMS et de l'absence d'intérêt de beaucoup de directions d'établissements et d'enseignants à l'égard de l'orientation.

Malgré ce tableau un peu pessimiste, certains Centres, parfois certains agents individuellement parviennent à réaliser des choses intéressantes. J'en donnerai quelques exemples dans la partie du rapport intitulée « Que font les CPMS ? ». Ces situations particulières se rencontrent dans des circonstances qui sortent un peu de l'ordinaire, au sens où elles nécessitent la conjonction de plusieurs facteurs favorables : que l'agent-e lui-même ou elle-même et au moins un-e ou plusieurs autres de ses collègues soient sensibilisés à la philosophie et aux méthodes de travail de l'éducation au choix ; qu'ils ou elles parviennent à négocier des conditions de travail propices au déploiement de ces méthodologies avec une direction d'école et/ou au moins avec un-e ou plusieurs enseignant-e-s ; ou qu'ils ou elles sachent profiter de l'ouverture d'un chef d'établissement et/ou d'un ou de quelques professeur-e-s convaincus de l'importance de l'orientation et acquis-es à l'idée de la mettre en oeuvre dans une optique d'éducation au choix. Mais même dans ces cas favorables, le problème de l'égalité de traitement entre les élèves subsiste car s'il est encore possible de déployer ce genre de scénario dans une ou deux classes, il est apparemment inenvisageable, pour des raisons de temps, de le faire systématiquement pour l'ensemble des écoles desservies et dans toutes les classes.

2.3 La question du genre dans ces textes

L'art. 10 al. 3° du décret « Missions » inclut expressément dans les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et secondaire la mission d'*assurer un accès égal à toutes les formations aux filles et aux garçons*. Cette disposition apparaît comme une spécification des objectifs généraux inscrits à l'**article 6** du décret : *1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique et sociale ; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.*

Le décret du 14 juillet 2006, relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres PMS précise en son **art. 5 § 1er** que *les missions des Centres s'inscrivent dans les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire définis à l'art. 6 du décret du 24 juillet 1997 définissant les Missions prioritaires de l'enseignement.*

L'avis 78 du CEF (p. 9) mentionne parmi les enjeux de l'orientation et de l'information sur les études et les métiers, *l'égalité des chances entre les hommes et les femmes*.

Dans un avis antérieur (avis 42), le CEF s'associait au Conseil Economique et Social de la Région wallonne pour souligner le fait que l'école peut-être un lieu de développement et d'application de politiques volontaristes en faveur de l'égalité entre filles et garçons. (p. 33)

Le Contrat pour l'école inclut dans son dispositif la sensibilisation des agents CPMS à la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons.

L'Avis 90 du CEF contient dans ses recommandation (p. 25), dans les besoins à rencontrer, une préoccupation d'équité : éviter les représentations des rôles masculins et féminins, la hiérarchie des métiers et des études.

L'avis 98 du 18 janvier 2008 inclut dans ses considérants qu'*une information et une orientation efficaces de chaque jeune prenant en compte e. a. la dimension du genre peuvent contribuer à lutter contre les stéréotypes sociaux ou sexistes et répondre ainsi aux objectifs exprimés en ce sens tant au niveau de la communauté française qu'au niveau européen.* La recommandation n° 1 est introduite par un rappel du fait que l'orientation efficace de chaque jeune est une priorité inscrite dans le contrat pour l'école et que dans l'esprit de l'orientation tout au long de la vie, basée sur la construction d'un projet positif pour chaque fille et chaque garçon, *il importe de mettre sur pied un véritable accompagnement des parcours scolaires et de formation réduisant au maximum la ségrégation et la relégation, y compris lorsque celles-ci sont fondées sur des stéréotypes sociaux et sexistes*.

L'avis n° 101 du 30 mai 2008 constate *l'inégalité des élèves devant les démarches d'orientation, notamment entre filles et garçons* (p. 7) et recommande que *le souci de se dégager des stéréotypes culturels, sociaux et sexistes liés aux représentations des métiers soit présent à chacun des temps de la démarche d'orientation* (p. 9). Cette recommandation n° 3 est l'endroit où cette préoccupation figure de la manière la plus appuyée et la plus explicite.

La question de l'égalité des chances entre les sexes et la nécessité de l'inclure dans les pratiques d'orientation sont inscrites dans les textes officiels. Elles sont sans cesse réaffirmées comme une incantation un peu abstraite, un motif que l'on se doit de

mentionner pour être complet en matière d'idéal d'émancipation sociale, ou parce qu'elle fait partie des injonctions politiques incontournables. Je n'ai trouvé nulle part dans les textes officiels une analyse un peu plus étoffée de cette problématique. Faut-il dès lors s'étonner de la place secondaire que les CPMS lui accordent ? Même si les appels à la prise en compte de la dimension de genre sont sincères, il semble que le problème principal est qu'on ne sait pas comment l'aborder. Cela pourrait être une des raisons pour laquelle elle n'est jamais développée.

2.4 L'organe fédérateur des Centres PMS libres subventionnés

Les Centres PMS du réseau libre subventionné sont tous membres de la Fédération des Centres PMS libres (FCPL), elle-même partie intégrante du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGec). La FCPL constitue pour ses membres un lieu d'analyse et de réflexion sur l'ensemble des politiques qui intéressent les CPMS et plus largement l'enseignement en Communauté française. Elle promeut et défend les valeurs[32] et les intérêts de ses membres. Par la mise en place de groupes de travail consacrés à différentes thématiques, notamment celle de l'orientation scolaire et professionnelle, elle contribue à favoriser les échanges de vues et de pratiques, les discussions et la coordination entre les Centres et les personnels des CPMS. Elle propose chaque année à ses membres un catalogue de formations et organise tous les deux ans un colloque sur des thèmes qui ont trait aux missions des CPMS.

L'ensemble de ces activités font de la FCPL un acteur important de l'enseignement, à la fois caisse de résonance, porte-parole et inter-face avec les instances officielles du secteur, gouvernementales ou consultatives.

En matière d'orientation scolaire et professionnelle, la FCPL a mené, en collaboration avec le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) une réflexion approfondie sur la mission d'orientation scolaire et professionnelle confiée aux Centres PMS par les décrets « Missions » et « CPMS ». Les documents produits dans ce cadre indiquent la philosophie qui sous-tend son approche de l'orientation : le souci d'une action en continu, qui ne soit pas réservée à des moments ponctuels, mais s'inscrive au contraire dans un véritable parcours d'orientation visant à soutenir l'élève dans la construction de son identité personnelle et professionnelle, le souci de rechercher une cohérence entre les actions menées dans les différents degrés et en concertation avec les autres acteurs scolaires, la nécessité d'associer les élèves et les parents aux actions menées dans le but de développer l'autonomie et la responsabilisation, le souci de corriger les inégalités sociales et de promouvoir l'émancipation sociale des élèves.

Toutefois, ce positionnement en faveur de l'égalité des chances et de l'émancipation n'inclut pas la dimension du genre. L'examen attentif des documents consultés montre que cette dimension est totalement absente de la réflexion menée à la FCPL sur l'orientation.

Le catalogue des formations organisées par la FCPL à destination des agent-e-s des CPMS libres indique clairement qu'en matière d'orientation, la FCPL promeut la diffusion de méthodologies d'intervention qui s'inscrivent dans le modèle d'éducation au choix, dans la perspective de la construction identitaire et d'un projet de vie au sens large pour les

[32] Ces valeurs sont développées dans La charte des Centres PMS libres, consultable sur le site www.lepms.be/ChartePMS.pdf .

élèves. Les formations proposées dans le catalogue de l'année 2008-2009[33], étaient consacrées à la *démarche éducative en orientation*, au *conseil en orientation comme aide à la construction de soi*, aux *images de métier*, à *l'entretien de conseil en orientation*, aux *approches collectives en orientation*. Les formateurs avec lesquels travaille la CFPL (organe de la FCPL chargé de la formation continuée des agent-e-s CPMS) sont des gens qui, au travers de livres ou d'articles publiés dans des revues spécialisées en orientation, sont connus pour leurs positions constructivistes, leur adhésion à l'approche éducative et leur souci de situer l'orientation des personnes et leurs projets de vie dans le contexte social, culturel et économique de la société contemporaine.

La problématique du genre dans l'orientation scolaire et professionnelle n'était pas prévue au programme de ces formations. Toutefois, en raison de ma présence et du projet de recherche qui la justifiait, le sujet a pu occasionnellement être introduit dans les échanges. En général, les formateurs et formatrices étaient plus intéressés par le sujet que les participant-e-s, à quelques exceptions près.

Le fait que la FCPL se soit impliquée dans ce projet de recherche en accueillant favorablement la proposition d'en être un partenaire et en le soutenant tout au long de sa réalisation par la mise en place d'un comité de pilotage interne, constitue une ouverture vers une meilleure prise en compte du genre dans les activités de ses membres.

[33] J'ai participé à 3 de ces formations. Les formateurs étaient Jean Guichard, Michel Huteau et Bernadette Dumora, touts trois rattachés à divers titres à l'INETOP (Institut National d'Etude du Travail et de l'Orientation Professionnelle, Paris) ; Raymonde Defrenne du Mouvement Trouver/Créer basé à Lyon.

3 Un intérêt mitigé des CPMS pour la question du genre et son influence dans l'orientation scolaire et professionnelle

Une recherche se déroule rarement, pour ne pas dire jamais, selon le scénario prévu dans le projet initial et l'analyse des problèmes rencontrés apporte toujours un éclairage intéressant sur l'objet investigué. Cette partie du rapport est consacrée à l'analyse de ces difficultés et à l'énoncé des constats et des hypothèses que j'en ai dégagés.

3.1 Le manque de temps et le sentiment de surcharge

Les non réponses, les réponses au questionnaire déclinant l'invitation à réaliser un ou des entretiens, la difficulté à trouver un moment pour rencontrer toute l'équipe d'un CPMS ou même une partie d'équipe, l'impossibilité de réaliser plusieurs entretiens à la suite (comme prévu dans le projet de recherche) ont été le plus souvent expliqués par le manque de temps.

L'ampleur des missions des Centres PMS et l'éventail des axes d'intervention possibles sont partout perçus en termes de surcharge. Les ratio d'élèves potentiellement usagers des services des Centres par rapport au nombre d'agents varient d'une équipe à l'autre, mais peuvent facilement atteindre des taux qui avoisinent les 1.000 élèves par agent-e.

La variété des activités à mettre en place pour réaliser les missions et la nécessité de les adapter à la diversité des contextes locaux obligent les Centres à faire des choix et à établir des priorités. C'est ainsi que les équipes expliquent en général qu'elles n'arrivent pas à consacrer aux activités d'orientation tout le temps qu'il faudrait pour pouvoir travailler les projets des élèves dans la durée.

Le principe de l'orientation tout au long de la vie, qui suppose que les activités destinées à soutenir les élèves dans la construction de leur projet scolaire et professionnel soient étalées sur tout le cursus scolaire et organisées en étapes progressives, entrent en contradiction avec les moyens, en temps et en personnel, qui peuvent être consacrés par les équipes à l'orientation. Ce problème énoncé au point précédent en termes généraux m'a été répété dans tous les entretiens. Venir avec une nouvelle préoccupation, ajouter encore de nouvelles questions à toutes celles qui font déjà partie du travail ne suscite pas l'enthousiasme et provoque même une certaine irritation chez certain-e-s.

Ce facteur temps et cette impression d'être sans cesse sollicités pour de nouvelles tâches à ajouter à l'ordinaire du travail a motivé dans de nombreux cas la non disponibilité des agents pour les entretiens que je proposais.

A cela s'ajoutent les particularités de l'organisation du travail dans les CPMS.

3.2 Les particularités organisationnelles

Chaque Centre PMS intervient dans plusieurs établissements scolaires, éventuellement organisés en plusieurs implantations géographiques. Les équipes se répartissent les interventions dans les différents établissements, par sous-équipes de 2 ou 3 agent-e-s,

assurant des permanences, des interventions d'animation, les contacts avec les enseignants, les parents ... dans les différents lieux. Cette organisation a pour conséquence la dispersion des agent-e-s pendant la plus grande partie du temps de travail et la difficulté à trouver, dans les agendas de chacun, des moments où il est possible d'organiser une réunion collective.

Les réunions d'équipe prévues dans le planning des Centres sont apparemment déjà fort chargées, notamment parce que c'est le principal moment où peut se réaliser la mise en commun et l'analyse pluridisciplinaire des situations traitées par les différents membres du personnel, les discussions et les échanges sur les interventions en cours ou programmées, les réponses aux sollicitations extérieures.

Ces particularités organisationnelles éclairent le traitement qui a été réservé à mon questionnaire[34], les difficultés rencontrées pour obtenir des rendez-vous d'entretien et les conditions dans lesquelles certains de ceux-ci se sont déroulés, une fois franchis les premiers obstacles.

Les directions des Centres filtrent et sélectionnent les demandes provenant de l'extérieur et décident de les mettre ou non à l'ordre du jour des réunions d'équipe. Elles ne relaient pas vers les agents les demandes ou sollicitations extérieures qu'elles jugent inopportunes (en fonction des priorités du Centre et par rapport au temps disponible) ou inintéressantes. J'ai rencontré lors des formations auxquelles j'ai participé, des agents qui n'avaient pas entendu parler de mon questionnaire. Cela indique que les directions ont jugé inopportun ou inutile de transmettre ma demande aux agents. Dans d'autres Centres, des directeurs ou directrices, rencontrés ultérieurement en entretien individuel, ont choisi de me recevoir seul-e-s pour ces raisons, estimant qu'il leur était impossible d'organiser une réponse collective à ma demande.

La dispersion des agent-e-s dans les différents établissements et implantations scolaires et le temps restreint consacré à la mise en commun ont pour conséquence que beaucoup d'entre eux-elles sont relativement peu au courant de ce que font leurs collègues ou ne peuvent en parler que dans des termes très vagues. C'est ainsi que, dans les entretiens individuels ou réalisés en 'comités restreints' (deux ou trois agent-e-s d'une équipe), chacun-e prend soin de parler de ce qu'il fait dans *son* ou *ses* écoles et évite de prendre position sur ce que font ses collègues.

Les difficultés à réunir les équipes et les temps de réunion restreints ont limité le nombre d'entretiens possibles à un unique entretien par équipe, et parfois aussi le temps consacré à cet unique entretien. A certains endroits les participations aux entretiens collectifs qui avaient pu être aménagées malgré tout ont dû se dérouler dans un contexte mouvementé (arrivées tardives, départs précipités, participations entrecoupées par des conversations téléphoniques urgentes ...) Je souhaite préciser à l'intention de ceux qui se reconnaîtront dans cette description, que je ne leur fais pas reproche de ces contextes mouvementés, je les nomme ici car ils me semblent illustratifs des difficultés organisationnelles évoquées.

Plus généralement, j'ai constaté que le rythme de l'année scolaire dicte aux CPMS une grande partie de l'organisation de leurs activités dans le temps. La programmation des activités de l'année se décide en juin ou au plus tard en septembre et rend particulièrement

[34] Plusieurs réponses au questionnaire sont très succinctes, certaines réponses ne comportent pas d'exemples, comme cela était demandé. On voit, dans certains cas, que les réponses ont été rédigées rapidement et n'ont pas suscité une réflexion d'équipe approfondie (réponses illisibles, style télégraphique et abréviations locales dont il faut deviner la signification, phrases inachevées dont on est réduit à deviner la suite ....).

ardue l'insertion dans « le programme » des occasions inattendues d'approcher un nouveau thème comme celui qui était proposé dans cette recherche.

3.3 Une problématique invisible et/ou peu familière

La diversité des activités et le manque de disponibilité des CPMS ne sont pas la seule explication au peu d'intérêt manifesté à l'égard de mon questionnaire et au peu d'empressement à accepter un entretien. C'est aussi que les agent-e-s des CPMS ne sont pas du tout familiers du thème de réflexion qui leur était proposé, à savoir la problématique du genre.

Dans certains Centres, le thème du genre ne dit presque rien, est quasi invisible. Plusieurs agent-e-s rencontré-e-s en formation ne parvenaient pas à trouver des exemples de situations *où on pourrait dire que le genre intervient*. D'autres ont l'impression qu'ils-elles ne peuvent parler que de cas particuliers, car *il n'y a pas de généralités, ni de régularités*.

Certaines équipes n'ont pas répondu à mon questionnaire parce qu'elles avaient *l'impression de ne rien avoir à dire sur le sujet, sinon des banalités*. D'autres ont estimé le sujet peu intéressant, voire *dépassé* ou *ringard*, estimant que l'essentiel est déjà acquis en matière d'égalité entre hommes et femmes et que *ce n'est qu'une question de temps* pour que les quelques problèmes qui subsistent encore ici et là disparaissent d'eux-mêmes sans que l'on doive encore s'investir dans des actions.

A d'autres endroits, on perçoit la problématique du genre comme *pertinente* mais *on est noyé dans un ensemble trop vaste* ou *trop flou*, on manque de l'armature conceptuelle et des catégories qui permettraient de nommer le vaguement ressenti, de ranger les impressions et même d'*observer des situations qui auraient à voir avec le genre*.

> *- On avait l'impression qu'on ne pouvait pas vous apporter grand chose, parce que tout est emmêlé dans notre tête. - C'est très complexe, on n'arrivait pas à faire passer la complexité du sujet. La façon dont ça se traduit dans notre travail, c'est plus complexe que simplement « on propose du social aux filles et de la mécanique aux garçons ». - On n'arrivait pas à trouver des exemples parce que ça englobe tellement de choses ... même au niveau des profs, quand on travaille avec des profs. - C'est compliqué parce qu'il y a plein de portes d'entrée différentes. Tout s'entrecroise. Et c'est aussi nos influences à nous, nos représentations, celles des jeunes, celles des profs aussi.* (entretien n° 7, collectif)
>
> *Il faudrait une grille de lecture conductrice, je serais plus à l'aise.* (ibid.)

Quelques un-e-s ont invoqué *la manière dont les questions étaient posées*, pour expliquer leurs difficultés à répondre au questionnaire. C'est la raison pour laquelle, certaines équipes ont préféré demander un entretien sans avoir répondu préalablement au questionnaire.

> *Ce n'était pas assez précis. On l'a pris, on l'a eu en mains* [le questionnaire]*, on a vraiment essayé d'y répondre, on a dit ça ne va pas. On ne comprenait pas bien ce qu'on devait exprimer par rapport à la question. On ne voyait pas quoi répondre.* (entretien n° 1, comité restreint)

> *Nous ce n'était certainement pas par opposition, parce que comme je vous le disais le sujet nous intéresse, mais c'est vrai que les questions, la manière dont elles étaient formulées, ce n'était peut-être*

pas très clair. Donner des exemples dans une discussion comme maintenant c'est plus simple. (entretien n° 10, comité restreint)

Cela se passait effectivement mieux dans les entretiens et j'ai rencontré dans certains CPMS des personnes qui, individuellement, étaient sensibilisées à la question et intéressées par cette recherche. Parfois aussi, j'ai dû beaucoup parler : pour encourager à raconter des exemples de situations dont les agent-e-s n'étaient pas sûr-e-s que c'était *bien dans le sujet* ; repartir des situations relatées dans d'autres CPMS en réponse au questionnaire pour donner un aperçu de la diversité des thèmes qui entrent dans le sujet proposé ; lancer des thèmes et poser des questions très directes en disant que j'ai lu telle chose dans la littérature : « qu'en pensent-ils-elles ? d'accord ? pas d'accord ? exemples ? ... »

Le fait d'avoir introduit le sujet et posé des questions a suscité une sensibilisation, aiguisé l'attention et offert une occasion de réfléchir :

- Tout seul, je ne crois pas que j'aurais répondu, je crois que j'aurais abandonné parce que c'est très vague et en même temps .. il faut peut-être le temps d'y réfléchir, d'y revenir le lendemain. Depuis deux semaines je fais plus attention à certaines choses.
- Moi aussi. Oui, c'est vrai, le fait d'avoir introduit la question, on a l'impression d'y faire plus attention. (entretien n° 7, collectif)

- Pour moi c'est interpellant car ça nous permet de nous remettre en question, d'y réfléchir et d'y faire attention. Par exemple dans une animation sur l'orientation de dire dans une classe de filles et de garçons « pour les filles qui voudraient faire l'esthétisme ... » Et bien non ! je me rends compte que c'est maladroit ...
- C'est sûr qu'on est contaminés, naturellement, par les stéréotypes. On ne peut pas se mentir là-dessus, mais ce n'est pas pour autant qu'on ne peut pas se remettre en question, comme on le fait maintenant, et essayer de changer ça. C'est une occasion de réfléchir. » (entretien n° 2, collectif)

Une difficulté à observer des manifestations du genre et à donner des exemples tient, me semble-t-il, au fait que les agent-e-s CPMS se focalisent ou croient devoir se focaliser sur le niveau individuel des conduites et des problèmes. Ainsi que le pressent la personne dont je rapporte les propos dans l'extrait suivant, le système de genre est diffus et localisé à un niveau non individuel, mais elle est quand même embêtée de ne pas pouvoir situer un exemple de problème relatif au genre dans un dossier.

Si on me demande si il y a des inégalités, je dirais oui, en synthétisant une série d'observations, mais je ne pourrais pas retrouver ça dans un dossier, pas un exemple ! (...) Comment on observe les choses ? Je n'arrive pas à cerner clairement. Qu'est-ce qui me fait penser les différences, les inégalités ? c'est une série de mini éléments. C'est une espèce de synthèse personnelle qui me fait dire : « oui, on est confrontés à des inégalités », mais je n'arrive pas à les identifier clairement, à cerner quel élève, quelle situation m'a amené à ça ... C'est plus une ambiance générale de classe[35] *ou de culture, de l'environnement dans lequel je travaille qui me fait dire « tiens là ce serait peut-être intéressant de faire une animation ». Donc j'ai du mal à répondre à votre 1ière question* [la difficulté à répondre au questionnaire]. (entretien n° 7, collectif)

[35] Je me suis demandé (trop tard, lors de la transcription) si « la classe » ici fait référence à la classe sociale ou à la classe dans l'école.

En conséquence, les agent-e-s tendent à n'observer que *quelques cas particuliers* qui ressortent plus nettement sur le fond indifférencié du normal et de l'ordinaire.

Une des mes hypothèses, à propos de ces difficultés à répondre au questionnaire ou même, pour certain-e-s, à développer le sujet en entretien, porte sur la focalisation principale des agent-e-s sur ce qui se manifeste à un niveau individuel, sur ce qui est dit explicitement par une personne ou encore sur les *demandes* explicites (des élèves, des parents ou des professeurs, ...).

> *Nous en tant que CPMS, on a rarement été interpellés par rapport à ça. Je ne me souviens pas avoir eu des demandes.* (entretien n° 1, comité restreint)

L'ordre symbolique, dans lequel on est soi-même plongé en tant que membre d'une société, est difficile à lire, pour tout le monde. Mais j'ai l'impression que les formations des professionnels des CPMS, psychologues, assistant-e-s sociaux-ales, infirmières[36], toutes fortement imprégnées par des savoirs 'psy' individualisants même quand il ne s'agit pas de psychologues, auxquelles souvent s'adjoint un souci très prononcé pour le respect des points de vue personnels, la non directivité et la neutralité bienveillante, ajoutent comme une difficulté supplémentaire. Un peu comme si beaucoup d'agent-e-s s'autorisaient difficilement à se détacher de la manifestation explicite et individualisée des effets du genre et à en chercher la trace à un niveau plus collectif et plus implicite.

La peur d'être pris en défaut ?

Parfois, j'ai eu l'impression que mes interlocuteurs et interlocutrices, craignaient d'être pris en défaut. Certain-e-s semblaient prendre les devants en se défendant en quelque sorte d'un éventuel soupçon de *faire une différence*.

> *Quand une fille demande une orientation « garçon », par ex. mécanique, on ne la traite pas autrement. (...) Je n'ai pas l'impression qu'on encourage plus les filles à faire des options garçons que des garçons à aller dans les options services sociaux, où on n'a pas 50.000 garçons, ça reste assez féminin. On n'en fait pas la publicité.* (entretien n° 1, comité restreint)

> *Quand on parle orientation, on parle en général, on ne fait pas de différence, au niveau du ..... Je veux dire quand on parle orientation, on part de ce que l'élève a comme souhait. Enfin moi personnellement, si un élève garçon me dit qu'il veut faire une option de fille, je ne vais pas être choquée. Et, je ne crois pas que mes collègues réagissent spécialement. Je pense qu'on lui pose un peu la question : « tiens, comment est-ce que tu as choisi » etc..., mais je ne sais pas si on déconseille vraiment ... Je pense qu'on est ouverts et qu'on donne l'information au jeune en fonction de ce qu'il souhaite. Alors qu'une école ne réagirait peut-être pas comme ça. Par exemple, si une élève fille vient s'inscrire à S, je crois qu'ils poseraient quand même la question de savoir ce qu'elle vient faire là.* (entretien n° 11, individuel)

> *Le genre c'est vrai intervient toujours, c'est un élément de la personne c'est tout, mais c'est pas pour ça que ça conditionne notre façon de réagir, que ce soit un garçon ou une fille.* (entretien n° 6, collectif)

[36] Je n'ai rencontré aucun infirmier.

On perçoit aussi dans ces explications le souci de ne pas interférer avec le « projet » de l'élève et celui de ne pas faire de différence entre les élèves. Veiller à rester neutre semble correspondre à la fois à une conception de l'égalité de traitement entre les élèves et traduire concrètement dans l'interaction avec l'élève, un idéal de respect pour son idée, son souhait, son choix.

3.4 Un rapport difficile au 'féminisme'

J'ai pu constater, au cours de certains entretiens, qu'une recherche abordant la question du genre est associée à une posture féministe et suscite un certain rejet, au moins une distanciation critique. Lors des entretiens collectifs, il n'y a pas souvent consensus entre les agent-e-s. Les prises de positions dominantes, en nombre ou en puissance d'expression, sont le rejet ou la distanciation. Presque toujours, une voix ou deux s'élèvent pour défendre les apports du féminisme, mais rares sont les prises de position très affirmées en faveur du mouvement féministe.

Certains agents ou plutôt certaines, vu la très grande féminisation des équipes, considèrent le féminisme comme un mouvement qui nie les valeurs féminines et promeut l'indifférenciation des sexes.

> *- Parfois dans les mouvements féministes, c'est nier les valeurs féminines pour revendiquer d'avoir les mêmes valeurs, qualités, compétences, que les hommes, c'est nier la différence ;*
> *- Je suis d'accord avec elle, moi je n'adhère pas du tout à ça ;*
> *- Je trouve qu'il y a des différences et voilà. Prendre la place des hommes, vouloir faire tout comme les hommes et nier le contexte féminin que j'ai en moi, ça je refuse !* (entretien n° 6, collectif)

D'autres entendent se démarquer des formes de féminisme qui sont *contre les hommes* et manifesteraient une sorte de ressentiment agressif à leur égard. Plusieurs préfèrent en tous cas se distancier de démarches qui auraient des connotations trop militantes.

> *Quand on en a parlé, je me suis dit ici c'est spécial féministe et tout ça. Je veux dire il ne faudrait pas tomber dans l'excès. J'ai aussi toujours un peu peur que ce soit pro féministe, je trouve que c'est pas le but.* (entretien n° 10, comité restreint)

D'autres encore reconnaissent les apports indéniables du mouvement féministe *dans le passé* en matière d'égalisation des chances entre hommes et femmes, mais pensent que, de nos jours, le féminisme est devenu inutile, que l'égalité est en bonne voie et qu'il n'est donc plus nécessaire de *militer* en ce sens.

> *- Il faut reconnaître que le mouvement féministe a fait beaucoup ! a été extrêmement important ! quand on voit d'où on vient ! et en peu de temps finalement ! les femmes n'avaient même pas le droit de vote ! elles ont dû se battre. La contraception ... tout ça, je trouve que c'est* **essentiel,** *dans la vie d'une femme, mais maintenant c'est parce que tout ça est acquis !*
> *- oui, c'est acquis ! et nous, dans ma génération, on n'a pas vécu cette bataille-là, pour nous ça a toujours été comme ça, donc on se pose moins de questions et on a moins envie de revendiquer quelque chose vu que .. en fait, ça nous plaît comme c'est !*

- C'est vrai que si il n'y avait pas eu les mouvements féministes, les femmes seraient toujours à la maison ! mais continuer le combat maintenant, je dis non, on est dans un leurre total pour moi, c'est une utopie ! (entretien n° 6, collectif)

Les entretiens collectifs mettent particulièrement bien en évidence les différences de générations, parmi les intervenant-e-s en CPMS, comme ci-dessus et aussi dans l'extrait suivant. Une mémoire positive des acquis du féminisme est portée par les femmes plus âgées, les plus jeunes se reposent sur les droits acquis. Ma question sur le féminisme a, à plusieurs reprises, suscité des discussions animées.

- Quand je vois tous les progrès qu'on a fait sur 50-60 ans même au niveau des mentalités par rapport aux femmes, aux femmes qui maintenant travaillent, et qui ne font pas que du travail de bureau ... Moi je me dis qu'il y a de l'espoir de voir les mentalités changer. Mais il y a encore beaucoup à faire. C'est clair. (...) Au début les femmes qui travaillaient, elles ne pouvaient pas avoir leur traitement. C'était le mari qui avait tous les droits. Et les pensions, il n'y pas si longtemps qu'elles peuvent les toucher elles-mêmes. Le droit de vote, il n'y a pas si longtemps que cela non plus.
- Enfin on n'a plus besoin de ça pour .... enfin dans la société la femme a sa place et l'homme a sa place. Moi je n'aime pas les extrêmes vraiment ...
- Tu dis ça parce que tu as 22 -23 ans. Mais je vais dire quand on voit l'avortement, s'il n'y avait pas eu ces mouvements là au départ. C'était des gens comme Gisèle Halimi, Elisabeth Badinter dans le temps, qui ont fait avancer le débat. C'est comme Ni putes Ni soumises et tous ces mouvements là. Toi tu es une génération où c'est le droit acquis finalement.
- Et bien oui c'est çà ! Je trouve que pour moi maintenant le féminisme ce n'est pas utile. Je ne trouve plus ça totalement justifié d'avoir des féministes en disant « on doit revendiquer nos droits » par rapport à tout ce qu'on a. Mais je vais dire par exemple au niveau des salaires dans le public il n'y a pas de soucis. Peut-être que dans le privé à ce moment-là il y a encore des différences et que parce qu'on est une femme on est moins payée. Mais je trouve quand même que dans notre société maintenant les droits de la femme et l'homme je dirais sont ... presque identiques. » (entretien n° 10, comité restreint)

Il est difficile pour beaucoup de penser à la fois égalité et différence, souvent, la revendication d'égalité est comprise comme une négation de la différence de sexe ou de genre et c'est ce qui gêne le plus les personnes rencontrées.

- Je suis pour valoriser la place de la femme dans la société et pour plus d'égalité par rapport notamment à tout ce qui est congé parental et tout ça, ça c'est certain ! Je trouve qu'un père a autant de place qu'une mère, mais nier les différences personnelles, nier la féminité, le fait qu'on a des différences et que c'est des atouts aussi ...
- On les revendique d'ailleurs ! c'est important d'avoir des différences !
- On ne sera jamais égaux pour moi, je ne revendique pas l'égalité ! je refuse ...
- C'est pas forcément qu'ils sont plus hauts, mais différents hein : des compétences et des qualités différentes ! Justement on est complémentaires !
- On est femme et homme et c'est très complémentaire.
- Et ce n'est pas une égalité, qu'on arrête de dire que la femme doit être l'égale de l'homme !
- Question : l'égale ou la semblable ?
- Egale dans le sens 'même valeur' ! Egale dans le sens 'chacun à sa place', ça oui ! mais avec les différences, donc pas être semblables ! pas être **les mêmes** *!*
- Et complémentaires !

- Oui complémentaires. Egales : on a les mêmes droits.
- On a quand même été élevées dans le sens que la femme était en dessous de l'homme hein, ... hum hum ... dans les livres, dans tout ...
- ça dépend ce qu'elles revendiquent ! si c'est le respect de la différence c'est d'accord mais si c'est l'égal de l'homme .. oui, dans le sens on est humain, ça oui ! mais on est différents. On est ***différents*** *! et ça sera définitivement comme ça ...* (entretien n° 6, collectif)

Une de mes interlocutrices met très finement le doigt sur la diversité des positionnements des CPMS sur cette question :

Je pense que dans les CPMS, il y a des gens qui se positionnent de manière extrêmement diverse sur cette question. Ça touche les gens de manière très personnelle. Mais dans la culture CPMS, il y a aussi des normes de progressisme et dans le progressisme, il y a aussi le féminisme, donc, je pense que ça ne rencontrerait pas d'hostilité, mais il y a des positionnements nuancés selon les personnes et selon les questions. Par rapport à l'égalité des salaires, ça pourrait faire l'unanimité, de même que sur l'ouverture des promotions aux femmes, il y aurait une cohérence ; mais par rapport au fait que certaines professions restent plus féminines ou masculines, là il y aurait des positions plus nuancées. Moi-même, je suis nuancée par rapport à ça. (entretien n° 12, individuel)

Différence et complémentarité

Les thèmes du féminisme et du genre n'ont pas été abordés avec autant d'ampleur dans tous les entretiens, d'abord parce que je ne les ai introduits systématiquement qu'après avoir constaté les malentendus qu'ils suscitaient, ensuite parce que c'est surtout dans les entretiens collectifs que le contexte s'est avéré favorable à des discussions un peu approfondies sur le sujet : motifs du rejet du féminisme, sens attribué aux politiques d'égalité en matière de genre, ... L'ensemble me conduit à dire qu'une partie non négligeable des membres du personnel CPMS adhère à une conception différentialiste des rapports sociaux de sexe et au modèle de la « complémentarité des sexes ».

Quand, au moment de l'analyse, on juxtapose ces représentations du féminisme, on ne peut qu'être frappé par les contradictions entre les représentations opposées du combat féministe, exprimées parfois par les mêmes personnes au cours du même entretien. Le féminisme est-il contre les hommes ? ou nie-t-il les valeurs, les spécificités féminines ?

L'idée de la complémentarité entre les sexes serait-elle le moyen de réconcilier la contradiction précédente ? L'égalité dans l'équivalence est-elle possible ? Est-on déjà dans un monde où les filles ne sont plus élevées dans l'idée qu'elles sont *quand même en dessous* des garçons ? Le mouvement féministe a-t-il déjà donné tout ce qui était en son pouvoir ? Et, si les femmes *se sentent bien comme c'est maintenant*, est-il au bout de sa course ?

Ces propos m'ont interpellée. Alors que j'avais cru pouvoir rédiger un chapitre assez bref sur les concepts constitutifs des études du genre, je suis retournée voir dans ma collection d'articles et de livres sur le féminisme et le genre pour y chercher comment j'allais pouvoir, non pas apporter des réponses, je crois que la tâche est impossible et dépasse de loin l'objet de cette étude, mais proposer quelques points de repères susceptibles d'éclairer cette problématique, très complexe et parcourue de lignes de fracture.

Les diverses représentations, parfois contradictoires, exprimées par mes interlocutrices et mes interlocuteurs renvoient aux tensions et aux apories du mouvement féministe lui-

même, aux questions qui continuent d'agiter les milieux, politiques ou scientifiques, qui travaillent sur le genre.

4 Définir les concepts constitutifs des études de genre

Le terme genre, de même que les désignations études de genre, sociologie du genre, savoirs de genre, ... sont passés dans le langage courant, mais le nombre de livres et d'articles qui sont consacrés à cette notion et la multiplicité des définitions du genre que l'on trouve dans toute cette littérature indiquent bien qu'il n'est pas compris de la même manière par tout le monde. Je pense d'ailleurs que cette confusion à propos du sens du mot genre est une des sources des difficultés éprouvées par les personnes que j'ai rencontrées au cours de cette recherche pour observer et parler des rapports sociaux de sexe dans leur activité professionnelle.

Mon intention est donc de proposer, dans cette partie du rapport, un éclairage sur les concepts utilisés dans les études sur le genre et de fournir quelques points de repère pour comprendre cette perspective de recherche.

Après une brève rétrospective sur l'évolution du mouvement féministe, je tenterai de préciser la manière dont est conçue la relation entre 'sexe' et 'genre' dans les différents courants théoriques qui se sont succédés ou qui coexistent actuellement. J'essaierai d'expliquer, en quoi ils convergent et sur quels points ils s'opposent.

Cet exercice difficile vise à donner en quelques pages une idée de la complexité et de la diversité des positions en présence. C'est d'une part, le détour qui permet de mieux comprendre les positions à l'égard du féminisme et de la question du genre, qui transparaissent dans les propos rapportés au point précédent. Ces positions ne sont certes pas spécifiques au milieu des CPMS, elles sont au contraire représentatives d'opinions présentes dans la société en général[37]. D'autre part, même s'il n'y a jamais de correspondance étroite entre les élaborations théoriques qui proposent des explications des problèmes et les stratégies qui sont entreprises pour les résoudre, les premières sont des guides pour l'action. Jusqu'à un certain point, la manière dont on se représente l'impact du genre sur les membres de la société, ici sur les élèves et les autres acteurs de la communauté scolaire, n'est pas sans influence sur les stratégies d'action qui pourraient être imaginées et mises en place. D'ailleurs les constats d'inefficacité auxquels aboutissent nombre d'évaluations des actions entreprises en faveur de l'égalité des sexes dans le domaine de l'orientation scolaire par exemple[38] conduisent à remettre en question la pertinence des processus explicatifs qui les sous-tendent. Continuer à essayer de mieux comprendre les processus sous-jacents à l'œuvre dans la construction des inégalités de genre ne peut qu'améliorer la pertinence des actions à entreprendre pour modifier la situation.

Le féminisme est un mouvement social qui, comme tous les mouvements sociaux, dénonce des injustices, des inégalités, poursuit des objectifs de changement, en menant des actions collectives et en exerçant des pressions sur le système politique pour faire avancer sa cause. Il est composé de plusieurs courants, au point qu'on serait tenté de dire

[37] Voir à ce sujet le livre de Réjane Sénac-Slavinski, L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes, PUF, Le lien social, 2007.

[38] Nicole Mosconi et Biljana Stévanovic (2007) consacrent un chapitre de leur livre à un compte-rendu synthétique des évaluations réalisées sur les campagnes de sensibilisation et autres modalités d'action destinées à modifier les stéréotypes sexués et les choix d'orientation des élèves.

qu'il y a plusieurs féminismes, si ce n'est que tous ensemble ils ont pour objectif commun de viser l'égalité dans les rapports femmes-hommes.

Le genre est un concept, une notion ou un outil (selon l'usage qu'on en fait) qui peut être utilisé au service de la cause féministe, mais qui existe aussi indépendamment de toute action militante, dans une pratique de recherche scientifique. Il a été « inventé », élaboré, revu et corrigé à plusieurs reprises, comme on le verra ci-dessous, sous la poussée du mouvement féministe. Les expériences issues de l'action, les impasses et les obstacles rencontrés par le mouvement ont sans cesse alimenté la réflexion théorique et conduit à la révision ou à l'affinement des hypothèses de recherche. En retour, le concept de genre, les analyses et les réflexions qu'il rend possibles, sont re-mobilisés, dans une certaine mesure et sous une forme pragmatique donnant lieux à divers compromis, dans l'action du mouvement, parfois simplement comme argumentaire, parfois pour la mise au point des stratégies d'action et la définition des enjeux.

Le mouvement et la recherche sur le genre s'alimentent l'un l'autre, mais ne doivent pas être confondus. L'un et l'autre sont composés de tendances ou de courants diversifiés, traversés de tensions et de lignes de fracture.

4.1 De la revendication d'égalité en droits à la mise en cause des rapports de pouvoir entre les sexes

D'un point de vue chronologique, on distingue généralement dans le mouvement féministe deux vagues successives dont les luttes ont porté sur des revendications (apparemment) différentes.

Le féminisme de la 1ière vague et l'universalisme des Droits de l'Homme

Le féminisme dit de la « première vague » est né de la révolution française et de l'écart constaté entre l'affirmation des principes universels d'égalité et de liberté de tous les êtres humains et la situation d'exclusion de la citoyenneté civile et politique qui a été réservée aux femmes depuis cette époque jusqu'au début du 20ième siècle.

Des revendications qu'on peut, avec le recul, qualifier de féministes se sont exprimées dès la fin du 18ième siècle, mais le mouvement féministe à proprement parler, comme mouvement conscient de lui-même, nommé comme tel, organisé en collectifs pour l'action, s'est surtout déployé à partir de la deuxième moitié du 19ième siècle. L'enjeu du mouvement féministe de l'époque était l'accès des femmes aux mêmes droits civils et politiques que ceux dont jouissaient les hommes : droit de vote et d'éligibilité sur le plan politique, égalité des droits civils dans le mariage, dans l'accès à la propriété et en matière successorale, droit à l'instruction.

Le système politique démocratique mis en place après la révolution des Droits de l'Homme fait des femmes des *citoyennes passives* : *femmes et filles de citoyens, elles ont droit à la protection de leur personne, de leur propriété, de leur liberté, ... mais elles ne peuvent pas exercer*

directement ces droits[39]. Elles n'ont pas accès à la participation directe au système politique. Le vocabulaire utilisé dans les débats de l'époque sur la citoyenneté passive ou active, directe ou indirecte, est révélateur : *les femmes ne doivent pas s'immiscer dans les affaires du gouvernement*, les hommes politiques débattent de savoir *si elles ont la force morale et physique nécessaire à l'exercice des droits politiques* (discuter et prendre part aux délibérations dans les assemblées). J'ai souligné les mots « s'immiscer » et les interrogations sur « la force morale et physique » des femmes, parce que c'est le type d'arguments qu'on utilise encore aujourd'hui à propos des femmes, appliqués à d'autres domaines et à d'autres types d'activités.

La puissance paternelle et maritale sont le pendant sur le plan civil de leur exclusion de la citoyenneté active sur le plan politique. Le code civil définit de façon asymétrique les droits et devoirs des époux : le mari doit protection à sa femme, la femme obéissance à son mari, le lieu de résidence est choisi par le mari, elle ne peut pas intenter d'action en justice, l'autorité parentale n'est exercée que par le père, la femme mariée ne jouit d'aucune autonomie en matière de propriété. Le statut de minorité en droit des femmes les maintient dans la dépendance matérielle à l'égard de leur père ou de leur mari, voire de leur fils en cas de veuvage.

Les justifications utilisées pour légitimer cette exclusion valent la peine d'être mentionnées, parce qu'elles renvoient directement à des débats encore actuels.

Les justifications religieuses qui légitimaient jusqu'alors les hiérarchies et les privilèges de l'ancien régime sont disqualifiées et remplacées, à l'époque des Lumières par les idéaux démocratiques et la philosophie des droits de l'homme. Mais c'est aussi dans le même mouvement, la « nature », le droit naturel et les lois naturelles, qui prennent le relais des lois divines pour rendre compte de l'ordre social. C'est désormais la nature qui dicte la place que les femmes doivent occuper. *Chaque « sexe » est appelé à un genre d'occupation qui convient à sa « nature »* : aux hommes la sphère publique de la politique et de la propriété, aux femmes la sphère privée de la famille, de l'engendrement et de l'éducation des enfants[40]. Les femmes, que l'on désigne d'ailleurs couramment dans les écrits de l'époque par « les personnes du sexe », sont destinées par la « nature » à engendrer, leur contribution à la société est spécifique et tient à leur fonction de mère, la sphère privée de la famille est le lieu où les confine ce rôle[41].

De plus, dans le régime démocratique censitaire de l'époque, la citoyenneté active est conditionnée à l'instruction et à l'indépendance matérielle. Comme les femmes n'ont ni accès à l'instruction, ni l'indépendance matérielle et financière, c'est une raison supplémentaire de les tenir à l'écart de l'exercice actif de la citoyenneté. Le droit à l'instruction et l'accès à l'enseignement sont deux grandes revendications du mouvement féministe de la 1ière vague.

Pendant la première moitié du 19ième siècle, les milieux politiques débattent du degré d'instruction auquel peuvent prétendre les femmes. Le point de vue majoritaire, qui l'emporte sur les partisans (beaucoup plus rares et isolés) d'un droit à l'éducation pour tous et toutes est qu'en tant que compagnes, filles, épouses et mères, elles ne peuvent pas rester totalement ignorantes, elles doivent recevoir une éducation appropriée au rôle qui

[39] Propos rapportés par Michèle Riot-Sarcey, Histoire du féminisme, collection Repères, La Découverte, Paris, éd. 2008, p. 18.

[40] Riot-Sarcey, op. cit. p.19.

[41] Ce changement de régime de justification du rôle des femmes et la place attribuée à la famille comme cellule de base de la société sont analysés dans de nombreux ouvrages, et notamment dans le livre d'Irène Théry, Le démariage. Justice et vie privée, Editions Odile Jacob, Paris, 2001.

leur est dicté par la nature. Les femmes obtiendront finalement et progressivement l'accès à l'instruction, d'abord à l'école primaire, ensuite à l'école secondaire à la fin du 19ième siècle, mais les programmes de cours qui sont dispensés aux filles restent marqués par la spécificité du rôle familial qui leur est attribué. Conçue comme une école qui s'adresse aux futures « mères des citoyens », l'enseignement y est orienté et limité à ce qui est jugé indispensable et utile à l'exercice du rôle d'épouse et de mère de famille[42].

On comprend mieux, à la lecture des luttes menées par le mouvement féministe, au récit des obstacles et des fins de non recevoir auxquels ses revendications se sont heurtées, comment les femmes, chassées de la sphère politique, se sont repliées sur les associations pour y poursuivre sous d'autres formes leurs idéaux de justice sociale. Maintenues à l'écart de la citoyenneté politique représentative, une partie des féministes va s'investir dans le monde associatif et dans la philanthropie[43].

Durant la deuxième moitié du 19ième siècle se créent petit à petit deux mouvances à l'intérieur du féminisme : une mouvance radicale qui continue à réclamer des droits au nom de l'égalité entre tous les citoyens (mais qui perd du terrain sur le plan de l'action politique) et une mouvance qui adopte une stratégie modérée, « réformiste », qui réclame les mêmes droits mais met en avant, par pragmatisme, non pas le principe universel de l'égalité de tous les humains (femmes ou hommes) mais la spécificité des sentiments et des qualités qu'on attribue aux femmes – leur sensibilité à la souffrance d'autrui, leur altruisme, leurs préoccupations pour l'éducation familiale – et surtout leurs mérites en tant que mères. Ces qualités et ces compétences cultivées, dans la famille et dans l'activité philanthropique, deviennent le symbole des valeurs féminines et le gage de la respectabilité des femmes. C*'est précisément parce que les hommes et les femmes ont des qualités différentes et des aptitudes particulières qu'il est nécessaire à la société de faire appel au concours de tous et de toutes dans l'intérêt de la collectivité*[44], tel est le nouvel argument qui est utilisé pour faire avancer la cause des femmes.

Ce clivage entre deux féminismes, le premier dit *universaliste* parce qu'il fonde ses revendications d'égalité sur la référence à l'universalité des droits humains sans distinction de sexe, l'autre qu'on désigne maintenant du nom de *féminisme différentialiste* parce qu'il met en avant la spécificité des valeurs féminines, divise encore le mouvement féministe à l'heure actuelle.

Les avancées féministes de la fin du 19ième s. et du début du 20ième s. portent la marque de ces compromis entre référence universaliste aux droits humains ou référence différentialiste à la spécificité « naturelle » des femmes, entre égalité de traitement et mesures spécifiques. Lorsque le divorce est réinstauré, il exclut le consentement mutuel et les conditions dont il est assorti sont plus favorables aux hommes qu'aux femmes ; l'interdiction du travail de nuit pour les femmes est une mesure de protection prise en raison de leur spécificité, il est critiqué à l'époque par les féministes radicales qui se méfient de cette bienveillance protectrice et considèrent cette loi comme une mesure de restriction plus que comme une avancée dans l'émancipation des femmes ;

[42] L'enseignement des filles reste très longtemps confié à des écoles organisées par des ordres religieux, même en France. J'ai passé sous silence le rôle du clergé et de l'Eglise catholique par souci de faire bref, mais il est évident qu'il a joué dans le sens du maintien des femmes au foyer.

[43] Apprenant peut-être ainsi à cultiver l'altruisme et d'autres qualités qui finiront par être considérées comme spécifiquement féminines.

[44] Cécile Brunschvicg, porte parole de cette composante du mouvement féministe en France, citée par Riot-Sarcey p. 67.

l'accès à l'enseignement se fait aussi sous le signe de la spécificité comme je l'ai écrit plus haut.

C'est aussi durant cette période qu'on voit apparaître au sein du mouvement féministe un autre clivage, contemporain de l'émergence du socialisme et du mouvement ouvrier, et dont on retrouve la trace bien présente dans les divergences qui ont agité le féminisme de la 2ième vague.

Les partis socialistes et le mouvement ouvrier contribuent à diviser le mouvement en mettant en évidence les différences de classe entre les femmes. Les ouvrières, les domestiques, qui seraient tentées de faire cause commune avec les femmes de la bourgeoisie sont accusées de *collaboration de classe*. Le socialisme et le communisme voient dans les revendications féministes un individualisme qui entre en contradiction avec l'idéal d'émancipation collective du mouvement ouvrier. Les syndicats de leur côté considèrent l'arrivée des femmes dans le monde du travail comme une concurrence dangereuse, ils craignent que leurs salaires plus bas que ceux des hommes et leur plus grande docilité, ne déforcent les revendications ouvrières[45]. Lorsque l'obtention du droit de vote par les femmes semble proche d'aboutir, le Parti Ouvrier Belge choisit de sacrifier le droit de vote des femmes au profit de l'obtention du suffrage universel pour les hommes[46]. Une trahison similaire avait été perpétrée par Proudhon en France quelques décennies plus tôt pour préserver les chances du socialisme d'être pris en compte comme force politique.

Le féminisme de la deuxième vague s'appuie sur les sciences humaines

La « deuxième vague » du féminisme est née des mouvements de contestation de la fin des années 60 : Mai 68 en France, des mouvements similaires dans d'autres pays européens et aux Etats-Unis. Les enjeux se sont déplacés. Le mouvement féministe ne se focalise plus sur l'égalité des droits civils et politiques, mais sur des revendications égalitaires et identitaires plus larges, fondées sur une analyse plus extensive des injustices concrètes, matérielles subies par les femmes. *Le personnel est politique ! Le privé est politique !* Ces mots d'ordre du mouvement féministe des années 70 signifie **une remise en cause de la frontière tracée entre la sphère publique et la sphère privée de la famille**. Les revendications portent sur l'obtention de nouveaux droits à l'intersection des deux domaines : le droit à la contraception et à l'avortement, la dénonciation des violences faites aux femmes et leur inscription dans la loi, l'exigence d'une véritable égalité dans les relations de couple, dans la famille, et dans le travail (*A travail égal, salaire égal !*).

On a considéré pendant tout un temps que ces revendications étaient d'un autre ordre que celles du féminisme de la 1ière vague, mais avec le recul, on voit plutôt ces différences d'objet comme un approfondissement de la revendication d'égalité. Le féminisme de la 2ième vague réclame des conditions matérielles qui rendent possible l'exercice des droits formels obtenus par le féminisme de la 1ière vague. Il comporte aussi désormais *une quête identitaire* : les femmes sont-elles différentes des hommes ? La question n'était pas posée dans la première vague ? S'agit-il de l'égalité de **la** femme ou de l'égalité **des** femmes ? Le féminisme contemporain prolonge le féminisme du 19ième s. plutôt qu'il ne s'y oppose, sur

[45] Riot-Sarcey, op. cit., décrit la situation en France, mais Magda Michielsen, dans *175 ans de femmes. Egalité et inégalités en Belgique 1830-2005*, Publication du Conseil de l'Egalité des Chances entre Hommes et Femmes, 2005, relate une situation analogue en Belgique.

[46] L'accès des femmes au suffrage universel n'a été acquis en Belgique qu'en 1948, en France, en 1944. A tire de comparaison, les Allemandes ont acquis le droit de vote en 1918 et les Hollandaises en 1919.

le plan de la poursuite du mouvement d'individualisation du sujet démocratique, en y incluant les conditions matérielles de l'égalité et une autre conception du sujet[47].

On remarque aussi dans ces questions la présence des divergences de vues entre courants féministes universaliste et différentialiste, la trace des tensions introduites dans l'unanimité féministe par le mouvement ouvrier et la philosophie marxiste. Ces lignes de fracture vont se retrouver à la fois dans les options politiques privilégiées par les différents courants féministes sur le plan de l'action politique et dans les constructions théoriques qui essaient de donner un sens à ce qui se passe sur le terrain en s'inspirant des courants intellectuels dominants dans les milieux progressistes à cette époque. Dans un premier temps, le marxisme et la psychanalyse fournissent l'arrière plan théorique sur lequel s'appuie le mouvement, ensuite les recherches sur le genre iront puiser des concepts et des outils d'analyse dans le courant post-structuraliste (les travaux de Foucault, de Derrida e. a.), comme on le verra plus loin.

Dans les années 70, l'action politique et les recherches en sciences humaines, qui se qualifient d'ailleurs explicitement de féministes, sont très imbriquées. Les liens sont étroits entre les deux modes d'approche de la question de l'égalité entre les sexes. D'un côté, en déplaçant les enjeux du terrain des droits formels vers des problèmes liés à la vie quotidienne, le mouvement féministe se tourne vers les sciences humaines pour y puiser des arguments et des outils d'analyse. De l'autre, la vulgarisation des connaissances produites par les sciences humaines et l'augmentation du nombre de femmes dans la recherche vont faciliter cette rencontre. C'est surtout en histoire, en anthropologie et en sociologie que ces recherches se développent. Elles visent à rendre visibles l'existence, la place, les problématiques des femmes, en travaillant sur de nouveaux objets de recherche, jusque là négligés et en renouvelant peu ou prou les concepts et les approches théoriques de ces différentes disciplines. Ce n'est que plus tard, avec l'institutionnalisation des recherches, dans des départements universitaires ou dans des centres spécialisés, et avec l'essoufflement du volet militant de l'action que le féminisme et la recherche sur le genre se distancieront davantage.

Le féminisme de la deuxième vague se caractérise par l'abandon d'une approche en termes de « complémentarité » et par l'adoption d'une perspective critique sur les rapports de pouvoir entre les sexes.

On distingue deux courants principaux au sein du mouvement féministe issu des années 70 : le féminisme d'inspiration libérale et le féminisme d'inspiration radicale[48], qui s'est lui-même divisé par la suite en sous-courants divergents. Le mot inspiration signifie un rapport d'influence entre la pratique politique et les principes philosophiques, les idées, hypothèses théoriques qui leur servent d'arrière plan sans qu'il y ait une correspondance terme à terme entre les deux. Ces courants s'opposent sur l'analyse des causes ou des processus producteurs des inégalités entre femmes et hommes et, à partir de là, sur les stratégies d'action à mettre en oeuvre pour modifier la situation.

---

[47] Dominique Fougeyrollas-Schwebel, Mouvements féministes, dans Helena Hirata et al., Dictionnaire critique du féminisme, PUF, 2000, pp. 125-130.

[48] Un 3ième courant féministe « marxiste orthodoxe » a existé pendant un temps à l'intérieur du mouvement ouvrier, dans la ligne de l'analyse marxiste de la domination de classe dans le système capitaliste, mais il s'est assez vite affaibli. Dans ce cadre orthodoxe, les revendications féministes sont secondaires et subordonnées à la lutte des classes. L'idée est que l'avènement d'une société plus juste fera disparaître les inégalités entre les sexes dans le même mouvement. Il y a peut-être encore des groupes féministes qui croient à cette utopie, mais ce courant a quasiment disparu de la scène du féminisme militant ou est devenu invisible par absorption dans la lutte principale contre les injustices de classe. Les dissident(e)s ont rejoint le féminisme radical ou le féminisme d'inspiration libérale. Même les groupes qui se rattachaient initialement à ce courant ont constaté avec le temps que les rapports de classe ne recouvraient pas entièrement les rapports sociaux de sexe.

Le féminisme d'inspiration libérale se situe dans la suite du féminisme de la 1ière vague, il en poursuit les combats en revendiquant un approfondissement de l'égalité des droits, et en ajoutant aux droits formels, un souci pour l'égalisation des conditions nécessaires à l'exercice effectif de ces droits. Ce positionnement se traduira, au niveau politique, dans le concept d'*égalité des chances*, dans ses applications à la problématique de l'égalité entre femmes et hommes. Comme ce courant est moins représentatif de l'apport spécifique du féminisme de la 2ième vague et qu'il intègre certains apports du féminisme radical, il me semble préférable de commencer par la présentation du courant radical et de revenir ensuite sur les convergences et divergences de vue entre les deux.

Le courant radical

Sous l'influence du mouvement féministe des années 60-70 et avec la remise en question plus globale de la vision consensuelle et intégrée de la société qui était celle des théories sociologiques et anthropologiques de l'époque précédente (le fonctionnalisme et le culturalisme) la question de la hiérarchie entre les sexes et celle de la domination masculine sont posées. On ne parle plus seulement d'attribution variable de rôles de sexe en fonction des sociétés et des cultures, mais de différence des sexes, de hiérarchie et de rapports de pouvoir entre les sexes. On cesse de voir la famille comme une institution consensuelle, assurant l'intégration de la société.

Ce changement dans la manière d'approcher la question se produit aussi bien dans le monde francophone que dans le monde anglo-saxon, mais les traditions intellectuelles différentes conduisent à l'utilisation préférentielle d'un vocabulaire conceptuel différent.

Les anglophones utilisent et élaborent le concept de *gender* ; tandis qu'en France, on préfère parler de *rapports sociaux de sexe* ou de *différence des sexes*. Dans les deux cas, l'idée centrale est que les rôles sexués non seulement ne découlent pas « naturellement » des différences biologiques, mais sont aussi le résultat de « constructions sociales » qui produisent des inégalités inscrites dans des rapports de pouvoir.

Le concept de *rapports sociaux de sexe*

Le féminisme radical s'est beaucoup inspiré de la philosophie marxiste et de ses transpositions en sociologie. Du marxisme il a repris la méthode d'analyse en termes de rapports de pouvoir entre classes définies à partir d'un enjeu, mais sans accepter le réductionnisme économique du marxisme orthodoxe et en contestant le caractère secondaire du mouvement féministe par rapport à la lutte des classes et au mouvement ouvrier. Christine Delphy qui est une des pionnières de ce courant féministe radical en France, fait état dans plusieurs de ses articles de la désillusion des militantes françaises du mouvement de Mai 68, confinées dans des tâches subalternes et confrontées au sexisme de leurs camarades masculins, malgré leurs discours émancipateurs. De l'autre côté de l'Atlantique, les mêmes constats de contradictions entre les discours et les pratiques conduisent à une prise de distance du mouvement féministe à l'égard du marxisme orthodoxe, du mouvement ouvrier ou des mouvements politiques et sociaux plus spécifiques aux Etats-unis[49]. Ce sont apparemment de telles expériences qui ont conduit

[49] On attribue à Stockely Carmichaël, un des leaders du mouvement noir américain, cette réponse, restée dans les annales du féminisme, à une question qu'on lui posait sur la place des femmes dans le combat pour les droits civiques des noirs : « la seule place des femmes dans le mouvement est sur le dos ».

au refus des groupes féministes de l'époque d'accepter des hommes dans le mouvement et, parallèlement, à l'engouement des féministes américaines pour la mise en avant de la « sororité » comme mode de sociabilité et comme solidarité spécifiquement féminine, une façon radicale de s'assurer la conduite de l'action et le choix des mots d'ordre, de *ne pas se faire récupérer*, selon le vocabulaire utilisé à l'époque[50].

Le féminisme radical de la deuxième vague, aussi bien en France qu'en Angleterre, transpose dans le domaine des rapports entre les sexes l'analyse marxiste des rapports sociaux de travail et reprend le terme de *patriarca*t. Il lui donne un sens spécifique tout en utilisant ses connotations plus anciennes. Dans l'acception féministe, *le patriarcat désigne une formation sociale ou les hommes détiennent le pouvoir*[51]. Il est quasiment synonyme de domination masculine et est utilisé à la place de « subordination » ou « sujétion » des femmes, ou encore « condition féminine » dont les féministes déplorent le caractère vague et lénifiant, en ce qu'il ne comporte aucune connotation de pouvoir et confond dans une même « condition » les positions sociales diversifiées des femmes.

Le concept de *rapports sociaux de sexe*, adopté ensuite dans les recherches sociologiques, traduit ce parallélisme entre l'analyse des rapports de classe dans la sphère du travail et celle des rapports entre les sexes dans la division sexuelle du travail dans la sphère privée de la famille[52].

Le mot patriarcat évoque une société composée de familles sous l'autorité d'un paterfamilias. *Père ou mari, c'est tout un.* Le mot désigne la domination des hommes et le système qui produit cette domination. Il est aux rapports sociaux de sexe, ce que le capitalisme est aux rapports de classe. Les féministes radicales entendent ainsi se démarquer de la conception marxiste orthodoxe qui veut maintenir le féminisme au sein du mouvement ouvrier et définit les revendications féministes comme secondaires et subordonnées à la lutte des classes. Les radicales conçoivent au contraire le mouvement féministe comme autonome par rapport au mouvement ouvrier et non inféodé aux organisations politiques anticapitalistes.

Le concept est lancé par les militantes[53], et plus tard repris par les sociologues féministes qui lui donnent un contenu plus précis puis finissent par l'abandonner au profit du concept de *rapports sociaux de sexe*[54]. C'est ce concept (intraduisible en anglais) qui sera le plus utilisé en France jusque dans les années 90, où il finira par être supplanté par le concept de *genre*.

---

[50] Les petites histoires qui ont fait l'histoire du mouvement féministe nous apprennent que la décision du MLF d'exclure les hommes, de même que la volonté du courant féministe radical américain de rester entre femmes, découlent de ces expériences et procèdent du souci de rester entre soi. Un 'entre-soi' conçu d'un côté comme une garantie d'autonomie dans la lutte contre la domination masculine ; un 'entre-soi' conçu de l'autre comme l'aménagement d'un lieu féminin fonctionnant selon d'autres valeurs et d'autres attitudes : plus respectueuses, plus pacifiques, bref, plus conformes à la « nature » féminine.

[51] Delphy, dans Hirata et al., op. cit., p. 141, explique les sens successifs du terme patriarcat au fil des siècles, depuis les patriarches 'pères de l'Eglise', jusqu'à l'usage qui en est fait au 18ième et 19ième siècle pour désigner des petites communautés agricoles composées d'unités familiales placées sous l'autorité d'un paterfamilias, en passant par le droit romain et les théories anthropologiques évolutionnistes.

[52] C'est le sens du slogan féministe : *Le privé est politique*.

[53] Delphy explique aussi dans cet article que les études féministes apparaissent à la fin des années 70, alors qu'on les voit comme l'expression de la force du mouvement féministe, on s'aperçoit rapidement que celui-ci s'affaiblit déjà.

[54] Il s'agit, selon Delphy, d'une euphémisation de leur vocabulaire pour se démarquer du militantisme et se faire accepter plus facilement dans les milieux académiques en France (ce qui n'est pas le cas aux USA et en Grande Bretagne où le concept de patriarcat est utilisé dans les recherches féministes beaucoup plus longtemps.) Ce terme explique Delphy est contesté pour des raisons identiques à celles qui, plus tard, seront opposées au concept de *genre*, par ceux qui préfèrent envisager les choses sous l'angle de la « division naturelle des sexes » ou, pour d'autres raisons, par ceux qui privilégient le capitalisme.

Les caractéristiques communes que ces concepts véhiculent sont : 1) le caractère systémique de l'*ensemble des dispositifs institutionnels et des pratiques sociales qui assurent la domination des hommes sur les femmes,* qui imprègnent et commandent l'ensemble des activités collectives et individuelles ; 2) ils se distinguent du machisme ou sexisme qui correspondent au niveau des attitudes et des relations interindividuelles ; 3) ils sont plus précis que *domination masculine* ou *oppression des femmes* qui sont plutôt le résultat des dispositifs et des pratiques sous-jacents constitutifs du patriarcat. Le patriarcat est en quelque sorte le principe explicatif de la domination masculine.

La sociologue française Christine Delphy a particulièrement contribué à mettre en évidence les processus par lesquels le travail domestique invisible et presté gratuitement par les femmes dans la sphère privée de la famille produit les inégalités que l'on constate dans la sphère du travail rémunéré, dit « productif » (emplois spécifiques, postes subalternes, salaires plus bas, interruptions de carrière, ... etc.) et maintient en retour leur position dépendante à l'égard du chef de famille. Dans ce système, appelé par Delphy *mode de production domestique*, la femme fournit des services domestiques à son mari et est chargée de la plus grande partie des soins aux enfants en échange, non pas d'une rémunération, mais d'un entretien[55], avec toute la différence qu'il y a entre rétribution en nature et rétribution monétaire. Lorsque la femme exerce une activité professionnelle dans la sphère productive, le temps et l'énergie qu'elle consacre au travail domestique constituent pour elle un handicap dans sa carrière professionnelle alors que son mari en tire un avantage en termes de disponibilité accrue pour son investissement professionnel.

Cette perspective change complètement la vision précédente de la famille en termes d'équilibre et de complémentarité des rôles féminins et masculins. Elle a servi, et sert encore aujourd'hui, de soubassement conceptuel à de nombreuses études en sociologie du travail sur le « partage » des temps de travail entre hommes et femmes, la division sexuée des savoirs et du travail, les carrières professionnelles différenciées des femmes et des hommes.

Cette approche de la famille comme *mode de production domestique* et comme lieu d'actualisation de rapports de pouvoir a parfois été mal comprise. Delphy ne prétend pas que les relations familiales sont nécessairement conflictuelles et marquées par des rapport de force. Son analyse veut rendre visible les connexions systémiques entre le travail invisible des femmes dans la sphère privée de la famille et le travail rémunéré qui seul est qualifié de « productif », la manière dont ce système contribue à leur dépendance vis à vis des hommes, la situation différentielle qui en découle pour les femmes et pour les hommes sur le marché du travail, et la réduction pour les femmes des opportunités de participer à d'autres dimensions de la citoyenneté, par exemple dans la sphère politique.

Le concept de *rapport social* dans cette approche théorique et en sociologie en général n'est pas du tout synonyme de *relation sociale*. Les relations sociales désignent les interactions concrètes entre les gens, individus, personnes en chair et en os, tandis que rapport social est utilisé au niveau structurel, sociétal, pour définir les tensions et les enjeux autour desquels se constituent des groupes sociaux concrets à intérêts divergents. Il y a évidemment une interdépendance entre les deux, du jeu et des transformations réciproques – les rapports sociaux informent les pratiques et les relations, celles-ci en retour peuvent reproduire ou transformer les enjeux – mais il ne s'agit pas d'un déterminisme.

[55] C'est la figure de Monsieur Gagne-Pain pourvoyant aux besoins de son épouse et de ses enfants.

On retiendra de cette approche qu'elle accorde une grande importance à l'ancrage matériel des inégalités constatées entre les sexes et que cette spécificité a contribué aux résistances que les francophones ont opposées à l'adoption du concept de genre.

La femme, l'homme ne sont pas ici les êtres désincarnés pris en compte par le féminisme libéral, mais des personnes ancrées dans un monde matériel tangible, des ressources inégales, une accumulation d'inégalités de toutes sortes ... . La différence entre femmes et hommes est bien réelle, mais en quoi consiste cette différence ? Les conceptions de ces différences, de leur ancrage, de leur contenu, du processus de leur construction et de leur action constituent un point focal. Les réponses différentes apportées à cette question de la différence oppose les sous-courants radicaux entre eux.

Le féminisme différentialiste, inspiré de la psychanalyse

Parallèlement au travail de révision du marxisme réalisé par des chercheuses féministes en sociologie et en histoire, des femmes psychanalystes se sont attelées à la critique de la théorie psychanalytique orthodoxe sur la sexualité féminine. Les idées issues de ces travaux ont conduit à l'émergence d'un sous-courant féministe « différentialiste » au sein du courant radical.

On a vu précédemment comment le mouvement féministe de la 1ière vague avait été tiraillé entre une vision universaliste de l'égalité entre les femmes et les hommes fondée sur l'universalité des droits humains et une position revendiquant l'égalité au nom de la spécificité féminine, essentiellement la maternité associée à des valeurs considérées comme spécifiquement féminines. Cette tension ressurgit dans les années 70 et mobilise à ce moment d'autres arguments, puisés dans la théorie psychanalytique de la construction de la subjectivité.

L'enjeu est de voir ce que la psychanalyse peut apporter à la compréhension de la subjectivité féminine. Luce Irigaray et Julia Kristeva, à la fois philosophes, linguistes et psychanalystes, ainsi que Hélène Cixous, philosophe et écrivain, sont les intellectuelles qui ont alimenté ce courant différentialiste en France dans les années 70. Les premières procèdent à une relecture critique des théories freudienne et lacanienne, pour y intégrer une plus grande attention et une révision de la manière dont la psychanalyse conçoit la sexualité et la subjectivité féminines. Elles sont également créditées d'avoir attiré l'attention sur l'importance du corps et des expériences corporelles, notamment dans les relations précoces entre mère et enfant, dans la construction de la subjectivité des deux sexes, une dimension peu prise en compte dans la théorie psychanalytique classique.

Leurs travaux ne sont pas exactement superposables, mais ils ont en commun de se situer à l'intersection de la philosophie, de la psychanalyse et de la littérature et d'avoir pour objet la construction de la subjectivité. L'écho que leurs travaux a reçu tant en France qu'aux Etats-Unis tient sans doute à cette double caractéristique : porter sur une dimension de la féminité, non prise en compte par le féminisme matérialiste, et faire le pont entre une théorie psychanalytique enrichie d'une plus grande attention à la sexualité et à la subjectivité féminines et un renouvellement de l'étude des représentations par la sémiotique et la linguistique post-structuralistes.

En France, l'utilisation de cet apport par une partie du courant féministe radical a conduit à une scission au sein du mouvement et a contribué au clivage entre universalistes et

différentialistes. On leur a reproché de promouvoir une conception de la différence des sexes qui reste ancrée dans un déterminisme biologique faisant peu de cas de la variété des positionnements sociaux des femmes et des constructions socio-politiques de la différence des sexes.

Le féminisme différentialiste a également été critiqué pour son « gynocentrisme », c. à. d. sa tendance à survaloriser aveuglément la « spécificité » des valeurs et des pouvoirs féminins (la maternité, la sensibilité relationnelle, l'altruisme, ...) présentés implicitement comme des propriétés naturelles des femmes auxquels les hommes n'auraient définitivement pas accès puisque dotés d'un corps qui ne leur permet pas de faire les mêmes expériences personnelles et physiques que les femmes.

Malgré les aménagements apportés aux approches freudienne et lacanienne, cette théorisation de la formation de l'identité sexuée reste fortement ancrée dans la différence biologique des sexes et c'est surtout cet aspect de leur travail qui a été retenu par les féministes françaises.

Aux Etats-Unis, au contraire, les ouvrages de ces philosophes ont été reçus tout autrement, ce sont d'autres aspects de leur apport qui ont été exploités dans l'élaboration du concept de genre. Replacés dans le cadre post-structuraliste de l'analyse des représentations en termes de pratiques discursives et textuelles, le concept de différence a été compris autrement, non pas comme une différence de nature entre les sexes commandant une différence dans le genre, mais comme la construction symbolique et discursive du genre dans le langage (la *différance*, au sens de Derrida).

Comme l'écrit Michelle Perrot[56], les liens de l'histoire des femmes avec l'histoire sociale marquent toujours les objets prioritaires et les alliances privilégiées. En France, et dans les pays influencés par la culture et les traditions intellectuelles françaises, le féminisme a privilégié la problématique de l'égalité et l'analyse des rapports sociaux de sexe en se focalisant sur l'étude du travail et les « conditions sociales » des inégalités. Les alliances entre le mouvement féministe et la recherche se sont faites plutôt du côté de la sociologie et de l'histoire. Ce souci de croiser le social et le sexuel a sans doute représenté un frein à l'adoption du tournant linguistique et à l'analyse du pouvoir dans l'ordre symbolique des représentations et des discours, alors qu'aux USA, le contexte culturel et politique, plus communautariste, a favorisé son adoption.

Le féminisme libéral

Le courant féministe d'inspiration libérale se situe en continuité du féminisme de la 1ière vague, il en poursuit les combats en revendiquant un approfondissement de l'égalité des droits, et en ajoutant aux droits formels, un souci pour l'égalisation des conditions nécessaires à l'exercice effectif de ces droits. Positionnement qui est résumé ou traduit dans le concept d'*égalité des chances*.

Le principe de base, fondateur du programme politique libéral, est l'égalité entre tous les êtres humains, sur base de la *raison* distinguant l'animal de l'espèce humaine, et abstraction faite de toutes les autres particularités personnelles.

[56] Michelle Perrot, Identité, égalité, différence. Le regard de l'histoire, dans EPHESIA, *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, La Découverte, Paris, 1995, pp39-56.

Le référent à l'aune duquel doit s'évaluer l'égalité est l'universalisme des droits de l'homme[57] (que certaines organisations, féministes e. a., voudraient appeler les droits humains). L'égalité est fondée sur un critère de similitude entre les individus. Les hommes et les femmes sont similaires parce qu'ils sont doués de raison et que la raison n'est pas sexuée, elle commande chez tous les êtres humains, les mêmes aspirations et motivations à se réaliser. Le sexe est un attribut secondaire qui, au même titre que l'appartenance raciale et d'autres particularités personnelles, ne doivent pas être prises en compte pour déterminer l'appartenance à la communauté des êtres humains.

Le féminisme d'inspiration libérale est anti-essentialiste, dans la mesure où son critère d'appartenance à la communauté des humains est la raison et non la nature, mais c'est un universalisme abstrait, qui ignore les différences matérielles entre les individus. C'est une ignorance volontaire quand on prend le libéralisme comme projet politique, c'est aussi en même temps une conception abstraite, désincarnée et idéalisée de l'être humain qui fait l'impasse sur les inégalités matérielles et refuse de prendre en compte les différentiels de pouvoir entre les êtres humains concrets – pouvoir comme capacité d'agir, différentiels de pouvoir entre des acteurs pris dans des rapports sociaux – et c'est ce que lui reprochent ses adversaires politiques, en matière de genre, comme dans d'autres domaines.

Le libéralisme du 20ième siècle est devenu, au moins en Europe, un libéralisme social qui a pris ses distances par rapport au libéralisme pur et dur du 19ième siècle et a intégré dans sa théorie politique une prise en compte de certaines inégalités matérielles entre les membres de la communauté politique, donnant ainsi naissance à l'Etat-Providence et déployant toute une série de politiques sociales destinées à égaliser les chances quand les inégalités sont trop criantes.

Le libéralisme social reconnaît les différences de fait, constatées entre les femmes et les hommes. Il les considère comme historiquement construites (anti-essentialisme), mais les attribue à un accès inégal aux moyens de réalisation de soi, l'inégalité des chances.

Alors que l'impartialité et la neutralité sont les maître mots du libéralisme classique et se traduisent par l'idéal d'*égalité de traitement* entre tous les individus, le libéralisme social de l'Etat-Providence admet une politique de *discriminations positives* (la mise en place d'un système de quotas pour les femmes, des aides spécifiques aux établissements scolaires en milieu défavorisés, ...) comme dispositions transitoires, de manière à corriger les effets indésirables de la construction sociale des inégalités et à assurer un rattrapage des conditions d'égalité des chances pour les catégories discriminées, par ex. les femmes, les groupes sociaux défavorisés.

Le féminisme libéral se situe évidemment dans ce libéralisme social et revendique une politique d'égalisation des chances pour les femmes qui doit combiner l'accès aux mêmes droits formels et individualisés, des mesures positives de rattrapage et des dispositifs de correction des dysfonctionnements du système, par exemple en matière de socialisation, de formation professionnelle et d'éducation différenciée.

Mais, du fait de son fondement rationaliste, le programme d'action du féminisme libéral reste fondé sur les choix individuels, sensés découler d'une appréciation raisonnable des

[57] Déclaration universelle des droits de l'homme : *Article 1. Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. Article 2.1 Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.*

paramètres des situations. L'émancipation y est conçue sur un mode individuel. On table sur le fait qu'une fois, informé, sensibilisé, l'individu rationnel, aussi bien femme que homme, va décider ou choisir raisonnablement ce qui est à son avantage, compte tenu des informations dont il dispose. De là découle l'importance accordée dans ce modèle à l'information, sa disponibilité et son accessibilité.

Egalité, différence, équivalence

Le féminisme d'inspiration libérale est critiqué par les autres courants féministes pour son insuffisante prise en compte de la différence féminine, celle-ci étant conçue différemment en fonction de leurs positions sur l'axe essentialisme – antiessentialisme.

Le féminisme radical poursuit, au delà d'un objectif d'égalité au sens libéral, une stratégie d'émancipation des femmes à partir d'analyses plus critiques des structures sociales. Il a parfois tendance à dénigrer l'importance du droit comme instrument pour parvenir au changement.

Le courant différentialiste critique la référence implicite du féminisme libéral à la norme masculine qui continue à prévaloir malgré le toilettage qui serait apporté aux droits de l'homme si on les appelait désormais les droits humains. La « prédominance du modèle masculin » reste, selon les féministes différentialistes, la référence non interrogée sur laquelle les femmes devraient s'aligner, pour pouvoir accéder au rang de membres de la communauté des humains. Ce courant s'oppose aux deux autres sur l'analyse des sources de l'inégalité entre femmes et hommes. Dans la mesure où cette position reste relativement essentialiste (il y a différentes nuances dans le degré d'essentialisme), elle se prête moins que les deux autres à des stratégies politiques de changement[58].

Les différentialistes revendiquent une conception de l'égalité en termes d'équivalence. Les deux autres courants féministes considèrent, eux, que cette idée est un leurre.

L'équivalence est l'attribution d'une valeur égale à deux ensembles incommensurables. Utilisée dans le domaine du genre, la revendication d'équivalence revient à vouloir que l'ensemble de ce qui est qualifié de « féminin » (valeurs, qualités, activités) soit reconnu comme ayant autant de valeur que ce qui est qualifié de « masculin ». Les deux ensembles sont différents en « nature » ou en « contenu », mais ils doivent être reconnus d'égale valeur. C'est le principe qui sous-tend la devise *égalité dans la différence*.

La particularité de la revendication d'équivalence, écrit Delphy, est de concevoir la différence comme à la fois biologique (naturelle) et essentielle dans le sens *donner son essence à l'individu tout entier, dictant ses dispositions, valeurs, et vocation sociale. Il doit y avoir égalité dans la valeur accordée à ces deux essences. Mais elles sont radicalement différentes et doivent le rester.*[59] C'est la position par exemple qui préside aux espoirs que les femmes feront la politique autrement, que si les femmes occupaient les postes de pouvoir (au gouvernement ou dans les entreprises) tout serait différent : elles mèneraient d'autres politiques, plus douces, plus soucieuses du bien-être et de l'épanouissement des individus, moins agressives ... Le problème, poursuit Delphy, est que *la valorisation en question se place sur le plan des valeurs et a toutes les chances de rester uniquement à ce niveau car, comment croire qu'une société où les valeurs*

[58] Il y a aussi des différentialistes constructivistes (non essentialistes) mais je ne crois pas pouvoir m'étendre sur ces subtilités, dans le cadre de cette présentation des grandes lignes du féminisme.

[59] Delphy, op. cit., p. 272.

matérielles ont tant d'importance pourrait tout d'un coup (ou même progressivement) en venir à modifier, à renoncer à ce qui fait sa spécificité.

4.2 Le système *sexe/genre*

Le concept de *genre* a été initialement élaboré et diffusé dans les pays anglo-saxons. Son usage est relativement récent dans les pays francophones. En France notamment, le concept le plus utilisé jusqu'au début des années 90 était le concept de *rapports sociaux de sexe*. L'importation du *gender* anglais, sa traduction en *genre* et finalement son adoption a suscité de nombreuses controverses, pour des raisons à la fois linguistiques et théoriques.

Le caractère interdisciplinaire des études de genre brouille encore plus les cartes, parce que, d'une discipline à l'autre, les problématiques et les théorisations dans lesquelles on l'insère lui donnent des sens différents. En psychologie, par exemple, le mot genre est encore souvent utilisé au pluriel, on parle *des genres*, au sens d'identités ou de rôles sociaux féminins ou masculins, alors que dans d'autres disciplines, et en particulier en sociologie, en anthropologie, en histoire, on en est venu à parler *du genre*, au singulier. Dans cette dernière acception, *le genre* désigne non plus des rôles sociaux ou des identités féminines ou masculines, mais le principe ou le système qui produit cette partition et les inégalités qui en découlent entre les individus, hommes et femmes sexués. Les niveaux d'analyse et les angles d'approche de la réalité propres aux différentes disciplines des sciences humaines, contribuent donc à la confusion.

Même si l'utilisation du mot *genre*, seul ou accolé au mot *sexe* est maintenant largement acceptée, la question des liens entre sexe et genre continue encore aujourd'hui à alimenter les questions de recherche. Une rapide présentation de l'histoire de cette notion peut aider à mieux comprendre les confusions qui existent encore actuellement dans l'usage de ces deux termes.

Ici, mon but n'est pas de présenter ces débats de manière approfondie ni exhaustive, je poursuis un objectif plus limité : clarifier l'usage et les difficultés liées à ces termes, initier les lecteur-trice-s à la complexité de ces usages et justifier l'usage que j'en fait. Ce retour en arrière sur les différentes définitions du *genre* m'a aussi éclairée sur les difficultés rencontrées dans cette recherche. Je me suis en effet rendu compte, petit à petit, que le mot *genre* n'était pas compris de la même manière par l'ensemble de mes interlocuteurs et interlocutrices.

Dans son acception courante, le ***genre*** est une catégorie sociale qui renvoie d'abord au comportement ou aux conduites du monde social par opposition au ***sexe*** qui est une catégorie anatomique.

C'est la distinction minimale, partagée par tous ceux qui utilisent le terme. Au-delà de ce minimum, le terme *genre* est inséré dans des théorisations différentes et même divergentes, qui font que les choses se corsent et que naissent la confusion et les malentendus (notamment entre les disciplines psychologique et sociologique).

L'hypothèse anthropologique de la complémentarité

Dans les années 60, l'anthropologie et la sociologie analysent les rapports entre les sexes en termes de rôles et d'apprentissage des rôles dans le cadre des institutions de socialisation que sont la famille, l'école, le lieu de travail. La vision dominante est celle de la complémentarité entre les sexes.

Le sexe, considéré comme un donné biologique, divise le genre humain en deux catégories bien distinctes, il a le statut d'un principe explicatif qui rend compte des différences entre hommes et femmes dans tous les domaines. Les attributs psychologiques et sociaux des hommes et des femmes sont considérés comme découlant naturellement de cette différence biologique et délimitent les sphères du masculin et du féminin. Les différences psychologiques sont vues comme des 'relais' ou des 'médiateurs' entre le biologique et le social.

On constate des variations culturelles entre attributs masculins et féminins, mais ces variations sont considérées comme des modulations de surface d'un rapport de complémentarité plus fondamental entre les sexes, lié à la reproduction et à la survie de l'espèce, garantissant la stabilité et l'intégration de la famille et de la société. De cette complémentarité fondamentale (anatomique et physiologique) découlent toutes les autres tout aussi « naturellement », qu'elles soient d'ordre psychologique ou social. Les difficultés ou les déviances par rapport à ce modèle normatif sont interprétées en termes de conflits de rôles dans la vision fonctionnaliste, ou comme des particularités culturelles dans l'anthropologie culturaliste.

Margaret Mead est considérée comme une des premières anthropologues à avoir attiré l'attention sur les différents rôles sociaux attribués aux hommes et aux femmes dans les sociétés qu'elle a étudiées. Le concept qu'elle utilise est celui de *rôles sexuels*. Elle met en lumière le fait que les traits de caractère que l'on attribue communément aux hommes et aux femmes ne découlent pas directement de leur sexe biologique mais varient au contraire fortement d'une société à l'autre.

Si certaines attitudes, que nous considérons comme traditionnellement associées au tempérament féminin – telles que la passivité, la sensibilité, l'amour des enfants – peuvent si aisément être typiques des hommes d'une tribu, et dans une autre, au contraire être rejetées par la majorité des hommes comme des femmes, nous n'avons plus aucune raison de croire qu'elles soient irrévocablement déterminées par le sexe de l'individu. [...] Il nous est maintenant permis d'affirmer que les traits de caractère que nous qualifions de masculins ou de féminins sont pour un grand nombre d'entre eux, sinon en totalité, déterminés par le sexe d'une façon aussi superficielle que le sont les vêtements, les manières ou la coiffure qu'une époque assigne à l'un ou l'autre sexe. Quand nous opposons le comportement typique de l'homme ou de la femme arapesh à celui, non moins typique de l'homme ou de la femme mundugumor, l'un et l'autre apparaissent de toute évidence être le résultat d'un conditionnement social.[60]

Mead voit cette répartition des rôles entre hommes et femmes comme arbitraire, ce qui représente un premier 'découplage' entre sexe et rôle social de sexe. Si la plupart des sociétés partagent l'univers des traits de caractère humains en deux, en attribuant une moitié aux hommes et l'autre aux femmes, les contenus sont répartis différemment d'une société à l'autre. Cette partition est arbitraire, comporte des avantages et des inconvénients, produit éventuellement des inadaptations, mais Mead ne remet en cause les différences prescrites par la culture que dans un domaine limité, celui du caractère et de la personnalité affective (les « tempéraments »). Elle ne questionne pas non plus la hiérarchie

[60] Margaret Mead, Moeurs et sexualité en Océanie, Paris, Plon, 1963, citée dans Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, *Introduction aux gender studies, Manuel des études sur le genre*, De Boeck, 2008.

entre les différents rôles de sexe, qu'elle voit comme à la fois opposés et complémentaires. Le sexe biologique reste le fondement du sexe social, même si elle considère qu'il y a une certaine marge et qu'il ne s'agit pas d'un déterminisme strict.

Les travaux de Margaret Mead ont eu un énorme succès public. Selon Robert Deliège[61], cette réception très positive serait due d'une part à la proximité de ses thèses avec le sens commun et d'autre part au fait qu'elle était toujours préoccupée de soulever, à partir de ses recherches ethnographiques, des questions d'actualité concernant sa propre société. C'est ainsi qu'elle est devenue une des idéologues du mouvement féministe américain au tournant des années 60/70.

Mead est créditée par les chercheuses féministes des années 70 d'avoir mis en question les représentations sur l'universalité des rôles de sexe en particulier dans la division du travail entre hommes et femmes, l'universalité de la soumission féminine et de l'analogie symbolique entre nature/culture, femme/homme[62]. Ses travaux montrent que les différences entre les sexes sont institutionnalisées différemment selon les sociétés et, en conséquence, qu'elles ne répondent pas à des impératifs biologiques. Elle souligne la plasticité de la nature humaine et le fait que les « personnalités » de l'homme et de la femme sont culturellement déterminées. La distinction qu'elle a contribué à mettre en évidence entre sexe biologique et rôles sociaux de sexe conduit à l'analyse de la construction sociale des rôles de sexe.

Le *gender* comme rôle social de sexe

C'est également dans les années 60 que le concept de *gender* fait son apparition aux Etats Unis. On en attribue les premières utilisations à des médecins et des psychologues américains qui travaillent sur le transsexualisme et l'intersexualité. Ils s'interrogent sur les décalages entre sexe biologique et identité psychologique et sociale chez leurs patients ainsi que sur la non concordance de différents indicateurs du sexe (anatomiques et physiologiques) chez certains d'entre eux. Ils popularisent la notion de *gender*, distincte du sexe, parmi les psychologues et les chercheurs en sciences humaines. Ils distinguent aussi l'*identité de genre*, qui renvoie à l'expérience subjective de soi, et le *rôle de genre* qui désigne les comportements publics d'une personne, comme dans les approches sociologiques et anthropologiques fonctionnalistes. Ces distinctions sont soit utilisées de façon descriptive, soit interprétées en termes d'inadaptations ou de conflits de rôles[63].

La rencontre de ces travaux, menés dans des disciplines différentes, contribue à diffuser une première définition du *gender* comme *rôle de sexe* ou *sexe social*.

Le terme *gender*, d'abord utilisé en psychologie et en sexologie, est importé en histoire, en sociologie et en anthropologie ; son usage élargi par des chercheuses féministes anglaises et américaines qui en modifient le sens et la portée critique.

Dans un premier temps, l'accent est surtout mis sur le fait qu'il existe des différences notables entre les cultures. Il est peu question de l'asymétrie et de la hiérarchisation des caractéristiques attribuées aux femmes et aux hommes. Parini parle à ce sujet d'une *vision*

[61] Robert Deliège, Anthropologie sociale et culturelle, De Boeck, 1991, p. 200 et suivantes.

[62] Christine Delphy, Penser le genre : problèmes et résistances, dans Christine Delphy, L'ennemi principal 2, Editions Syllepse, Paris, 2009, pp. 241-257.

[63] Françoise Thébaud, Sexe et genre, dans Margaret Maruani, *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, 2005, pp. 59-66 ; Bereni et al., op. cit. , p. 17.

en portemanteau, consistant à *voir le corps comme un substrat biologique donné sur lequel sont 'jetés' des éléments culturels.*[64]

L'hypothèse anthropologique (de Mead) des deux sphères au contenu variable mais toujours complémentaires, grâce à leurs différences est reprise par les premières féministes américaines[65].

Mais dans la foulée de cette première étape de la déconstruction des rôles sociaux de sexe, c'est le fondement ou l'origine biologique des répartitions observées et l'hypothèse de la complémentarité qui sont remis en cause. Petit à petit, la distinction entre sexe et genre se fera plus affirmée et la démarche de dénaturalisation des rôles sociaux plus critique, visant à appréhender le social comme un domaine autonome doté d'une causalité propre irréductible aux lois biologiques.

L'œuvre de Simone de Beauvoir, Le deuxième sexe, paru en 1949, met aussi en cause la détermination des rôles sociaux par le sexe biologique. La phrase célèbre et si souvent citée, *on ne naît pas femme : on le devient*, indique clairement sa position. La féminité n'est pas un donné, elle s'apprend. Le livre de Beauvoir n'a eu aucun écho en France à l'époque de sa sortie, si ce n'est qu'il a suscité la polémique et a même été mis à l'index. Il n'a été « redécouvert » que dans les années 60, d'abord aux Etats-Unis et ensuite seulement par les féministes françaises.

L'hypothèse de la complémentarité positive entre les deux sphères, féminine et masculine, est critiquée pour la vision statique et close de la culture sur laquelle elle repose. *Cette vue postule l'invariabilité d'un fonds humain universel* qui ne peut renvoyer qu'au monde de la nature. Elle est attachée à une vision où les différences précèdent la hiérarchie, en quelque sorte surimposée après le partage. Dans la problématique des *rapports sociaux de sexe* et dans la problématique du *genre comme principe de division et de hiérarchisation*, c'est l'inverse : le genre devient le principe qui produit dans le même mouvement la partition et la hiérarchie ou domination.

L'hypothèse de la complémentarité s'enracine dans *une cosmogonie de caractère mystique* tournant autour de la croyance au caractère fondateur de l'hétérosexualité et qui *prend comme emblème l'image de la copulation hétérosexuelle*. Le fait qu'il soit devenu un symbole lui donne une signification sociale et une charge affective qui pourrait expliquer sa très grande résistance au changement, sous la forme d'une crainte de l'indifférenciation[66]. Elle est ancrée dans l'idée de l'incomplétude fondamentale de chaque individu, dans la mesure où il est sexué (un mari ne disait-il pas naguère « ma moitié », pour parler de sa femme ?) *C'est à cet endroit de la conscience – individuelle et collective – que prennent leur origine les résistances affectives et les obstacles intellectuels à penser le genre*, écrit Delphy, et elle y voit *une confusion entre sexuation et sexualité, entre sexualité et procréation*.

Le *genre* comme construction d'une hiérarchie entre les sexes

Le terme *gender*, d'abord utilisé en psychologie et en sexologie, est repris et son usage élargi par des chercheuses féministes anglaises et américaines qui en modifient le sens et la

[64] Lorena Parini, *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*, Editions Seismo, Sciences sociales et problèmes de société, Zürich, 2006.

[65] Laura Lee Downs, Les gender studies américaines, dans Margaret Maruani (sld.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, op. cit., pp. 356-363.

[66] Delphy, op. cit.. p. 256.

portée critique. Leur démarche vise à dénaturaliser les rôles sociaux et à appréhender le social comme un domaine autonome doté d'une causalité propre irréductible aux lois biologiques.

La distinction entre sexe et genre est plus affirmée : le *sexe* fait référence à la nature, aux différences anatomiques et biologiques entre hommes et femmes, entre mâles et femelles ; le *genre* renvoie à la culture et concerne la classification sociale et culturelle entre masculin et féminin. Le système *sexe/genre* est défini comme *la construction sociale des significations liées au sexe biologique*. Le *genre* dans cette perspective est redéfini comme *l'ensemble des dispositifs sur la base desquels une société transforme la sexualité biologique en un produit de l'activité humaine*[67].

L'ancrage biologique subsiste mais il perd de son importance. Le souci principal est de libérer le genre de tout déterminisme biologique.

L'historienne américaine Joan Scott est considérée comme celle qui a promu l'utilisation de ce concept dans le monde anglo-saxon dans les années 80. Dans un article très connu (qui a été depuis traduit en plusieurs langues) elle définit le genre d'une façon plus complexe comme *un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes* et comme *une façon première de signifier des rapports de pouvoir*[68]. La dimension du pouvoir est clairement présente et affirmée dans cette définition et dans les questions qu'elle pose : comment les sociétés différencient-elles les hommes des femmes, comment se construit le savoir culturel sur la différence des sexes et quels sont ses effets de pouvoir.

Cette historienne, qui se réfère sur le plan théorique au post-structuralisme[69], donne du concept de genre une définition qui est considérée en France (plus précisément par les féministes françaises) comme plus culturelle et politique que sociologique, insuffisamment matérialiste. Ses références théoriques à Foucault et à Derrida lui font privilégier les médiations discursives et symboliques. Dans un premier temps, cette perspective ne rencontre pas beaucoup d'écho dans le monde francophone qui est beaucoup plus influencé, comme on l'a vu plus haut, par le matérialisme marxiste. Par contre, c'est ce recours au post-structuralisme par les chercheuses féministes américaines qui donneront publicité et notoriété aux travaux des philosophes et psychanalystes françaises qui ont renouvelé le féminisme différentialiste en France et créé la polémique avec les 'matérialistes'. Connu et apprécié aux Etats-Unis sous l'appellation de *french feminism*, alors qu'il n'en représentait que l'un des courants, et de plus un courant fort contesté, ce rapprochement contribuera à rendre très suspect le concept de genre dans la recherche féministe francophone.

La diffusion du concept de genre défini de cette deuxième façon – et le virage vers l'appellation **« études de genre »** au lieu de « études féministes » ou « études sur les femmes » ou « sur les hommes »[70] – date des années 80/90 et marque le fait **qu'on s'intéresse désormais aux rapports entre les sexes et non plus aux hommes ou aux femmes séparément**. On sort de la focalisation sur les femmes ou sur les hommes

[67] Lorena Parini, op. cit.

[68] Scott, 1988, citée par Thébaud, op. cit., p. 6. L'article original de Joan Scott, Genre : une catégorie utile de l'analyse historique, a été repris dans plusieurs revues, dans les *Cahiers du Grif*, n° 37-38, Le genre de l'histoire, 1988, pp. 125-153 ; et dans Jeanne Bisilliat et Christine Verschuur (dir.), Le Genre : un outil nécessaire, *Cahiers genre et développement*, n°1, L'Harmattan, 2000, pp. 41-67.

[69] Elle se réclame de Foucault pour son projet d'analyse critique du discours et de Derrida pour sa méthode déconstructionniste d'analyse des textes.

[70] Dans le monde anglo-saxon beaucoup plus que dans le monde francophone se sont développées des recherche interdisciplinaires dénommées « woman studies » ou « men studies ».

comme groupe social en soi et comme point de vue. Et on questionne aussi le rapport entre le sexe biologique et le genre socioculturel.

Le concept de *genre*, comme celui de *rapports sociaux de sexe*, permet de prendre distance à l'égard de la naturalité des rôles sexués dans une société donnée. La problématisation en termes de *genre* se veut, elle aussi, transversale à tous les domaines de pratiques et permet de penser en termes systémiques la constitution réciproque des identités féminines et masculines.

L'adoption du concept de *genre* en France a été lente et controversée, d'une part, parce que la traduction du mot anglais *gender* posait problème, et d'autre part, à cause de la forte influence de la tradition marxiste, dont est issu le concept de *rapports sociaux de sexe*.

Dans la langue anglaise, *gender* est initialement un terme grammatical que les féministes anglo-saxonnes ont détourné pour poser à la fois un rapport à la grammaire et ouvrir à une exploration des rapports entre sexe biologique et les différentiations et distinctions sociales liées au sexe, de façon à remettre en question le déterminisme biologique.

Mais *genre* en français est un terme polysémique. C'est une catégorie grammaticale, mais aussi une catégorie littéraire, une notion philosophique et une catégorie de classification en histoire naturelle. A cause de cette polysémie et des confusions auxquelles elle donne lieu, l'adoption du mot *genre* dans le contexte français n'a pas du tout été évidente[71].

Ce double déplacement – le premier, à l'intérieur du monde anglo-saxon entre disciplines et le second entre deux contextes culturels et intellectuels différents – a contribué à créer la confusion et à alimenter des controverses, mais dans l'ensemble le concept de *genre* a gagné en légitimité et est de plus en plus utilisé dans le monde scientifique et dans le langage courant.

La large diffusion du concept de genre est aussi due aux politiques de ***gender mainstreaming***[72] : principe selon lequel l'égalité des sexes doit devenir une préoccupation de tous les responsables politiques et pas seulement des instances spécifiquement chargées de cette question. Cette politique promue par l'ONU et l'Union européenne depuis le milieu des années 90 implique l'intégration systématique, dans l'élaboration des politiques, d'une analyse de leurs effets attendus du point de vue du genre et donc de leur impact différencié sur les femmes et les hommes.

Avantages et limites du concept de *genre*

Ces querelles sont donc plus ou moins dépassées aujourd'hui, bien qu'en France on ait encore du mal à adhérer à l'approche discursive et subjective du genre développée dans les recherches anglo-saxonnes.

Dans le monde francophone, plusieurs auteur-e-s continuent à préférer l'utilisation du concept de *rapports sociaux de sexe* ou du moins ne veulent pas y renoncer totalement parce

[71] Christine Planté, La confusion des genres, dans Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail et Hélène Rouch (eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Editions du CNRS, Paris, 1991. Dans cet article, l'auteure retrace les fluctuations historiques et les glissements de sens du mot 'genre' qui ont fini par créer une confusion entre son sens conventionnel en linguistique et des connotations venant de la critique littéraire et de l'histoire naturelle : *là où 'gender' permet de pointer la dimension historiquement construite de la différence des sexes, parce qu'il implique clairement le rapport au langage, 'genre', déplace mais finalement perpétue une certaine confusion de la détermination biologique et de l'identité sociale*.

[72] Littéralement « mettre dans le courant principal » traduction possible en français : une approche intégrée du genre dans l'ensemble des politiques publiques.

qu'il met mieux en évidence la dimension matérielle des rapports de pouvoir entre les sexes. Danièle Kergoat par exemple, qui fait pourtant partie du courant matérialiste, propose de conserver les deux parce que *si le genre, depuis qu'il a franchi l'Atlantique, désigne le système qui organise la différence hiérarchisée entre les sexes, la notion de rapport social permet, elle, de penser la dynamique du système. Les deux termes sont utiles, non concurrentiels et non interchangeables*[73].

De son côté, Judith Butler[74], une des théoriciennes du genre les plus connues du monde anglo-saxon, dénonce le fait que définir le genre comme « part sociale » du sexe risque de conforter l'idée qu'une fois le genre isolé du sexe, il reste un sexe purement biologique et complètement naturel.

Les avantages et les limites du concept de *genre* peuvent se résumer de la manière suivante.

La plupart des auteur-e-s lui reconnaissent désormais plusieurs **avantages**.

- Il oblige à penser en termes relationnels et systémiques tous les phénomènes sociaux qui touchent aux rapports femmes/hommes et à considérer les rapports sociaux de sexe comme centraux et structurant nos pratiques comme nos représentations.

- Il permet de sortir du masculin universel et ouvre en même temps à l'analyse de la masculinité. C'est la raison pour laquelle, désormais on ne parle plus d'*études sur les femmes* et d'*études sur les hommes*, mais d'*études sur le genre.*

- Il interroge le rapport nature/culture et englobe des préoccupations plus diverses et plus larges que les questions d'égalité, notamment les constructions subjectives et identitaires masculines et féminines au travers des représentations (dans les discours et les pratiques) et en envisageant les problématiques comme transversales à tous les domaines de la vie.

Du côté des limites, on note les confusions qui s'attachent encore à l'utilisation du *genre.*

Le mot est souvent utilisé dans le langage courant, dans l'argumentaire de politiques publiques et dans des études descriptives, pour dénoncer des inégalités ou promouvoir l'égalité entre les sexes, en dehors de toute élaboration théorique susceptible de rendre compte des processus sous-jacents, ce qui conduit à en affaiblir le pouvoir critique.

La large diffusion du concept de *genre* et l'engouement dont il fait l'objet conduisent parfois à le substituer purement et simplement au terme *sexe*, ce qui comporte deux types d'écueils.

D'une part, la substitution du mot genre à celui de sexe peut laisser entendre, par son caractère abstrait, qu'il n'y a plus rien de la corporéité biologique à prendre en compte. Il tendrait ainsi à faire oublier la sexualité et à écarter de l'analyse le rôle des femmes dans la reproduction biologique et sociale.

D'autre part, la distinction entre genre comme part sociale et sexe comme part biologique risque de conforter l'idée qu'une fois le genre isolé du sexe, il reste un sexe purement biologique et complètement naturel.

4.3 La déconstruction du sexe

[73] Danièle Kergoat, Rapports sociaux et division du travail entre les sexes, dans Margaret Maruani, op. cit., 2005, p. 94.

[74] Judith Butler, *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, La Découverte, Paris, 2005, 2006 pour l'édition de Poche.

Cette troisième séquence de l'élaboration du concept de *genre* se caractérise par une extension de la déconstruction à la catégorie *sexe*. Le caractère naturel du sexe ne paraît plus si évident et est remis en cause sous l'influence de questionnements convergents en sciences humaines et dans les sciences biologiques.

Le genre précède le sexe

D'une part, la primauté chronologique et logique du sexe sur le genre est remise en question. Aucune fonction corporelle ne peut être vue hors du social. Le corps et l'anatomie neutres, non chargés du regard humain et donc de sens n'existent pas ou, s'ils existent, ne nous sont pas accessibles en tant qu'êtres sociaux sans la mobilisation préalable à leur « reconnaissance » d'un cadre, d'une grille de lecture.

Delphy par exemple pose la question de savoir si *quand on met en correspondance le genre et le sexe, est-ce qu'on compare du social à du naturel ; ou est-ce qu'on compare du social avec encore du social ?* [75]

Il ne s'agit pas d'une négation du corps mais d'une analyse des interrelations entre le biologique et le social où il faut reconnaître que le social préexiste à tout individu et qu'il n'y a pas d'individu de nature, c'est le code socio-culturel préexistant aux humains qui construit le sens et les différences que l'on perçoit ensuite.

Le sexe, dans cette perspective, est utilisé comme marqueur de la division sociale. Pourquoi la « nature » des sexes est-elle utilisée comme base « naturelle » de la division sexuelle du travail et des hiérarchies qui en découlent ? Pourquoi l'organisation sociale tout entière doit-elle découler du fait que hommes et femmes n'ont pas la même fonction dans la procréation ? D'autres différences biologiques n'ont pas les mêmes conséquences. Si le patriarcat n'existait pas, cette « petite différence » biologique entre homme et femme serait-elle socialement significative ?

Le physique est toujours investi d'un sens social et culturel, variable selon les temps et les lieux, raison pour laquelle on peut affirmer que le social et le culturel préexistent au biologique et au physique. Il s'ensuit que *le genre précède le sexe*[76].

On peut comparer ce changement de perspective à propos du sexe à ce qui s'est passé pour la catégorie « race », une autre réalité biologique assortie de conséquences sociales. Aujourd'hui la notion biologique de race, devenue inacceptable socialement, a été déconstruite et a perdu de sa légitimité. Même si dans les faits, il y a encore du racisme, la race n'est plus une caractéristique pertinente pour classer les humains en catégories distinctes et hiérarchisées.

Dans les deux cas, le sens de la différence biologique réside dans l'usage qu'on en fait. L'implication à en tirer est qu'il faut maintenir une vigilance permanente vis à vis des catégories de pensée, notamment de celles que l'on prête à la « nature », et étendre le souci de déconstruction à la catégorie « sexe ».

Le genre et le sexe comme performances

[75] Christine Delphy, L'ennemi principal 2. Penser le genre, op. cit. p. 250.

[76] ibid.

Les travaux de Judith Butler[77] ont également fortement contribué à remettre en cause la dichotomie *sexe/genre* et à les voir tous deux comme des catégories fluctuantes, résultant de *performances*. Dans la perspective post-structuraliste, c'est dans le langage et le discours que le sujet se construit. On ne naît pas homme ou femme, on le devient en *jouant* son sexe, jouer ici doit être entendu au sens d'une « performance » (analogue au jeu dans une représentation théâtrale). Ce n'est pas un jeu complètement libre, car l'acteur joue sur base d'un scénario ou d'un script qui lui préexiste (le *régime de genre* propre à sa société), mais il se l'approprie et dispose d'une marge de liberté pour le représenter et l'actualiser. Les corps acquièrent un genre par la représentation (« performance ») continuelle du genre.

Le genre comme le sexe se construisent au travers de pratiques discursives et non discursives. Le sexe apparaît comme étant tout aussi construit que le genre : *les corps sont sexués par le fait de jouer le genre tout au long de la vie. Etre féminine, c'est jouer la féminité* (....) *où « jouer » ne veut pas dire « faire semblant » mais se comporter de façon à faire concorder son appartenance sexuelle avec les attentes sociales de son genre (habillement, attitudes corporelles, langage, etc.)*[78].

Le constructivisme radical de cette approche met fin à la distinction stable entre sexe et genre qui sous-tendait jusque là la conceptualisation du genre et se présente même comme une *émancipation du genre à l'égard du sexe* plus grande que dans son acception précédente[79].

Au terme de ces remises en cause convergentes, le *genre* est redéfini comme un principe de partition et de différenciation des sexes donnant lieu à des inégalités qui sont interprétées, selon les cadres théoriques mobilisés, en termes de domination, de hiérarchie ou de différence entre les sexes.

Le regard se déplace des *rôles de sexe* interprétés individuellement au système qui les engendre. Le genre n'est plus pensé comme « un simple fait social » qu'il faudrait distinguer du sexe, mais comme un *rapport social* qui produit deux groupes de sexe antagonistes ou définis par leur différence : les hommes et les femmes. Les parties divisées ne forment plus l'explication mais ce qui est à expliquer. C'est pourquoi on utilise le mot genre au singulier et non plus au pluriel. *Parler des genres reviendrait à focaliser l'attention sur les deux éléments de manière distincte. Au contraire, c'est la relation entre ces deux éléments qui nous intéresse.*[80]

L'indétermination des sexes dans les sciences biologiques

D'autre part, les sciences biologiques remettent en question le caractère univoque et évident de la détermination des sexes. Des critères différents peuvent être utilisés pour définir le sexe des individus : l'apparence externe des organes génitaux, les chromosomes, les gonades (présence de testicules ou d'ovaires). Les cas de sexes génétiques contradictoires avec l'apparence physique ne sont pas exceptionnels, de même que les cas

[77] Judith Butler est une des théoriciennes du genre les plus connues du monde anglo-saxon. Ses ouvrages les plus connus, maintenant traduits en français sont : *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, La découverte, Paris, 2005, 2006 pour l'édition de Poche ; *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Editions Amsterdam, Paris, 2004 ; *Le récit de soi*, PUF, Pratiques théoriques, Paris, 2007 ; *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*, Editions Amsterdam, Paris, 2009.

[78] Parini, op. cit. p. 26.

[79] Laura Lee Downs, Les gender studies américaines, dans Margaret Maruani (sld.), *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, op. cit., pp. 356-363

[80] Parini, op. cit. p. 31.

d'intersexualité, au point que le sexe biologique apparaît comme une entité plus complexe et plus variable que ce que l'on prétendait précédemment[81]. De la même manière, les recherches en neurosciences et l'utilisation des nouvelles techniques d'imagerie médicale ont permis aux scientifiques de mettre en évidence la plasticité cérébrale, c. à. d. la capacité qu'a le cerveau de se modeler en fonction de l'expérience, de développer et de modifier les circuits neuronaux en fonction des situations d'apprentissage et d'entraînement auxquelles les individus sont soumis en fonction de leur mode de vie et de leur histoire personnelle. Autant dire que ces recherches remettent directement en cause les considérations traditionnelles, reprises par certains auteurs à succès, selon lesquelles les femmes sont bavardes mais incapables de lire une carte routière, ou bien l'idée que les hommes sont naturellement doués pour les maths et ont l'esprit de compétition[82].

Malgré le succès, surtout aux Etats-Unis, des thèses déterministes promues par la sociobiologie, ces travaux indiquent bien qu'en biologie aussi on considère de plus en plus que le biologique ne détermine pas le social mais est plutôt modelé par le social. Bien que les résultats de ces recherches dans le domaine des sciences dites « dures » ne soient pas directement mobilisés dans les sciences humaines, ils constituent quand même un appui, au moins aux yeux du grand public, en faveur d'une dénaturalisation des catégories de sexe.

En conclusion, le terme genre est pris ici au sens de rapport social, comme système ou principe organisateur singulier – *le genre* - de catégories hiérarchisées d'individus, de groupes, de caractéristiques et comme système composé de différents dispositifs matériels et symboliques. Il se décline, dans différentes sociétés historiques, en *régimes* ou en *systèmes de genre* composés de dispositifs matériels et symboliques qui, pris ensemble, construisent des identités féminines et masculines, résultent en positions sociales différentes et hiérarchisées entre les femmes et les hommes.

Ce qui implique d'utiliser le mot *genre* pour le rapport social ou le principe de division et *sexes* pour désigner les positions qu'il constitue pour les personnes concrètes, dans la matérialité des rapports sociaux et dans l'ordre symbolique des représentations.

[81] Joëlle Wiels, La différence des sexes : une chimère résistante, dans Catherine Vidal (sld.), Mythes et idéologies, Belin, 2006,pp. 71-81.

[82] Catherine Vidal, Cerveau, sexe et idéologie, dans Catherine Vidal (sld.), Mythes et idéologies, Belin, 2006, pp. 49-57.

5 Points de vue et observations des personnels CPMS

Après avoir présenté les principaux concepts des études de genre, cette partie est consacrée au compte-rendu et à l'analyse des observations et des témoignages recueillis auprès des agent-e-s. Ce faisant, j'établirai aussi des liens avec des réflexions et des hypothèses issues de recherches et de lectures qui ont alimenté mon analyse et mon propre questionnement sur le matériel rassemblé.

Ce faisant, j'espère montrer que les préoccupations qui sont à l'origine de cette recherche s'inscrivent dans un ensemble de travaux qui ont déjà engrangé un certain nombre de constats et de questions pertinentes dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Les observations faites par les agents sur le terrain sont loin d'être des « banalités » si on les replace dans un tel contexte plus large et qu'on parvient à en prolonger quelque peu les tenants et les aboutissants. Mon souci principal est de dégager de cette mise en relation – d'observations et de témoignages issus de différents Centres PMS, de constats et de questions en provenance du 'terrain' et de la 'littérature' – quelques enjeux potentiels pour le travail d'agent-e en CPMS. Il s'agit en quelque sorte de les prendre aux mots : eux qui, dans l'ensemble, se disent préoccupés par les idéaux d'égalité, d'émancipation, d'extension et de diversification des choix des jeunes, soucieux de contribuer à leur autonomie dans la construction de leur projet de vie, qu'observent-ils, que disent-ils, que font-ils du genre et de ses manifestations dans leur champ d'action ?

Le matériel empirique rassemblé au cours de cette étude – le nombre de réponses reçues au questionnaire, le nombre d'entretiens effectués, mes quelques journées d'immersion dans l'univers professionnel des personnels des CPMS en formation continuée – ne permet pas de parler d'un état des lieux. Cette recherche doit être considérée comme une exploration, une première approche de la manière dont **des** agent-e-s en CPMS appréhendent le genre à l'œuvre dans leur champ professionnel. Je ne prétends pas et elles ou ils ne prétendent pas avoir fait le tour de la question, ni proposer des matériaux représentatifs de l'ensemble de ce qui se passe sur le terrain des CPMS en matière d'orientation. Ce sont des points de vue locaux, qui témoignent de réalités locales, qui nécessiteraient d'être prolongés, affinés, nuancés. Cela veut dire que les analyses proposées sont à prendre comme des incitants ou des stimulants à la réflexion, et non comme des affirmations péremptoires.

L'analyse de ce qui ressort des réponses au questionnaire et des entretiens permet d'une part de rendre compte de ce que les agent-e-s observent le plus et le mieux, de ce dont ils et elles parlent le plus facilement; et d'autre part, du manque de visibilité de certains aspects de la problématique du genre dans l'orientation scolaire et professionnelle, que des études sur la question ont par ailleurs mis en évidence.

Etant donné le caractère exploratoire de cette recherche, je me suis attachée à rendre compte du matériel recueilli en restant au plus près des témoignages, des commentaires, des hypothèses et des questions formulées par les personnes rencontrées. Le texte qui suit contient de nombreux extraits d'entretiens, rapportés dans les mots qu'elles ont utilisés. J'ai apporté très peu de modifications à ces propos, juste quelques corrections superficielles motivées par le passage de l'oral à l'écrit, quelques corrections de syntaxe, la

suppression des répétitions ou des hésitations qui me semblaient ne rien apporter, ou ne rien enlever, au point de vue du sens du discours.

Mon travail d'analyse consiste d'une part dans le découpage, le montage et le titrage de ces extraits, en fonction d'un système de catégories d'analyse qui s'est construit petit à petit à l'intersection des catégories de langage utilisées par mes interlocutrices et interlocuteurs et de catégories issues de mes lectures, un ensemble assez éclectique d'ouvrages et d'articles consacrés à différentes facettes de la problématique abordée. Une autre dimension de l'analyse est le commentaire dont j'ai accompagné ce montage, qui traduit ma compréhension de ce que j'ai entendu, vu, ressenti et vécu tout au long de l'aventure que représentait cette exploration en terrain relativement inconnu. Ce commentaire, à la fois personnel et non personnel (puisqu'il se fonde sur un ensemble de discours produit par d'autres, praticiens ou chercheurs professionnels), est à prendre comme ma participation à un dialogue avec les personnes que j'ai rencontrées au cours des entretiens. Ma volonté, mon intention n'est pas d'interpréter les propos entendus en les replaçant dans un système de sens qui serait d'un autre niveau, éventuellement plus scientifique et plus autoritaire, mais plutôt de l'interrompre, de l'interroger, d'y introduire des questions et des réflexions qui pourraient alimenter et relancer la conversation, au lieu de la clôturer. J'espère que mon écriture parvient à traduire cette intention dans le texte.

S'agissant d'extraits d'entretiens, on peut se poser la question de savoir si le découpage opéré et l'extraction du contexte que cela suppose n'en trahit pas le sens. Je me suis toujours efforcée de respecter le sens des extraits tel que je pouvais le dégager du contexte de l'entretien. Ce n'est pas une garantie absolue du fait que j'ai effectivement compris ce que mes interlocuteurs voulaient vraiment dire. Mais la base de la compréhension, c'est le langage commun et le partage d'un univers commun de significations, qui malgré des particularités personnelles, culturelles, professionnelles ... permet quand même, plus ou moins, d'échanger sans trop de malentendus, dans un contexte qui contribue à fixer des significations. C'est pourquoi certains extraits d'entretiens sont assez longs. C'est pourquoi aussi, je rapporte à certains moments des morceaux de dialogues tenus au cours des entretiens collectifs ou les questions que j'ai moi-même posées.

Une parenthèse sur les conventions utilisées dans la rédaction du rapport : les propos de mes interlocutrices et interlocuteurs sont en italique, mes interventions en caractères 'normaux'. Les caractères gras signalent que les personnes qui s'expriment, accentuent par leur intonation les mots en question. Les guillemets sont utilisés pour marquer, soit un discours rapporté, à l'intérieur d'un extrait d'entretien ou d'un commentaire personnel (une citation par exemple), soit une distance prise à l'égard du sens d'un mot, distance signalant que le sens à accorder à ce mot est problématique, ou doit être compris d'une façon qui s'écarte du sens commun. Parfois, j'ai aussi utilisé les ‘ ’, pour signifier une distanciation un peu différente des guillemets, plus floue, moins directement attribuée.

L'ensemble du rapport de recherche reste assez descriptif, mais une description n'est jamais dénuée de catégories conceptuelles et analytiques. C'est le degré d'explicitation des catégories de lecture utilisées qui fait la différence entre la description et la théorisation. Les lecteurs et lectrices auront peut-être l'impression que certains liens établis, par exemple entre des matériaux issus du terrain et des apports venus de la littérature ou de recherches, sont insuffisamment argumentés. J'ai personnellement ce sentiment de n'avoir pas eu le temps de digérer mes découvertes et de tirer les fils de mon analyse aussi loin que je l'aurais souhaité. Mais, d'une certaine façon, cette limite est en même temps un

gage d'ouverture à la poursuite de la discussion et d'espace laissé libre pour d'autres constructions de sens.

Ces préalables étant énoncés, j'en viens maintenant au contenu des pages qui suivent.

La première partie (points 5.1 à 5.5) rend compte d'observations générales rapportées par les agent-e-s sur les préférences, les intérêts, les choix exprimés par les élèves, en différentes occasions liées de près ou de loin à leurs pratiques d'orientation (animations collectives, entretiens individuels, échanges informels avec des élèves ou des parents d'élèves). J'ai essayé de ne garder dans cette partie que les observations et témoignages qui portent sur des choix encore ouverts, non encore transformés en situations concrètes, comme c'est le cas dans le deuxième point. Cette partie contient aussi l'analyse de ce qui semble intervenir, selon les agent-e-s, dans la formation et l'expression de ces préférences ou de leur contraire, les rejets, les dévalorisations, la mise à l'écart de certaines possibilités.

Le point 5.6 est consacré à l'analyse de la situation des élèves « atypiques ». Ce terme est utilisé dans la littérature sur le genre en orientation scolaire et professionnelle, en sociologie du travail, ... pour désigner les filles qui se trouvent dans des filières de formation (ou dans des situations de travail) considérées comme « typiquement masculines » ou, inversement, les garçons qui se trouvent dans des filières « typiquement féminines ».

Les difficultés auxquelles sont confronté-e-s les élèves qui ont fait des choix « atypiques » est la dimension de la problématique du genre à laquelle les agent-e-s sont les plus sensibles. Toutes les équipes et agent-e-s fournissent des exemples de ce type. Les difficultés qu'ils et elles observent se concentrent dans l'enseignement professionnel et, à un moindre degré, dans l'enseignement technique de qualification. Elles sont différentes pour les garçons et pour les filles. En général les agent-e-s ne perçoivent pas de problèmes du même ordre dans l'enseignement de transition.

J'ai rassemblé dans les deux derniers points, deux aspects peu présents dans le matériel recueilli, mais qui pourtant sont développés dans la littérature sur le genre et l'orientation scolaire et professionnelle. Le premier porte sur la mixité à l'école, au sens de la co-présence des sexes. Une dimension du genre qui semble peut-être si évidente qu'on ne pense pas à l'interroger, si ce n'est en termes d'influence sur les résultats scolaires des filles ou des garçons. J'ai voulu attirer l'attention sur l'existence d'une manière différente d'approcher le sujet, en signalant l'existence de recherches qui l'appréhendent à travers les interactions quotidiennes entre élèves et adultes présents dans l'école, une perspective qui me paraît faire un lien avec la problématisation du genre que j'ai présentée précédemment. L'autre a trait à l'orientation des élèves dans l'enseignement général de transition selon des critères sexués, cette question était explicitement posée dans la commande de recherche, or, sur le terrain elle n'apparaît pas comme occupant une place primordiale dans les observations ni les préoccupations des agent-e-s.

Il est peu question des humanités technologiques dans les observations recueillies. Ce point aveugle de la recherche est apparu lors de la discussion des résultats en comité d'accompagnement, trop tardivement pour pouvoir éclairer la faible présence de témoignages spécifiquement consacrés à cette forme d'enseignement. D'une part, il est possible que les personnels CPMS englobent dans l'enseignement général leurs observations sur les deux formes d'enseignement de transition. D'autre part, les élèves étant globalement moins nombreux dans la forme technique de transition, il est également

possible que les particularités des questions d'orientation aient été quelque peu marginalisées dans cette approche exploratoire. Lorsque les agent-e-s ont évoqué les classes de cette forme d'enseignement, c'était surtout pour souligner qu'ils ou elles n'y observent pas les mêmes problèmes que dans l'enseignement de qualification.

5.1 Les préférences et les intérêts professionnels des filles et des garçons

Un premier ensemble d'observations et de témoignages a trait aux préférences, aux intérêts et/ou aux choix différenciés des filles et des garçons en matière de métiers et de professions envisagés.

Premières observations concernant les filles.

Dans les questionnaires d'intérêt que les élèves passent en 2ième secondaire, l'orientation sociale est nettement plus choisie par les filles. Cela peut être dû à la pression sociale mais aussi aux préoccupations et à la sensibilité surtout présente chez les filles de cet âge pour les questions relationnelles et pour l'aide aux autres.
Les filles choisissent en général des options ou des filières de formation qui les destinent à des professions à dimension sociale ou relationnelle, des métiers d'aide aux autres ou de soin.
Des filles de 6ième pour qui le critère de disponibilité familiale est primordial ou prioritaire dans le choix professionnel.
Des filles envisageraient bien de faire la mécanique ou l'horticulture mais renoncent à leur projet car cela impliquerait qu'elles fréquentent la seule école secondaire des environs qui propose ce type d'options et qui n'est fréquentée que par des garçons.

Premières observations à propos des garçons.

Garçons de 6ième qui repoussent des secteurs professionnels mal rémunérés parce qu'ils auront « charge de famille ».
Garçons de 2ième commune pour qui il est impensable d'envisager des études « féminines » comme les services aux personnes.
La confection, le métier d'agent(e) technique en mode et création sont plutôt féminins dans la représentation des élèves garçons. Pour certains, il y a attirance et résistance : le regard d'autrui influence beaucoup le choix à l'adolescence.
Ou encore un garçon dit « je ne vais quand même pas faire la couture » (en lien avec les options réduites dans les écoles secondaires de la commune).
Situation d'un garçon qui envisage d'être infirmier. Dans l'enseignement technique de qualification du 3ième degré, l'option le préparant le mieux à poursuivre ces études est celle d'aspirant en nursing. Or cette option est majoritairement voire exclusivement féminine. Se retrouver uniquement avec des filles n'a pu être envisagé.

Premières pistes de réflexion.

Ces observations, exemplatives des réponses reçues à mon questionnaire, et confirmées dans les entretiens, font état de préférences ou, au contraire, du rejet de certaines options d'études ou de métiers, selon le sexe des élève.

Les représentations traditionnelles des futurs rôles familiaux des un-e-s et des autres apparaissent dans les témoignages. Les filles se préoccupent de leur future disponibilité

familiale, tandis que les garçons se voient d'avantage en futurs soutiens de famille, chargés d'assurer le bien-être matériel de celle-ci.

Pour les filles comme pour les garçons, l'idée de se retrouver dans un milieu scolaire composé majoritairement d'élèves de l'autre sexe que le leur est un obstacle.

« Préférences », « intérêts », « envisager », « choisir » : ces différents termes renvoient-ils à des étapes différentes de la construction d'un projet ? sont-ils interchangeables ? quels rapports entretiennent-ils entre eux ?

La question des rôles familiaux dans lesquels se voient déjà ces filles et ces garçons et celle de la « conciliation entre vie familiale et professionnelle » font l'objet d'un point spécifique plus loin. Je m'attacherai tout d'abord à poursuivre les autres pistes de réflexion.

Représentations de métiers et « valence différentielle des sexes »

Les exemples qui portent sur les intérêts et les choix des filles sont énoncés en termes de motivations positives : 'pour' aider les autres, 'pour' concilier vie familiale et professionnelle. Les exemples concernant les garçons sont plutôt formulés dans des tournures négatives : les garçons semblent s'orienter 'contre' les métiers qu'ils perçoivent comme féminins. C'est une des premières choses qui m'ont frappée à la réception des réponses au questionnaire.

Ces connotations négatives que l'on observe dans les attitudes et les propos attribués aux garçons évoquent directement la *valence différentielle des sexes* mise en évidence par Françoise Héritier[83] à partir de ses travaux anthropologiques.

Ce concept résume le constat récurrent des anthropologues, selon lequel dans la quasi totalité des sociétés connues, les valeurs et les activités associées au féminin sont systématiquement déconsidérées par rapport à celles qui sont associées au masculin, même si le contenu des deux ensembles ainsi différenciés varie selon les sociétés. Deux principes régissent ce partage : un principe de *séparation* et un principe de *hiérarchisation*. Le classement qui résulte de leur application produit deux ensembles différemment valorisés où le féminin est en dessous du masculin. Les systèmes de légitimation varient d'une société à l'autre, mythes religieux ou idéologie naturaliste dans notre société. Ils se traduisent, dans le domaine du partage des savoirs et du travail entre les sexes, par une division du travail entre 'travaux d'hommes' et 'travaux de femmes' et par la dévalorisation systématique des travaux dits féminins.

N'est-ce pas ce type de classement assorti d'une dévalorisation des métiers féminins que l'on retrouve en filigrane des propos et des rejets ou refus attribués aux garçons ?

Pour certains garçons[84], le caractère « féminin » d'un métier (au sens des représentations sociales attachées à cette activité et de la répartition majoritaire des hommes et des femmes dans l'exercice des différents métiers) est un critère de rejet, quelque chose dont ils ont a priori envie de s'écarter ou dont ils doivent se défendre.

Les filles ne semblent pas avoir les mêmes soucis de distanciation vis à vis des activités « masculines ». Elles se positionnent d'emblée dans l'affirmation de préférences ou d'intérêts. Pour elles, il n'y aurait sans doute pas de honte à s'intéresser à des métiers

[83] Françoise Héritier, Masculin/féminin. La pensée de la différence, Odile Jacob, Paris, 1996, pp. 15-29.

[84] Je pourrais écrire pour beaucoup de garçons, parce que ce constat est largement confirmé par la littérature scientifique.

« masculins », même si elles ne le font pas, ou pas beaucoup. Lorsque cela arrive, c'est même souvent perçu par les intéressées comme une valorisation, du moins au niveau des représentations collectives. Leur confrontation concrète à l'univers des activités « masculines » pose des problèmes d'un autre ordre sur lesquels on aura l'occasion de se pencher plus loin.

Ces observations concernant les garçons sont bien sûr une sélection opérée par les agent-e-s CPMS parmi l'ensemble de motivations que les élèves masculins expriment à l'égard des métiers qu'ils envisagent de faire plus tard. Il y en a sans doute de plus positives, cependant, interrogés sur les manifestations du genre dans leur pratique professionnelle, ce sont celles-ci qui les ont frappés. Le fait de les juxtaposer fait mieux ressortir cette caractéristique commune.

Les contrastes entre les filles et les garçons

Les filles s'intéressent ou préfèrent des métiers de soin ou des métiers à dimension sociale marquée, valorisent dans les représentations de métiers les aspects 'relationnels', l'utilité sociale, les contacts humains. Elles se préoccupent, très jeunes, de concilier leur vie familiale et leur vie professionnelle. Ce souci semble absent chez les garçons. Ceux-ci se préoccupent d'avantage de gagner de l'argent, de faire carrière, de possibilités de promotion.

Les témoignages recueillis en entretiens confirment ces premières observations obtenues par questionnaire, mais n'apportent pas beaucoup de matériel supplémentaire sur le plan des stéréotypes de métiers ni sur les préférences ou les intérêts exprimés en fonction du sexe. Cette découverte, au moment de l'analyse de mon matériel, m'a laissée longtemps perplexe. Il me semble après coup qu'on peut formuler à ce sujet plusieurs hypothèses alternatives ou complémentaires.

Il se peut que les agent-e-s ne se focalisent pas beaucoup sur ces intérêts ou préoccupations habituelles des filles et des garçons, justement parce qu'elles sont trop ordinaires. Au cours des entretiens, les échanges filaient très rapidement vers l'exposé de situations déjà fortement ancrées dans les faits et vers les problèmes des élèves « atypiques ». Y aurait-il une sorte de contraction ou de rabattement entre deux étapes ou deux niveaux qu'analytiquement je voyais séparés, celui des représentations (avant les choix) et celui de l'action (le choix de s'engager dans une voie) et ce qui s'ensuit par après ? Les termes 's'intéresser', 'préférer', 'envisager', 'choisir' sont-ils à distinguer comme renvoyant à des stades successifs de la construction d'un projet professionnel ou bien sont-ils interchangeables ?

Autre possibilité, peut-être est-il plus difficile de parler de ce qui se passe dans les animations collectives ou dans les entretiens individuels d'orientation, que de décrire des situations problématiques avérées ou des contrastes qui sont déjà inscrits dans les faits ?

La question des intérêts différenciés et des préférences est plus souvent évoquée à propos des élèves de l'enseignement de qualification, technique et professionnel. Elle y semble plus aiguë et plus visible, parce que déjà entrée dans les faits. Les élèves de ces filières sont plus vite confrontés au « choix » d'une orientation professionnelle précise et peuvent donc rester moins longtemps que les élèves de l'enseignement de transition dans des « intérêts »

et des « préférences » qui ne s'appréhendent que sur le mode de représentations verbalisées ou en termes de projets situés dans l'avenir.

On m'a rapporté en entretiens deux exemples de situations où ces intérêts sont si différenciés, que les écoles en viennent à créer des classes séparées ou des groupes de projet séparés, un pour les filles, un pour les garçons, en fonction des intérêts et des préférences des élèves, alors qu'en principe ils devraient encore à ce niveau de leur cursus scolaire participer aux mêmes activités.

Le premier exemple concerne les groupes de détermination de projet proposés aux élèves qui sont *un peu en perdition* à leur arrivée au CEFA et *qui ne savent pas trop vers quoi s'orienter.* Passer par le groupe projet permet d'essayer les différentes formations offertes dans le CEFA (Centre d'Education et de Formation en Alternance) .

> *Au niveau CEFA, il y a vraiment des choses très concrètes, des activités « filles » et des activités « garçons » et d'ailleurs les groupes projets sont divisés en deux : il y a vraiment le* ***MFI filles*** *et le* ***MFI garçons***[85] *et il y a vraiment* ***des activités filles*** *et* ***des activités garçons****. Ces groupes restent ouverts, on a déjà eu des filles qui allaient dans le groupe « garçons », mais c'est exceptionnel !*
> Question : qui décide qui va dans ce groupe ? c'est les élèves qui choisissent... ?
> *Non, c'est l'institution. Ce sont des groupes qui ont été mis en place en collaboration CPMS-école. Au départ c'était un groupe projet commun, pas « filles » ou « garçons », mais avec le fonctionnement, ils se sont rendu compte qu'il y avait des choses plus spécifiques, donc ils ont scindé. C'est vraiment une question d'organisation, parce que au départ la mentalité du CEFA n'est pas du tout à dire les filles ici et les garçons là. C'était trop d'activités à faire et à organiser parce qu'il y a plein de sections et aussi de plus en plus d'élèves, donc, il fallait les répartir. Les garçons en général ne voulaient pas essayer la couture ... ou tout ce qui est lié aux services aux personnes etc. Donc, au lieu de perdre son temps, eh bien on les met dans le groupe « garçons », comme ça ils n'essaient que les sections garçons ! Si jamais ça ne leur plaît pas, ils peuvent repasser dans l'autre groupe et essayer des sections de l'autre ... mais on préfère ... c'est pour gagner du temps en fait !* (entretien n° 6, collectif)

Dans l'autre, il s'agit d'une 2ième professionnelle différenciée :

> *Les élèves devraient théoriquement encore faire de tout, mais en pratique deux classes se sont constituées : une classe plus « filles » et une classe plus « garçons ». Dans la classe plus « filles », appelée 2PTB, ce sont des cours liés aux travaux de bureau et aux services sociaux. Chez les garçons, en 2P construction, ce sont des cours d'ateliers. C'est l'école qui a décidé d'appeler les classes comme ça. Théoriquement ça ne devrait pas, mais en fait les élèves s'inscrivent en 2ième PTB, et les garçons en 2ième P construction. De temps en temps il y a un garçon de construction qui change. Mais c'est très rare. Toute l'école est au courant quand cela arrive. »* (entretien n° 5, individuel)

A défaut de disposer d'un matériel très fourni pour obtenir une vue plus globale des représentations professionnelles des filles et des garçons, je me suis tournée vers la littérature. Les observations et les témoignages des agents y trouvent largement confirmation : ils sont tout à fait dans la ligne des travaux de recherche sur le genre et

[85] Les Modules de Formation Individualisée (MFI) sont un dispositif mis en place dans les CEFA pour aider les élèves en mal de projet professionnel à voir plus clair dans leurs motivations et aspirations et à les rendre progressivement « acteurs de leur devenir ». L'intervention des CPMS dans les MFI fait partie de leurs activités d'accompagnement des élèves inscrits dans la formation en alternance.

l'orientation. Le recours à cette 'documentation' permet d'étoffer le matériel recueilli sur le terrain et de poursuivre le questionnement.

Mosconi et Stevanovic[86] ont réalisé une revue de la littérature sur le genre et les représentations de métiers à l'adolescence et proposent une synthèse de l'état des recherches sur le sujet en 2007[87].

Selon Mosconi et Stevanovic, garçons et filles s'accordent sur le classement des métiers en termes de représentations en général (hors considération pour les aspirations personnelles ou les préférences) en « (plutôt) féminins » ou « (plutôt) masculins ». A ce **niveau des 'représentations' en général**, déconnectées d'un questionnement direct sur les aspirations, préférences ou projets personnels, garçons et filles ne diffèrent pas.

Les métiers perçus comme « masculins » sont de façon récurrente, dans la plupart des recherches qui abordent les représentations de métier à ce niveau général : *ingénieur, scientifique, pilote, policier, sportif, mécanicien, chauffeur de bus ou de camion, et les « métiers salissants »* ; tandis que *secrétaire, infirmier, coiffeur, instituteur sont vus comme des « métiers de femmes »*. Les métiers cités varient selon l'âge, la filière scolaire suivie et le milieu social : les enfants, par exemple, citent des métiers plus concrets et plus visibles ; les adolescents se réfèrent à des métiers ou des professions qui font partie de leur avenir possible ou probable, mais on constate une forte convergence d'une étude à l'autre.

Les métiers les plus souvent considérés comme « mixtes » ou « neutres du point de vue du sexe » sont : *médecin, artiste, architecte, journaliste, les métiers de soin aux animaux, fermier* (chez les enfants), parfois aussi *professeur*. (Cela dépend des études, il y a beaucoup de convergences et quelques petites différences).

Pour les jeunes des deux sexes, **les caractéristiques ou qualités associées à des métiers masculins** sont *la force physique, l'endurance, la puissance, la résistance, l'autorité*. Les caractéristiques ou qualités associées **à des métiers féminins** sont *la douceur, la patience, la délicatesse, la gentillesse, le soin*[88].

Ce classement commun des professions par les filles et les garçons est généralement considéré comme une preuve de la pertinence de la « carte cognitive des professions » de Gottfredson[89].

La carte cognitive des professions est une représentation mentale de la position relative des professions selon deux axes, le prestige social et le genre. Il s'agit d'un concept clé de la théorie de Linda Gottfredson, selon laquelle tous les membres d'une société partagent une représentation commune de l'espace social des professions, où (comme des points sur une carte géographique) les différentes professions sont situées à l'intersection de deux coordonnées, la longitude correspondant à un certain degré de masculinité/féminité et la latitude à un certain degré de prestige social[90]. Selon cette théorie, les enfants différencient très vite les professions selon ces deux axes et formulent ensuite leurs

[86] Nicole Mosconi et Biljana Stevanovic, *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, L'Harmattan, Série genre et éducation, 2007.

[87] La plupart des recherches prises en considération s'inscrivent dans les problématiques de la psychologie cognitive appliquées à l'orientation (modèle de Holland, de Gottfredson) et sont réalisées selon des méthodes quantitatives. L'ouvrage porte sur des travaux menés dans différents pays d'Europe occidentale (France, Suisse, Portugal) et du monde anglo-saxon (USA, Australie).

[88] Mosconi et Stevanovic, op. cit. p. 39. On retrouvera plus tard, ces qualités sexuées dans les évaluations de certains conseils de classe des sections professionnelles. Je reviens sur cette question plus loin, dans un point 'Naturalisation des compétences professionnelles'.

[89] Cette « carte cognitive » des professions est assez connue des praticiens de l'orientation, certaines agent-e-s CPMS m'en ont parlé.

[90] Jean Guichard et Michel Huteau (sld.), Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés, Dunod, Paris, 2007, pp. 68-73.

préférences et intérêts en fonction de la correspondance des professions ainsi classées avec leur propre sexe et avec un niveau de prestige qu'ils évaluent selon leur âge par des signes extérieurs de puissance et de richesse et plus tard par des indices plus abstraits (avoir des responsabilités, prendre des décisions importantes, diriger d'autres personnes ...). Les jeunes découperaient donc sur cette carte, dès l'enfance, un territoire de professions souhaitables et intéressantes d'abord selon le genre, un peu plus tard selon le prestige social, en fonction du milieu d'origine. Lorsqu'un jeune à l'adolescence, est amené à s'orienter vers une profession, c'est à ce morceau de carte qu'il se référerait. Interviendrait alors un processus de compromis qui l'amène à modifier les contours de son territoire des souhaitables : en fonction de son appartenance sociale et de ses résultats scolaires, il est amené à faire un compromis et à relever ou à réduire les choix envisageables en déplaçant la frontière du prestige vers le haut ou vers le bas, ou en envisageant un déplacement sur l'axe de la « convenance de genre ». Selon Gottfredson, ce dernier type de compromis est le plus difficile à faire, et le dernier envisagé, car il touche à la dimension la plus importante, la plus ancienne et la plus fondamentale : l'identité de genre.

Si on s'intéresse maintenant aux **valorisations** des caractéristiques des métiers, aux aspirations ou préférences personnelles, aux « intentions d'avenir » ou aux « projets » – où la dimension subjective est plus marquée – des différences sensibles apparaissent entre garçons et filles.

Les métiers préférés des filles varient selon l'âge, la réussite scolaire et l'appartenance sociale, mais sont néanmoins et de façon récurrente : puéricultrice, enseignante (instit, prof), sciences médico-sociales, services sociaux et éducation.

Elles citent comme « métiers rêvés » des professions où on s'occupe des enfants et d'autrui (puéricultrice, infirmière, médecin, institutrice, avocate, secrétaire). D'une manière générale, les emplois envisagés par les filles sont concentrés dans le secteur tertiaire.

Lorsque les métiers sont déclinés **en termes d'activités**, leurs préférences vont à « aider, soigner, s'occuper des autres » et ensuite, « informer, communiquer ».

Les garçons préfèrent les métiers scientifiques et techniques, sont plus portés à attacher de l'importance au fait de gagner de l'argent, au prestige attaché aux métiers (estimé souvent à partir du salaire élevé), aux positions de pouvoir et aux rôles d'autorité que certains métiers permettent d'avoir et de jouer, à la sécurité d'emploi et aux débouchés, au salaire. Interrogés sur les métiers qui les intéressent, ils citent : sportif, pilote, officier de police, les métiers manuels et techniques, dans d'autres études : ambassadeur, député, emplois de l'industrie, du secteur scientifique (selon le public d'élèves touchés par l'étude).

Les métiers dont « rêvent » les garçons sont des métiers touchant à l'automobile, au sport, à la technique, au commerce (mécanicien, commerçant, électricien, médecin, informaticien).

En termes d'activités, les garçons déclarent aimer « fabriquer, réaliser, produire » et ensuite (avec un écart moindre par rapport aux filles), « étudier, inventer, rechercher ».

Il y a des **spécificités selon le niveau scolaire et la filière d'enseignement**, on le remarque assez facilement lorsqu'on considère les métiers cités, ***mais le sexe reste une variable qui joue indépendamment des autres*** concluent les auteures.

Préférer, s'intéresser ou choisir ?

Peu d'études étudient directement (comparaison dans la même étude) ou indirectement (certaines études sont menées sur des élèves de filières techniques ou professionnelles ou uniquement sur des collégiens ou des lycéens[91], les intérêts et les préférences selon le sexe **et** le milieu social d'appartenance [92]. Guichard fait exception.

S'appuyant sur des travaux empiriques, menés par lui-même et par d'autres chercheurs de l'INETOP[93], il montre que *la prise en compte des différences de positions scolaires des élèves ou de leurs origines sociales met en évidence qu'ils ne construisent pas des cartes cognitives identiques. (...) Le positionnement des professions les unes par rapport aux autres tend à traduire la position scolaire actuelle des élèves et les attentes auxquelles elle les conduit.*[94]

Il s'ensuit que la séparation chronologique en étapes distinctes du modèle de choix proposé par Gottfredson, qui suppose d'abord un ensemble de représentations partagées par tous, et ensuite seulement des préférences et des compromis en vue d'un choix réel, est contestable aussi. La conclusion de Guichard est que *cette carte semble se structurer de manière à exprimer immédiatement les attraits et les rejets ainsi que les possibilités et les impossibilités telles que les jeunes se les représentent.* Construction de la carte, préférences et intérêts sont d'emblée confondus dans une seule et même appréhension globale. Elle semble s'organiser de manière à permettre à l'élève de se former une représentation relativement positive de la profession à laquelle sa position dans le système scolaire semble le destiner.

Guichard et Huteau évoquent plusieurs interprétations possibles de ce constat[95] – une hypothèse de rationalisation psychologique, la théorie des champs et de l'habitus de Bourdieu, ou celle de la construction identitaire de Erickson – dans tous les cas, il s'agit d'un processus plus complexe que le modèle linéaire qui sous-tend la théorie de Gottfredson. Représentations et préférences apparaissent d'emblée comme construites simultanément et intrinsèquement liées à une représentation de soi. « R*eprésentation de soi » et « représentation des professions »* entretiendraient entre elles *une relation dialectique* et un rapport intime : la représentation de soi comme appartenant à un certain milieu social, doté d'une identité sexuée, occupant une certaine position dans le système scolaire délimite les possibilités de choix et dans l'autre sens, les choix réels ou anticipés se traduisent par une représentation de soi ou conduisent à une transformation de l'image de soi.

La mise en évidence de ce processus dialectique apporte une réponse à ma question sur les rapports entre les concepts d'*intérêts*, de *préférences* et de *choix*. L'élève exprime spontanément et immédiatement des intérêts et des préférences qui correspondent à l'image qu'il a de lui même en fonction de son identité sexuée, de la position sociale de sa famille, et de sa place dans un système scolaire hiérarchisé (et genré) sauf si ... quelque chose vient déranger le mécanisme, ce quelque chose pouvant être lié à son histoire personnelle, à sa famille, ou introduit volontairement par quelqu'un (un-e enseignant-e ou un-e agent-e CPMS par exemple).

---

[91] Le plus souvent, dans ce champ de recherche, l'appartenance sociale est approchée, indirectement, par la filière d'étude des élèves interrogés.

[92] C'est sans doute un effet de la sélection faite par Mosconi plus préoccupée du facteur genre que de l'origine sociale.

[93] Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, France.

[94] Guichard et Huteau, op. cit., p. 72.

[95] Dans Guichard et Huteau, Psychologie de l'orientation, Dunod, 2006.

Si rien n'est fait pour créer activement un espace propice au décollement entre cet ensemble intriqué de représentations, on laisse se produire le mécanisme de reproduction des différences et des inégalités de départ.

Cette façon dialectique de concevoir les rapports entre représentations de soi et représentations des professions éclaire aussi l'inefficacité des stratégies d'orientation qui reposent sur une information et des explications rationnelles sur l'intérêt de choisir tel ou tel type d'étude pour pouvoir exercer tel ou tel métier. Celles-ci n'ont aucune chance de faire bouger les choses parce que le processus d'appariement soi/profession n'est ni rationnel ni pleinement conscient.

Elle attire l'attention sur le rôle que joue l'école. A travers le classement des élèves dans des positions scolaires hiérarchisées – et j'ajoute sexuées – l'école indique à l'élève *ce qui lui est permis d'espérer,* contribuant ainsi à circonscrire (en les réduisant ou en les ouvrant) un espace de représentations possibles de soi et de professions, les deux allant toujours de pair. Mais l'école dicte aussi d'une autre manière les termes dans lesquels la question de l'orientation doit être posée : *les évaluations scolaires étant en général publiques et portant principalement sur des résultats scolaires, la question de la projection de soi dans l'avenir va se fixer sur « est-ce que j'ai des résultats assez bons pour faire tel ou tel type d'études »* et elle s'arrête là. La focalisation de l'évaluation de l'élève sur ses résultats scolaires constitue un frein à un prolongement de sa réflexion au-delà de la réussite des études.

5.2 Stéréotypes sexistes et homophobie (larvée ou affichée)

Des stéréotypes de métiers, on passe facilement aux stéréotypes sexistes et à l'expression d'une homophobie ouvertement affichée ou plus larvée.

Si les entretiens ne contiennent pas énormément de matériel sur les représentations des métiers stricto sensu, et pas tellement non plus sur les préférences et intérêts des filles et des garçons, ils éclairent par contre abondamment d'autres aspects de la problématique, notamment les stéréotypes sexistes que certains élèves envoient à la figure de ceux ou celles qui expriment des idées ou des projets 'bizarres', atypiques.

Garçons et filles sont confrontés aux jugements tranchés de leurs camarades de classe : il y a des « métiers de mecs » et des « métiers de femmes ». Dans les animations collectives, ceux qui s'écartent des choix traditionnels se font prendre à partie par leurs camarades de classe.

Pour les filles, *on va parler de garçon manqué*, on va leur dire *c'est pas un métier de femme.*

> *Une jeune fille qui exprime l'idée de devenir chauffeur de char à l'armée suscite les réactions des autres élèves, filles comme garçons : « l'armée c'est pas un métier pour les femmes », « tu te vois en hautes tiges ? », « tu te vois dans la boue ? », « tu te vois faire un entretien de char ? », c'est ce qu'on entend.* (entretien n° 8, individuel)

Les garçons quant à eux ne veulent pas s'orienter vers des métiers qu'ils voient comme féminins et perçoivent comme dévalorisants.

Ils ne veulent pas essayer la couture parce que la couture c'est pour les filles (...) ni les services aux personnes parce qu'un mec ne va ***quand même pas*** *aller nettoyer !* (entretien n° 6, collectif)

On a déjà eu, précédemment, un aperçu des représentations stéréotypées que les élèves ont des métiers qui « conviennent » aux filles et aux garçons. Ce sont des attitudes « sexistes ». Le « sexisme » est défini par Le Petit Larousse comme « une attitude discriminatoire fondée sur le sexe » ; une « discrimination » est « l'action d'isoler et de traiter différemment certains individus ou un groupe entier par rapports aux autres » , ce terme renvoie à « distinction » et « différence ». Selon cette définition, il n'est même pas nécessaire qu'une connotation de dévalorisation y soit associée, mais en réalité cette « simple » différence de genre, comporte presque toujours un jugement dévalorisant à l'adresse de ceux qui voudraient enfreindre la répartition sexuée des savoirs et des métiers. La différence va presque toujours de pair avec la hiérarchisation, c'est ce que constatait F. Héritier avec la « valence différentielle des sexes » qui caractérise quasiment toutes les sociétés et qui s'observe aussi dans notre propre culture.

Les pairs, lors des animations collectives sur les métiers et la construction de projets professionnels expriment régulièrement des jugements à connotation homophobes à l'égard des choix atypiques, « contre-nature », de certain-e-s de leurs camarades de classe.

Les garçons qui émettent un projet de métier habituellement occupé par des femmes, se heurtent aux appréciations dévalorisantes et aux moqueries des autres garçons. Ils se font taxer de *pédés*, de *tapettes*, de *femmelettes*. On va leur dire *c'est un travail de pédé* ou *c'est normal il ou elle est homo.* (plusieurs entretiens**).**

Les coiffeurs sont d'office catalogués comme homosexuels. (plusieurs entretiens)

On en a qui pensent à la coiffure, mais qui n'osent pas parce qu'ils ont peur d'avoir l'air efféminés. (...) Et si une fille choisit d'aller voir dans une section plus industrielle, c'est aussi « ouais c'est normal, elle est homo », « elle se prend pour un mec », c'est tout des trucs comme ça qu'ils sortent. (entretien n° 6, collectif)

Il y a d'autres exemples sur le même thème. Certains parents ne sont pas en reste.

Nous connaissons aussi quelques cas de parents qui refusent que leur enfant choisisse une orientation qui est perçue comme réservée à l'autre sexe (la coiffure pour un garçon) (réponse au questionnaire)

Le récit suivant met en lumière l'intrication de plusieurs dimensions du problème. Il s'agit d'un jeune homme de 17 ans, en 3ième année dans une école technique et professionnelle, qui voulait faire la couture et qui s'est heurté au refus de ses parents, plus précisément de son père :

J'avais un jeune qui est venu essayer pendant tout un mois la couture. Ça lui plaisait énormément. Ses parents ont vu que çà lui plaisait, mais ils l'ont changé d'école, ils ne voulaient pas voir leur fils devenir couturier.
Question : ah bon ... et pourquoi ... ?
Ils avaient un écho que ça se passait très bien, c'est ce que l'école disait. L'élève était en deuxième et il souhaitait aborder la couture. Je pense que les parents ont laissé faire au début. Mais comme ils ont

vu, après un mois, qu'il était doué, que les profs voyaient qu'il faisait des trucs créatifs et qu'il avait l'air passionné par ça – c'est ce que le garçon explique – ses parents l'ont changé d'école. Ils l'ont mis en soudure et ça ne lui plait pas du tout. Lui, son truc c'est tout ce qui est créatif.
En fait, au départ, il voulait faire la coiffure, son deuxième choix était la couture, parce que son papa ne voulait pas qu'il fasse la coiffure.
Evidemment c'est une culture musulmane. Ils viennent du Liban et je pense que c'est mal vu. Il y a aussi qu'il est efféminé et je pense qu'il doit avoir un problème au niveau de sa sexualité. Il s'est beaucoup cherché et cela a fait beaucoup de conflits dans sa famille. Je pense que pour un père musulman de voir son fils qui s'oriente vers un parcours plus pour les filles alors qu'il se cherche et qu'il n'est pas clair dans son attitude ... enfin à l'école il ne se cache pas. Donc c'était assez difficile parce qu'il y avait l'orientation et les difficultés de relations avec le papa. Donc moi j'ai essayé de travailler ça avec lui. Il me disait que sa sœur faisait coiffure, que son oncle coiffait la famille. Je l'ai interpellé en lui posant la question « comment ton oncle a-t-il choisi son boulot ? Comment ta sœur s'est lancée dans la coiffure ? Comment ton oncle a fait ? comment les autres ont réagi ? » Et donc lui voulait en parler à son papa. Je lui ai proposé qu'on le voie ensemble. Mais c'est vrai que moi non plus je n'osais pas trop m'immiscer, notamment de par la différence de culture. L'école de son côté avait déjà contacté le papa et avait déjà vu qu'il était très opposé par rapport à ce type d'orientation. Et donc je me voyais mal déjà en tant que femme dire au père ... et lui-même, le garçon, ne le souhaitait pas. Il voulait aborder cela lui-même.
Ce sont des choses qu'on a abordées ensemble et lui est reparti dans sa famille avec ça. (entretien n° 11, individuel)

Mon interlocutrice explique ensuite toutes les hésitations et la peur de l'élève à l'idée de réaborder le sujet avec son père, les différents encouragements de sa part et de la part d'un éducateur de l'école pour organiser une réunion avec les parents. Finalement, il semble que le jeune homme ait toujours reporté à plus tard un tel rendez-vous. *Il a prétendu en avoir parlé à son père pour éviter qu'on le fasse*, mais elle croit qu'il ne l'a pas fait. Il est resté en soudure mais *il ne fait rien dans l'atelier et ça dérange un peu les autres.*

Dans cette histoire jouent de manière complexe les représentations culturelles des rôles de sexe, celles de la famille de l'élève et celles que l'intervenante imagine que ce père doit avoir, y compris vis à vis d'elle-même en tant que femme. Très vite, apparaît la question de l'orientation sexuelle de ce jeune homme, présentée ici de manière très explicite, mais présente dans d'autres observations de manière plus indirecte.

[Il y avait] *la culture et le fait qu'il y avait aussi un problème avec sa sexualité. Nous on le voit bien il ne s'en cache pas. A l'école, il ne se cache pas non plus. Je ne sais pas si à la maison il est comme ça aussi. Ce sont des choses dont il a eu très difficile de parler avec moi. L'éducateur le savait et il en parlait avec l'éducateur. Quand on se voyait on ne parlait pas vraiment de ça, mais il disait bien « mon papa dit que la coiffure c'est un métier de tapette » mais avec moi il n'a jamais été ... je ne lui demandais pas non plus, j'essayais de le guider avec ça plus ou moins.*
Question : et du côté des autres élèves, ça suscitait des réactions ?
Je ne sais pas. Je pense qu'il est plutôt bien accepté dans l'école. Il ne s'est pas plaint ... je n'ai pas senti cela. Mais c'est vrai qu'il y a eu des histoires après qu'un professeur l'avait accusé d'être pédé. Mais c'est ambivalent on ne sait pas quel jeu il jouait vraiment par rapport à tout cela. (ibid.)

L'apparence et la gestuelle efféminées des garçons qui envisagent ou choisissent la couture ou la coiffure ou inversement, l'apparence *mastodonte* des filles qui s'orientent vers les

métiers du bâtiment est un thème récurrent. Les intervenant-e-s déplorent les jugements négatifs et les insultes que cela suscite chez les autres élèves, le plus souvent des garçons, mais ne peuvent pas s'empêcher de trouver que *objectivement, ça correspond à la réalité*, et à partir de là, se posent, essentiellement à propos des garçons, la question de leur orientation sexuelle[96].

En général, dans mes entretiens, les témoignages s'arrêtent là : il y a une apparence, cela correspond peut-être à une réalité d'orientation sexuelle homo, et c'est dommage que cela suscite un problème. Il est possible que le sujet soit abordé dans des animations à la vie affective et sexuelle ou dans des entretiens individuels si la situation devient un problème avéré, comme dans le cas ci-dessus.

La discrimination envers les personnes qui montrent, ou à qui l'on prête, certaines qualités (ou défauts) attribué-e-s à l'autre sexe, en ce compris les réactions de rejet, les insultes, les aggressions ou le refus d'avoir à faire à des personnes qui sont ou que l'on croit être d'une orientation sexuelle autre que hétéro relèvent de l'homophobie.

C'est un sujet que je n'ai pas abordé directement au cours de cette recherche et qui mériterait de l'être car il s'agit là d'un des nœuds de la problématique du genre, avec des implications identitaires très importantes et débouchant sur beaucoup de violence, on en aura encore des exemples plus loin.

Comme le met en évidence Daniel Welzer-Lang, entre le sexisme et l'homophobie les liens sont étroits.

Les relations hommes/femmes ou hommes/hommes, analysées comme des rapports sociaux de sexe sont le produit d'un double paradigme naturaliste :
- la pseudo nature supérieure des hommes qui renvoie à la domination masculine, au sexisme et à des frontières rigides et infranchissables entre les genres masculin et féminin ;
- la vision hétérosexuée du monde où la sexualité considérée comme 'normale' et 'naturelle' est limitée aux rapports sexuels entre hommes et femmes. Les autres sexualités, homosexualités, bisexualités, sexualités transsexuelles ... étant, elles, au mieux, définies voire admises, comme 'différentes'.[97]

L'homophobie, parce qu'elle est à l'intersection des deux registres social et sexuel *bétonne les frontières de genre.*[98] Celui qui ne respecte pas ou ne semble pas respecter la règle de l'hétérosexualité met en danger le maintien du premier principe et se fait rappeler à l'ordre, par toutes sortes de moyens allant des moqueries à des agressions physiques.

5.3 L'influence des pairs et les questionnements sur l'identité sexuée

L'influence du groupe des pairs est très forte à l'adolescence. *Les ados sont très sensibles à ce que pensent les autres.* Les agent-e-s CPMS dans certains types d'animations utilisent les discussions collectives *pour ouvrir les choix et tenter de déconstruire les stéréotypes.* Je reviendrai là-dessus plus loin dans une partie du rapport consacrée aux pratiques et activités des CPMS, je me centre ici sur la manière dont s'exerce cette influence des pairs, les canaux par

[96] Selon une recherche lue sur ce sujet, il arrive assez fréquemment que des adultes de la communauté éducative prêtent à un élève, sur base de son apparence efféminée, une orientation sexuelle qui n'est pas nécessairement vérifiée ou se livrent à des investigations directes ou indirectes pour savoir si l'élève est effectivement homosexuel, même quand on ne leur demande rien.

[97] Daniel Welzer-Lang, Pour une approche proféministe non homophobe des hommes et du masculin, p. 109, dans D. Welzer-Lang (sld.), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2000, pp. 109-138.

[98] Ibid. p.121.

lesquels elle se manifeste, selon les observations des intervenant-e-s lors de ces animations. D'autres formes d'influence sont repérées à l'occasion d'entretiens individuels ou d'interactions plus informelles avec les élèves.

L'influence des pairs peut s'exercer de multiples manières et parfois sans lien apparent avec le genre ou avec l'orientation sexuelle.

> *Souvent ils restent parce qu'ils aiment bien l'école, qu'ils connaissent. C'est plus la peur de changer d'école.* (entretien n° 5, individuel)

C'est la volonté ou le souhait de *rester avec les copains ou les copines.* (Plusieurs entretiens)

Dans certains CPMS, l'une ou l'autre personne a fait une petite enquête, une évaluation pour tenter de cerner l'influence des interventions du CPMS sur l'élaboration des choix des élèves.

> *Ce qui influence énormément à cet âge, ce sont les amis : « je suis mes amis », « je vais dans telle section parce que mes amis y vont ! »... et la famille : « je fais ça parce que ma famille a décidé ! ». C'était les 2 choses qui ressortaient très fort au niveau des 3ième. Leurs envies, leurs choix n'apparaissent pas non plus. A cet âge là, c'est l'influence du groupe qui est très forte, l'influence des pairs.* (entretien n° 6, collectif)

Les élèves de 13-14 ans, filles comme garçons, *associent les différentes filières de formation à l'identité sexuelle.*

> *Les 2ième, à 14 ans, ils associent très vite la formation à l'identité sexuelle. Choisir de faire services sociaux ou couture – en fait c'est « techniques mode » – c'est s'identifier sexuellement ! ... en 2ème ils n'en sortent pas de ce truc là : pour eux, ça revient à s'identifier sexuellement. Ça change en 4ème. On va retrouver en mode ou en AFS (Auxiliaire Familial(e) et Sanitaire) des garçons, là ça va plus se mélanger quand ils sont plus grands, qu'ils ont plus de maturité et qu'ils sont prêts à assumer leurs choix peut-être ... ils ont envie de faire ce qu'ils aiment et ils s'occupent un peu moins de ce que pensent les autres et là ils vont s'orienter de façon différente en s'occupant moins de la question du genre.* (entretien n° 6, collectif)

A l'adolescence, garçons et filles sont fort préoccupés de leur identité sexuelle et de leur image 'masculine' ou 'féminine' auprès de leurs pairs. Cette préoccupation tend à s'atténuer par la suite, avec la maturation et l'apaisement des questions identitaires.

Ce qui les fait changer d'attitude, c'est l'âge et une certaine maturation, les rencontres et l'expérimentation ... qui les engagent sur la voie d'une plus grande autonomie par rapport aux influences extérieures (des copains, des parents, et du 'qu'en dira-t-on' en général) :

> *- Parfois ils ont été dans une filière « garçons » et ils ont testé des choses pendant deux ans, ils disent « ça c'est pas fait pour moi » et ils ouvrent les yeux sur ce qui est fait pour eux ... Mais le pourquoi ? je n'ai aucune réponse !*
> *- Ce sont les choses de la vie, les rencontres qu'ils font ...*
> *- C'est aussi l'âge qui fait la maturité.* (entretien n° 6, collectif)

Cependant, et presque tou-te-s les agent-e-s le déplorent, c'est effectivement à cet âge sensible que se prennent, en humanités techniques et professionnelles, les décisions

d'orientation qui déterminent pour une bonne part la suite du parcours scolaire. Et, comme l'expliquaient les participantes à cet entretien collectif :

> *L'ouverture qu'on essaie de donner en 2ième ... C'est beaucoup trop tôt en 2ième pour définir des choix professionnels. Ils sont dans d'autres questions. On essaie de les faire réfléchir, mais ça ne marche pas fort. ... ils n'ont pas beaucoup d'arguments : c'est comme ça et puis c'est tout ! et ils n'ont pas toujours envie de se poser ces questions.* (ibid.)

Il a été question plus haut, du mouvement dialectique entre représentation de soi et représentations des professions. Les travaux de Guichard et Huteau, cités plus haut, ne sont pas focalisés sur la dimension sexuée des constructions identitaires. D'autres auteur-e-s en traitent de façon plus spécifique. Il s'agit du même mouvement de production réciproque de l'identité représentée et de l'image de soi expérimentée, renvoyée et projetée dans une profession ou dans le choix d'une filière de formation qui est perçue comme y conduisant.

L'identité s'élabore dans des situations sociales, c'est même le propre du concept d'identité, de constituer la charnière entre le monde subjectif et le monde social. De là le caractère crucial de l'orientation scolaire et professionnelle. Comme le souligne Françoise Vouillot, l'orientation scolaire et professionnelle *est certes un « souci politique » (un enjeu social, économique et politique pour toute société), mais elle est aussi un « souci de soi »*, un enjeu personnel et identitaire pour les jeunes, qu'ils choisissent ou subissent leur orientation. *A travers ses choix d'orientation, la personne montre au regard et au jugement d'autrui l'image qu'elle a d'elle-même. Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées, le projet énoncé situe le niveau des ambitions d'un sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis à vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe.*[99]

Elles et ils ont besoin du regard d'autrui pour construire, affirmer et confirmer leur identité féminine ou masculine. Et dans ce processus, *les choix d'orientation sont instrumentalisés au service du genre. (...) Cette nécessité permanente de prouver, à soi-même et aux autres, que l'on est une fille/femme féminine, un garçon/homme masculin est liée au besoin de reconnaissance mutuelle. Ce serait le besoin vital de reconnaissance qui alimente la force et l'influence du genre sur nos conduites et qui explique en partie, probablement la persistance de la division sexuée des activités humaines. Et en particulier la division sexuée des choix d'orientation scolaire et professionnelle à l'adolescence.*[100]

Christophe Dejours[101] éclaire particulièrement bien cette problématique identitaire spécifique à l'adolescence en montrant le lien qu'elle entretient avec la virilité.

Tous les propos sexistes et homophobes, dont on a eu un aperçu au point précédent, ces jugements dévalorisants sur les métiers « féminins », ces propos agressifs/défensifs adressés aux filles qui ne sont pas dans la norme et aux garçons soit-disant « efféminés » relèvent d'une virilité caricaturale, défensive, focalisée sur la défense des frontières du genre et, plus implicitement, des privilèges masculins. Elle se manifeste à différents degrés, dans différentes occasions et avec une gradation dans les formes de violence qui

[99] Françoise Vouillot, L'orientation aux prises avec le genre, *Travail, genre et sociétés*, n° 18, 2007, p. 93-94.

[100] ibid., p.95.

[101] Christophe Dejours, Le masculin entre sexualité et société, dans D. Welzer-Lang (sld.), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2000, pp. 263-289.

sont utilisées. J'en donnerai d'autres exemples plus loin, lorsque j'aborderai les problèmes que rencontrent les élèves qui ont fait des choix d'orientation atypiques.

La perspective que développe C. Dejours présente un intérêt particulier pour les questions abordées dans cette recherche parce qu'il essaie, à la différence de beaucoup de psychanalystes, d'articuler la construction du psychisme sur le plan individuel et l'analyse sociologique des rapports sociaux sexués. Pour lui, la théorie psychanalytique de construction du psychisme ne peut pas faire l'économie des déterminismes sociaux. Il s'agit certes d'un *déterminisme faible qui accorde aux individus un espace de liberté, sans lequel on ne pourrait pas comprendre pourquoi les formes sociales se transforment, mais cet espace de liberté lui-même est défini par des coordonnées collectives et non individuelles.*

Et c'est la « virilité », qu'il distingue radicalement du « masculin », qui sert d'opérateur entre le registre social et le registre psychique.

La « virilité » est *un ensemble de comportements, d'interdits, de non-dits, de valeurs, d'attitudes, de discours stéréotypiques, etc., qui s'articulent en véritables systèmes idéologiques centrés sur le courage et la force*[102]. Elle est socialement construite et appartient au registre des rapports sociaux. **« Le masculin »** est l'aboutissement de la construction de l'identité masculine comme identité sexuée, elle appartient au registre du psychique, et elle suppose une subversion des déterminismes sociaux liés aux rapports sociaux de sexe.

La virilité est essentiellement une défense contre la peur et la souffrance. Elle est mobilisée à l'adolescence dans la construction des sujets sexués, directement par les garçons pour qui *la virilité est un passage obligé pour atteindre le masculin bien qu'elle soit en même temps un risque majeur*, celui de rester dedans, et indirectement par les filles, puisque *l'identité sexuée des uns ne peut se comprendre que dans le rapport à l'identité sexuée des autres*[103].

L'adolescence, définie comme la période qui va de la puberté (événement biologique) à l'intégration professionnelle (événement social), se caractérise en effet par un double défi, un défi physiologique et un défi social, les deux constituant ensemble une épreuve psychique particulière : la construction de l'identité sexuelle (et sexuée) et l'intégration sociale, où dans notre société en tous cas, le problème dominant est l'intégration sociale.

L'épreuve psychique réside dans le fait que les adolescent-e-s doivent travailler sur ces deux plans à la fois. Le risque est que la conquête de leur statut social et leur confrontation précoce à la dureté des rapports sociaux de travail, qui pèsent aussi sur les trajectoires scolaires et les formations professionnelles, ne leur laissent pas suffisamment d'espace pour effectuer la travail psychique et la prise de distance nécessaires à la construction de leur individualité et de leur subjectivité.

C'est bien de cette « épreuve psychique » et de cette concurrence entre différentes questions cruciales à l'adolescence que parlaient les participant-e-s à l'entretien n° 6, dont j'ai cité plus haut un extrait. C*'est beaucoup trop tôt en 2ième pour définir des choix professionnels. Ils sont dans d'autres questions.*

Dejours, comme Vouillot plus haut[104], insistent sur le besoin existentiel, particulièrement fort à l'adolescence, de se voir « reconnu » dans son statut social et sexué. Vouillot fait référence à la théorie de la reconnaissance de Honneth, Dejours parle de « sublimation ».

[102] Ibid., p. 277.

[103] Ibid., p. 264 et 268.

[104] Et comme Welzer-Lang, bien que je ne l'aie pas précisé ici.

A chaque discipline ses concepts et ses références théoriques. Je ne me lancerai pas dans une discussion des articulations possibles entre ces deux approches, ce qui m'importe, c'est plutôt de souligner les exigences que requiert ce processus qui se situe à la charnière du psychique et du social. Il requiert la reconnaissance sociale et donc des interlocuteurs, une communauté d'appartenance posant des exigences et des contraintes qui soient aussi des occasions de découvrir et de grandir.

Or, tous les adolescents ne bénéficient pas des conditions qui peuvent favoriser ce travail de construction identitaire. Les conditions favorables, ce sont par exemple, selon Dejours, des longues études qui ne brisent pas le désir, la possibilité de créer, la confrontation ou la possibilité de s'adonner à des tâches de conception, … Au contraire, certaines situations sont « anti-sublimatoires » : les tâches répétitives, les tâches d'exécution, la confrontation précoce *à des rapports sociaux où ils trouveront surtout des occasions de souffrance et des idéologies défensives de métier*[105]. Le risque dans ce cas est l'enfermement dans le système rigide de l'idéologie virile qui, à l'extrême, fabrique des « normopathes virils ». On voit poindre ici, une explication possible des différences que tous les intervenant-e-s en CPMS remarquent entre les élèves de l'enseignement professionnels et les autres. Il ne s'agit bien sûr pas de tous les élèves du professionnel, mais de ceux qui ont été les plus malmenés dans leurs contextes socio-familiaux et dans leurs parcours scolaires. Et, comme on est bien dans des déterminismes sociaux faibles, il n'y pas d'inéluctable, certains grâce à des rencontres et des circonstances favorables, dans lesquelles les CPMS peuvent certainement avoir un rôle, parviennent à sortir des ornières.

Ceux qui ne parviendront pas à « subvertir » les stéréotypes de la virilité, qui ne trouveront pas les rencontres et les espaces de prise de distance qui leur permettront de faire leur chemin vers le « masculin » (au sens défini plus haut) risquent de développer une *normopathie virile*.

La normopathie est toujours virile, explique Dejours (bien que des femmes puissent l'adopter dans certaines circonstances). Elle se caractérise par un rapport aux autres fortement basé sur les stéréotypes sociaux, de classe et de sexe, *une relation d'objet minéralisant l'autre*, une pseudo-identité socialement définie, rigide (qui n'a pas fait le travail de subversion qui seul donne accès à une identité personnelle au sens de la psychanalyse). Elle présente toujours 3 traits caractéristiques :

- des critères sociaux de différenciation, de distinction, ou de défiance à l'égard de l'inconnu (les étrangers au milieu) ou bien, quand il s'agit des femmes : une position de pouvoir et de maîtrise ;
- une vision de la femme comme être inférieur physiologiquement et mentalement. Ce qui se traduit par des injures, des humiliations, des obscénités, et parfois de la violence physique ;
- le recours à des explications naturalistes de l'inégalité entre les femmes et les hommes qui nie la construction sociale et transmise : nature biologique de la femme supposée plus proche de l'animalité que l'homme. Ce sont des arguments que l'on retrouve parés de scientificité en sociobiologie.[106]

[105] Dejours évoque carrément les écoles qui, par la socialisation et les habitus de métiers qu'elles inculquent contribuent à « fabriquer des normopathes » (p. 275). Je reviendrai plus tard là-dessus à propos des profs d'atelier et des idéologies défensives de métier qu'ils croient nécessaire de transmettre à leurs élèves.

[106] Dejours, op. cit., 2000, pp. 279.

Elle est un danger pour la santé mentale (somatisation, addictions en tous genres[107]), un refuge contre la souffrance et, aussi, contre les épreuves de l'adolescence. Elle a aussi des conséquences assez désastreuses sur le plan des relations intersubjectives avec les femmes et pour les relations amoureuses.

Dans la normopathie virile, il ne peut plus y avoir de rencontre amoureuse stricto sensu, dans la mesure où entre l'individu et une femme, s'interpose le modèle socialement construit qui vise à faire passer cette femme pour une femme, pour une femme comme les autres, pour une représentante de la gente féminine, voire pour une femelle, indifférenciée si ce n'est par des caractéristiques animales réservées habituellement aux concours agricoles désignant le tempérament, les formes, le poids ou la couleur de la viande sur pied ... [108]

Ce passage est à rapprocher de quelques témoignages recueillis en entretiens, où mes interlocutrices étaient presque gênées de rapporter des propos aussi crus, mais réellement entendus dans la bouche de certains élèves lors de séances d'éducation à la vie affective et sexuelle

> *Parfois, ils sortent des trucs, c'est hallucinant de voir le manque de respect par rapport aux femmes quand ils en parlent. Ma collègue fait ces animations avec une dame du planning familial. Elles travaillent surtout l'aspect relationnel, les aspects techniques, ça ils connaissent parfaitement. Une fois, un garçon lui a sorti « Oh vous savez moi une femme c'est un trou, pour moi c'est un trou et je mets ma bite dedans. Un trou c'est un trou une bite c'est une bite voilà ! » Et donc, voilà ce qu'on entend, en 3ième*. (entretien n° 10, comité restreint)

Dans un autre entretien, des intervenantes font état d'une réflexion qu'une éducatrice leur a faite à propos d'un garçon *qui n'a aucun respect pour la gente féminine, qui sort avec une fille de l'école et qui la traite vraiment comme une moins que rien.* Mais, précisent-elles, *c'est plus le respect en tant que tel ! pour l'autre quel qu'il soit, indépendamment du genre.* (entretien n° 6, collectif)

Pas mal de personnes rencontrées constatent et déplorent un accroissement des incivilités et un manque de respect entre élèves, entre élèves et adultes et même entre adultes (notamment dans les conseils de classe, des exemples que je donnerai plus loin et qui, pour moi, relèvent aussi d'un certain virilisme). Les personnes qui racontent ce type d'épisode, n'y voient pas toujours de rapport avec le genre.

C'est pourtant bien d'une fille qu'il s'agit et d'autre part, l'éclairage apporté par Dejours conduit à discerner dans ce manque de respect cette dimension de 'virilité' dont l'impact ne se fait pas sentir uniquement sur les filles et les femmes, mais aussi sur les autres garçons et qui relève du régime de genre propre à notre société.

L'enjeu me semble-t-il, c'est de pouvoir distinguer le lieu où s'origine le problème – comme Dejours le fait, dans l'articulation entre l'individuel et le collectif, où le collectif renvoie à la construction sociale des identités de genre et aux rapports sociaux sexués – et ses manifestations dans différents domaines et vis à vis des personnes des deux sexes, comme on le voit d'ailleurs dans la manière dont ces garçons 'virils' traitent les garçons

[107] Il ne faudrait pas laisser croire que les normopathes ne se rencontrent que dans les classes dites, par euphémisation, défavorisées. Il y en a aussi chez les cadres et dans les professions 'supérieures'. Dans *Souffrance en France*, Dejours met en évidence l'utilisation et la récupération de la virilité au service de l'organisation néo-libérale des rapports de travail. On retrouve encore ce thème dans *Conjurer la violence. Travail, violence et Santé,* C. Dejours (sld.), Payot, 2007.

[108] Dejours, op. cit., 2000, p. 279-280.

qui ne sont pas comme eux. Ils traiteraient de la même manière tous ceux qui leur paraissent plus faibles, « différents » au sens de 'non virils' et donc inférieurs.

Cette place assignée à la femme les enferme dans la virilité et les empêche d'accéder au « masculin ». *En contrepoint de cette place assignée à 'la' femme, qui ne peut pas être approchée comme sujet unique d'une rencontre amoureuse, l'homme ne risque pas de se trouver, ni de se construire comme sujet non plus. Son modèle est celui de l'étalon, c. à. d. inscrit dans l'ordre du quantitatif et non du qualitatif. En ce sens, 'le viril' ne peut donner directement accès au 'masculin', fondamentalement associé, lui, à l'ordre du qualitatif, du subjectif et du singulier.*[109]

La virilité a aussi des conséquences plus larges. Dans différents milieux professionnels, elle est un ingrédient actif de la construction des idéologies collectives de défense, propres à différents métiers dangereux et/ou risqués, en même temps qu'elle est entretenue par les conditions de travail spécifiques à ces métiers. Dans Souffrance en France, Dejours montre comment elle est utilisée et mise au service de la « banalisation du mal » dans l'organisation du travail spécifique au système néo-libéral. Elle peut aussi contaminer la vie hors travail, familiale et conjugale, et contribuer par ce biais-là aussi à rendre encore plus scabreuse la construction identitaire des adolescents qui cumulent les facteurs de difficulté.

5.4 Le souci de concilier vie privée et vie professionnelle

Le critère de disponibilité familiale reste primordial ou prioritaire dans les choix professionnels des filles. Serait-ce la forme que prend le questionnement identitaire dans sa dimension sexuée pour les filles ? Je serais tentée de le penser, au moins au titre d'hypothèse.

Plusieurs témoignages (questionnaires et entretiens) font état de la présence assez massive d'une préoccupation pour la conciliation vie familiale/ vie professionnelle chez les filles :

> *Les filles réfléchissent encore en se disant que leur vie professionnelle va être seconde par rapport à leur investissement familial, ... seconde ou en tous cas pas plus importante, c. à. d. qu'elles ne la sacrifieront pas.* (entretien n° 12, individuel)

> *Dans les rhétos que je reçois, j'ai pas mal de filles qui pensent à un métier et puis après elles disent : « oui mais et ma vie de famille ? » Elles disent « si je suis vraiment comme ça » – parce qu'on fait des tests de personnalité où on discute beaucoup –, « si je m'investis vraiment dans mon travail, comment est-ce que je vais gérer mon investissement professionnel ? j'ai envie d'avoir une vie de famille de qualité » et ... les filles parfois, enfin une majorité, font des choix plus familiaux alors que les hommes vont plus s'investir d'abord dans leur activité professionnelle.* (entretien n° 6, collectif)

Aux dires de certaines de mes interlocutrices, le fait que les filles se posent la question de « la conciliation » ne les amène pas nécessairement à changer leur projet professionnel.

> *- Moi je n'en ai quand même pas tellement qui abandonnent leurs choix mais elles se posent la question. Il y a quand même pas mal d'élèves qui font des études qui avant étaient plus « garçons ». Elles* ***le font*** *mais elles se posent la question ! Je pense qu'elles ont 18 ans, elles se disent on va toujours faire les études et puis on verra.*

[109]Ibid., p. 280.

- Et puis elles changeront peut-être après ... dans 15 ans ... (entretien n° 6, collectif)

Dans un autre CPMS, les intervenant-e-s ont l'impression qu'effectivement *c'est plus une préoccupation de filles que de garçons*, mais que *toutes les filles ne s'embarrassent pas de ces questions là*. Il y aurait d'ailleurs une évolution, certain-e-s agent-e-s, ont l'impression que les filles se préoccupent plus de leur carrière qu'avant.

> *On a fait des animations justement lundi et en qualification, les filles me disaient « écoutez avec la vie actuelle, d'abord on se construit une bonne carrière, hein, on a de l'argent parce que moi ... » et alors elles repartent de leur histoire, soit moi je n'ai jamais manqué de rien et je ne veux pas que mes enfants manquent de quelque chose. D'abord j'assume le salaire, la vie, l'équilibre financier puis j'ai des enfants. Soit moi j'ai souffert de manquer de choses et je ne veux pas que mes enfants vivent la même chose donc. On dirait qu'il y a quand même un retard dans le projet.* (entretien n° 4, collectif)

Cette préoccupation est malgré tout moins présente chez les garçons. Quand ils réfléchissent 'famille', les préoccupations exprimées sont plutôt *d'avoir un métier qui gagne bien car ils auront charge de famille*. Et quand la représentation de soi en tant que futur père de famille vient aux garçons, le souci qu'ils expriment, le plus souvent, est

> *un travail qui gagne bien pour pouvoir nourrir sa famille. Ou alors : « je veux avoir une occupation professionnelle rentable parce que je ne veux pas imposer à ma femme de travailler et je souhaite qu'elle puisse rester au foyer. »* (entretien n° 12, individuel)

> *Les garçons, c'est plus les loisirs, c'est gagner de l'argent et puis avoir du temps pour soi ! ou alors, ils trouvent que c'est important d'avoir une situation parce qu'ils auront charge de famille.* (entretien n° 6, collectif)

Ce serait une des raisons qui détournent les garçons de certains métiers, plus précisément des métiers du social (une des réponses au questionnaire citée tout au début de cette partie).

Certains garçons se soucient aussi de leur future vie de famille, mais est-ce qu'ils y mettent la même chose que les filles ?

> *- Maintenant on a quand même des gars qui disent moi mes valeurs, ma priorité c'est la vie de famille ! ce sera mes gosses etc. ... on en a.*
> *- oui mais, c'est pas dans le sens 'donner du temps' ! c'est plus leur donner le confort matériel. Oui c'est vrai parfois du temps mais surtout plus pouvoir leur offrir ce qu'ils ont envie ! Je crois qu'il pense moins au temps passé avec les enfants ! la famille oui, mais quand même pour soi !* (entretien n° 6, collectif)

Les intervenant-e-s d'une même équipe ne sont pas toujours d'accord entre eux-elles sur l'importance relative accordée par les élèves à la question des rôles familiaux, ni sur la manière dont ils se représentent en tant que parents plus tard. Leurs observations dépendent, de toute évidence, des activités qu'ils décident de faire avec les élèves, occasions propices ou non à l'exploration de certains thèmes, des caractéristiques sociales et culturelles des élèves et des écoles où se déroule leur travail. Comme chacun travaille de

façon assez autonome dans le ou les établissements dont il ou elle est chargé-e, cela peut déboucher sur des points de vue un peu différents.

Dans l'extrait suivant, un intervenant témoigne des réactions des élèves, lorsqu'il fait, dans ses animations, un travail sur les « rêves d'avenir ».

> *Je constate que ce sont quand même les filles qui ont plus le souci des enfants plus tard. Je donne un exemple concret : on fait une petite animation sur les rêves, pour l'orientation. L'ouverture c'est : « rêvez à ce que vous pourriez faire plus tard » avec l'idée de ramener après, le rêve et la profession. C'est quand même les filles qui rêvent d'avoir des enfants, d'avoir une famille. J'entends beaucoup plus ça chez les filles que chez les garçons. Il y a des filles qui « tracent », oui, mais pour moi ça reste une minorité. [...] Dans ces questions là, par rapport au voyage, les garçons vont plus se dire « de toute façon il y aura une solution ». Tandis que les filles c'est « j'aimerais bien voyager, mais en même temps j'aimerais avoir des enfants. Comment est-ce que je vais faire ? Comment est-ce que je vais faire pour trouver un équilibre parce que j'ai quand même envie d'avoir des enfants !*
> *Bon, c'est vrai, c'est pas toutes les filles, mais pour les garçons, c'est jamais, jamais ...*
> *Jamais, jamais, jamais,* ***jamais****, je n'ai eu un gars qui me dit « plus tard comment je vais faire avec mes enfants ? »* (entretien collectif n° 4, collectif)

On voit que les représentations des futurs rôles familiaux des un-e-s et des autres sont présents. C'est un sujet qui intéresse beaucoup les élèves quand les intervenant-e-s créent les occasions d'en parler (ils ne s'expriment pas spontanément sur le sujet).

> *Quand on leur donne la parole sur ce sujet là ils ont des choses à dire. L'année passée à X. on a initié une animation sur la parentalité et là nous étions face à des garçons. Quand on ouvre le débat ils sont intéressés de parler de leur vie familiale. D'ailleurs, la 2ième séance on avait essayé de bifurquer sur la relation dans le couple, parler à sa petite copine et tout ça. Mais non, ce qu'ils redemandaient c'était « que faire avec les enfant ? » C'était « moi plus tard père ». Ça tournait autour de « quel père je pourrais être plus tard ». Là ils étaient preneurs. En vous disant ça je me dit qu'on ne travaille pas assez ça. Ils étaient fort intéressés aussi de voir la relation qu'ils avaient eu* ***eux*** *avec leur père. Ils se demandaient comment eux allaient gérer la transition, de l'un à l'autre. On a parlé des pères, de leur père. En général, ils avaient beaucoup de difficulté avec leur père et ils s'inquiétaient de savoir s'ils allaient faire la même chose avec leur enfant.*
> Question : ils s'imaginaient le quotidien avec leurs enfants ou bien ça restait ... ?
> *C'était plus la place du père vis-à-vis de son enfant, pas le quotidien comme je vais le conduire à l'école et tout ça. Plutôt les valeurs qu'ils veulent véhiculer, transmettre.* (ibid.)

La question de la 'conciliation' se pose un peu partout, dans toutes les formes d'enseignement (G, TT, TQ et P), mais certain-e-s agent-e-s parviennent à discerner des différences dans la manière dont filles (ou garçons ?) se positionnent, en fonction de leur milieu d'appartenance et de leur background familial.

> Question : est-ce que ça se présente différemment dans les différentes filières ?
> [long silence, temps de réflexion]
> *Je passerais par le détour de l'idée de confiance en soi. Je pense que dans l'enseignement général, il y a un certain nombre de filles qui ont une bonne dose de confiance en elles et donc, qui se donnent des autorisations d'envisager tout ! elles se donnent ce type de permission. Il me semble que dans le professionnel, où les élèves ont quand même été plus malmenés dans leur parcours scolaire, elles recherchent souvent soit l'approbation ou alors, elles sont dans quelque chose de plus revendicatif et de*

plus opposant, mais qui ne tiendra pas, qui tiendra plus difficilement. Donc, je pense qu'il y a un peu plus de vulnérabilité par rapport à une affirmation libre de tous les possibles. Maintenant, ça doit être extrêmement nuancé .. mais j'aurais tendance à nuancer de cette façon-là. Je crois qu'elles sont plus conformistes dans l'enseignement professionnel. (entretien n° 12, individuel)

On pourrait penser (je pensais) que l'augmentation du nombre de divorces et de séparations dans la société actuelle, l'accroissement du nombre de situations où des femmes se retrouvent chargées d'élever seules leurs enfants, avec parfois bien des difficultés à obtenir des pères le paiement des pensions alimentaires, auraient une incidence sur la manière dont les filles se représentent leur avenir et la nécessité d'avoir elles aussi « un métier qui gagne bien ». Mais il semble que ce ne soit pas le cas.

Une telle réflexion, selon mes interlocutrices, fait plutôt partie des préoccupations des parents. Les jeunes quant à eux n'envisageraient pas de telles hypothèses.

Ils ont tellement peu envie de vivre un échec de leur vie que ce n'est pas une hypothèse qui est vraiment explorée. A cet âge, quand les filles disent qu'elles veulent être indépendantes, ça ne correspond pas à l'idée de 'si je reste seule' ou 'si je me retrouve seule avec charge de famille'. C'est difficile de se dire 'en cas d'échec de ma vie conjugale ou amoureuse, il faut que je puisse me débrouiller'. Elles disent plutôt « que je sois en couple ou pas, je veux être indépendante ! » Et 'indépendante' pour elles, ça veut surtout dire : 'je ne veux pas être dans des rôles traditionnels' ou 'je ne veux pas devoir demander pour mon budget'. C'est possible que ça soit aussi 'pouvoir se tailler le moment venu', mais ce n'est jamais verbalisé. Je ne me souviens pas d'une élève qui m'aurait parlé de divorce comme une perspective possible. Dans une envie d'indépendance, c'est peut-être présent, c'est peut-être sous-jacent mais ce n'est pas dit. (entretien n° 12, individuel)

Le sujet de la « conciliation » peut être abordé avec les élèves dans différents contextes, dans des échanges individuels relativement superficiels, comme au salon de l'étudiant, en entretiens individuels, ou lors d'animations collectives en classe. Elle peut aussi être abordée à l'initiative des agent-e-s eux-elles-mêmes.

En entretiens individuels, la question surgit surtout (peut-être exclusivement ? avec des filles puisque seules les filles soulèvent cette question ou semblent susciter ce questionnement !) à propos de projets professionnels atypiques du point de vue du genre. Elle peut-être abordée à l'initiative de l'élève, à la demande des parents, ou encore par l'intervenant-e du CPMS.

Dans l'exemple suivant, il s'agit d'une jeune fille qui exprime le désir de devenir tireur d'élite dans les sections spéciales de la police. La question de la 'conciliation' est soulevée par les parents :

C'est une jeune fille qui terminait son secondaire avec le projet d'entrer à la police dans le but de faire partie des sections d'élite. Elle se voyait bien tireur d'élite dans les sections spéciales. Donc, vraiment dans des missions dangereuses, quand il y a du terrorisme ou un fou retranché quelque part, pas comme assistante sociale ou dans des trucs classiques ... . Alors, on a un peu interrogé les chances pour une femme d'être reprise dans ce type de travail et la compatibilité avec la maternité etc. Les parents étaient un peu inquiets de ce projet-là. En fait, ils ne voulaient pas qu'elle entre à la police directement. Ils voulaient qu'elle fasse d'abord des études supérieures et j'entendais qu'ils espéraient qu'en 3 ans, elle aurait peut-être des vues plus nuancées. (entretien n° 12, individuel)

Les réactions des élèves et des agent-e-s, leur manière de traiter la question, dépendent du contexte dans lequel elle est abordée.

> *Dans le cadre du salon des étudiants, donc pas dans le cadre protégé d'un entretien individuel, nous étions à table où tout le monde pouvait nous entendre et donc, je n'approfondis pas du tout à ce moment-là les motivations.* (entretien n° 12, individuel)

Le sujet peut aussi être abordé en classe, amorçant des échanges de points de vue, qui peuvent être animés, entre garçons et filles :

> *Les garçons parfois réagissent avec une certaine vivacité ... et je trouve qu'ils ont des visions un peu plus restrictives par rapport aux possibilités des filles. Les filles parfois revendiquent l'accès à plus de professions. Les garçons leur disent « ça ne vous conviendra pas » .. un peu comme s'ils avaient besoin de défendre encore un peu des chasses gardées. C'est une impression ... c'est difficile de savoir exactement* ... (entretien n° 12, individuel)

Et dans ces cas, les filles, collectivement tendent à réagir :

> *elles rouspètent sans hésiter ! les garçons les ont vraiment sur le dos ! Et je ne suis pas sûre qu'ils oseraient afficher ça trop bruyamment en classe.*
> *Il y a beaucoup d'intérêt à la confrontation dans un groupe et à lancer des débats qui vont peut-être se poursuivre, mais en entretiens individuels on arrive à questionner de façon bien plus personnelle les fondements de chaque prise de position. On peut vraiment essayer de comprendre les enjeux personnels de réalisation au travers des choix et notamment comment les questions de genre se posent individuellement pour les personnes en fonction de leur histoire, des modèles qu'elles ont en tête, des revanches à prendre sur la vie* ... (entretien n° 12, individuel)

« Lancer des débats qui vont peut-être se poursuivre » ? Encore faut-il que les agent-e-s soient attentif-ve-s et prêt-e-s à laisser se déployer les discussions sur la question. Il semble que ce ne soit pas souvent le cas. Par manque de temps ? parce que le sujet est délicat et comporte une dimension d'implication personnelle à laquelle il faudrait s'être préparé avant ? ou parce que leur conception du respect des points de vue individuels freine la tenue de débats collectifs entre les élèves sur cette question ?

Ainsi, lorsque je pose la question : et ça donne lieu à des débats animés ?

> *Je ne sais pas si ils débattent .. mais peut-être qu'on n'est pas assez sensibles à ces questions-là .. peut-être qu'on coupe trop vite les débats en disant « bon voilà, il y a des visions plus traditionalistes et des visions qui sont plus progressistes et chacun a droit à sa vision ! » Ce n'est pas l'objet du travail directement et peut-être qu'on* ... [ne laisse pas suffisamment sortir les différents points de vue pour en débattre davantage ?] (entretien n° 12, individuel)

L'évocation de cette problématique de la conciliation entre vie familiale et professionnelle suscite généralement des discussions animées dans les équipes. D'autant plus que certaines agentes en CPMS se sentent directement concernées par ce thème. En effet, comme l'a précisé une de mes interlocutrices : *on a d'ailleurs des jeunes collègues qui disent explicitement qu'elles sont en CPMS* **parce que** *ça permet une vie de famille.*

Il y est question de maternité et de congés de maternité, d'enfants malades et de nécessité de prendre des jours de congé, pour les femmes plus que pour les hommes car :

> *- Un homme demander à son patron un jour de congé pour un enfant malade, ça ne se fait pas !*
> *- Surtout les hommes qui ont des métiers de chefs d'entreprises et tout ça, on ne va pas rappeler les hommes ! c'est inimaginable.*
> *- ou parce que dans les sociétés privées, là où travaille mon mari ben ça n'existe pas !*
> *- ça dépend aussi de nouveau dans quel type de professions ! il y en a où il n'est même pas question de demander !*
> *- mais on voit aussi des papas prendre des congés parentaux, demander des crédits temps, mais c'est récent.* (entretien n° 6, collectif)

Pas d'unanimité dans les rangs des CPMS (uniquement des femmes dans cet entretien) vis à vis de cette question. Certaines mettent en avant le désir des femmes de *rester près de leurs enfants* et le fait que ce désir contribue à l'importance de cette préoccupation pour elles.

> *C'est aussi que les femmes ont quand même souvent* ***envie*** *de rester avec leurs enfants ! les 2 s'entretiennent ! ce n'est pas toutes les femmes mais c'est quand même souvent ! quand on entend les femmes parler, elles ont souvent envie d'être plus proches de leurs enfants !* ***Elles en ont envie !*** (ibid.)

Tandis que pour d'autres,

> *c'est la société actuelle qui n'est pas faite pour les femmes qui travaillent. Elles ne sont pas moins ambitieuses que les hommes, mais c'est qu'elles n'ont pas le choix. ... Si elles étaient sûres qu'il y a quelqu'un derrière, qui pourrait les aider pour s'occuper de leurs gosses ... elles iraient vers un choix professionnel différent !* (ibid.)

Si les femmes sont parfois contraintes de prendre à leur charge le problème de la conciliation entre vie familiale et professionnelle, parfois – ou souvent - c'est qu'elles n'ont pas le choix, les dispositifs sociaux, l'organisation du travail et les dispositions des hommes ne sont pas favorables à un partage plus équitable des tâches familiales et domestiques. Mais dans certains cas, les femmes elles-mêmes, dans ce régime de genre, y trouvent leur compte. Cela correspond à leur souhait personnel et elles ne sont pas toujours disposées à partager avec leur compagnon les joies de la maternité et de l'éducation des enfants, ni le genre de valorisation de la spécificité féminine que ce rôle comporte.

On pourrait faire à ce sujet un parallèle avec les processus de rationalisation et avec l'hypothèse bourdieusienne de « causalité du probable » avancés par Guichard et Huteau à propos des élèves qui sont orientés, ou qui s'orientent eux-mêmes, vers des formations et des professions correspondant à leur destin social.

Il ressort également de certains entretiens que les agents poussent eux-mêmes les filles à s'interroger sur ce facteur de choix, spécialement lorsqu'elles envisagent des projets professionnels atypiques, alors qu'ils ne semblent pas le faire pour les garçons.

Ainsi de la jeune fille qui voulait *faire chauffeur de char à l'armée*, son cas a suscité une discussion en classe, lors de la séance d'animation, pour l'aider à travailler son projet. Les élèves ont peut-être réagi spontanément, mais l'animateur y a aussi mis du sien, car, explique mon interlocuteur :

> *Face à des choix qui sortent de l'ordinaire, le rôle de l'animateur est de rebondir, car les choix différents vont être attaqués, et notre rôle est ... on va devoir se protéger par rapport à ça.* (entretien n° 8, individuel)

L'animateur devra donc interroger l'élève, lui représenter les difficultés auxquelles il ou elle peut s'attendre de manière à faire un choix en connaissance de cause. A la jeune fille qui envisageait le métier de chauffeur de char, on lui dira, par exemple :

> *Ça comprend quoi pour toi ? ... vivre dans un environnement essentiellement de garçons, devoir faire à certains moments un entretien, une maintenance de l'outil, devoir réfléchir par rapport à ses projets de femme, de maman éventuellement ! C'est un projet qui va me demander de partir en manœuvres à certains moments... avant c'était 3 semaines, et maintenant c'est plus ... avec les prestations de 3 ou 4 mois à l'extérieur ! Si tu as des enfants, est-ce que tu voudras les mettre sur le côté temporairement ? ou est-ce que tu pourras les garder ? mais alors il faudra voir comment, s'arranger avec le compagnon ou avec la compagne éventuellement, trouver une organisation de la vie familiale et avec une casquette de maman.* (entretien n° 8, individuel)

Je me demande si les agent-e-s pensent à soulever de telles questions quand ce sont des garçons qui expriment ce type de projet professionnel.

La question de la 'conciliation' a plusieurs facettes et des ramifications dans divers domaines cruciaux pour l'égalité entre femmes et hommes. Elle pose la question du partage des tâches familiales et domestiques et, dans la foulée, des liens entre travail productif (rémunéré en argent) et travail reproductif (rémunéré en nature et en valorisation morale). C'est un thème crucial pour le courant féministe radical, illustré plus haut par les travaux de Christine Delphy sur le « mode de production domestique » et ses enjeux en matière d'emploi, d'égalisation des chances entre les sexes dans le domaine du travail et des carrières professionnelles, ainsi qu'avec les politiques familiales.

Cette question comporte aussi des enjeux identitaires et subjectifs évidents, on en a eu un aperçu à travers les extraits d'entretien où affleurent les spécificités des rôles familiaux des femmes et des hommes. Dejours y fait allusion dans son analyse de l'articulation entre « pesanteurs biologiques » et « pesanteurs sociales ». La physiologie des hommes et des femmes n'est pas symétrique, la femme est soumise à des cycles temporels et à des contraintes biologiques (cycles menstruels, cycles endocrinométaboliques liés à la grossesse, à l'accouchement, à l'allaitement, à la ménopause) et à une temporalité plus contrainte de ce point de vue que celle de l'homme. Mais le 'temps social' vient s'articuler au 'temps physiologique' d'une manière radicalement discriminative pour les femmes. *Le temps est un enjeu essentiel dans le travail et dans l'organisation du travail. Sa manipulation dans une société dominée par les hommes est faite à l'avantage des hommes et au détriment des femmes, et ceci par le truchement de la régularité supposée nécessaire du travail et de la vie professionnelle. Du coup, les hommes qui ne sont pourtant pas, il s'en faut de beaucoup, affranchis des questions du temps, des cycles, de la fatigue, de la maladie, de la vieillesse et de la mort, ont tendance à se défausser d'une bonne part des contraintes relatives à la temporalité, sur les femmes, auxquelles ils délèguent les questions du temps, de la variabilité, de la disponibilité, etc.., délégation qui est, en fait, plutôt une façon de se débarrasser socialement et matériellement bien sûr, mais mentalement aussi, car de cette façon ils occultent leurs angoisses par rapport aux rythmes biologiques, aux rythmes domestiques, aux rythmes des « mouvements*

de vie et de mort »[110]. Dejours est plus préoccupé de l'identité sexuelle que de l'identité sexuée. Mais je pense que son analyse s'applique aussi au versant social de l'identité, à l'identité sexuée. Et, bien que les deux identités se construisent réciproquement, le résultat est asymétrique et en défaveur des femmes.

La généralisation du travail féminin et l'accroissement des emplois dans le secteur des services (un domaine 'féminin') ont dynamisé le débat sur la conciliation et sans doute contribué à quelques avancées égalitaires (encore fort peu affirmées si l'on considère les études sur les budgets temps des couples). Là où les femmes s'investissent plus dans la vie professionnelle, elles parviennent parfois à créer les conditions d'une modification dans le partage des activités de la sphère domestique qui va vers un plus grand équilibre dans le couple et la famille.

Tout est lié : les transformations dans la sphère de la production (le monde du travail) ont des répercussions sur le domaine de la vie familiale et domestique, des relations intimes dans le couple, et inversement.

La répartition inégalitaire du temps consacré aux tâches de la vie familiale, toujours au désavantage des femmes, les met en position désavantageuse sur le plan des investissements professionnels (temps passé, énergie investie) et réduit leurs possibilités de promotion professionnelle, leur fait renoncer à certaines fonctions. Au contraire, comme les études féministes l'ont souvent montré, les hommes bénéficient dans leur carrière de la prise en charge par leurs compagnes de la plus grande partie des tâches liées à l'éducation des enfants et à l'entretien du ménage.

Au niveau des politiques publiques, la question de la « conciliation entre vie familiale et professionnelle » peut être abordée de différentes manières :

- par le biais de la réduction ou de la flexibilité du temps de travail (temps partiel, crédit temps, interruption de carrière, horaires variables ...)
- par le biais des politiques familiales (le congé parental et les congés de maternité et de paternité)
- par le biais de la politique de prise en charge de la petite enfance et du temps extra-scolaire.

En Belgique, le congé parental a été instauré en 1997[111], à la suite d'une directive européenne. Certaines féministes ont dénoncé les biais de genre attachés à cette mesure. En effet, plus de 80 % des personnes qui prennent un congé parental sont des femmes.

A l'examen des statistiques belges sur le congé parental[112], on constate une augmentation importante du nombre de personnes qui prennent un congé parental depuis 2002, année où les conditions d'utilisation ont été une première fois étendues (âge de l'enfant porté à 6

[110] Dejours, op. cit. , 2000, p. 268.

[111] Arrêté Royal du 29 octobre 1997, à ne pas confondre avec le congé de paternité. Le congé parental est une forme d'interruption de carrière de 3 mois maximum (et qui peut être fractionné, par ex. en 6 mois à mi-temps, ou en 15 mois à 4/5ième temps) Une nouvelle disposition, entrée en vigueur le 1er avril 2009, en a étendu les possibilités d'application : le congé parental peut désormais être pris pour des enfants jusqu'à 12 ans, dans le secteur privé). Le congé de paternité donne droit pour le père de s'absenter de son travail pendant 10 jours ouvrables à l'occasion de la naissance de son enfant, il peut être pris en une fois ou de manière échelonnée dans un délai de 4 mois après la naissance, et également en cas d'adoption. Info www.euractiv.com : l'exécutif de l'Union européenne a récemment proposé (le 30 juillet 2009) de faire passer le congé parental minimum de trois à quatre mois par enfant dès 2011. La Commission espère que la proposition sera adoptée fin 2009, pour entrer en vigueur en 2011. La proposition devra être approuvée par les gouvernements nationaux de l'UE pour prendre effet.

[112] Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes, Femmes et hommes en Belgique. Statistiques et indicateurs de genre, édition 2006, pp. 100-103.

ans) et les règles assouplies (permettant un fractionnement et un étalement du congé parental). En 2004 (dernière année disponible dans ce fascicule), près de 84,9 % des congés parentaux ont été pris par des femmes (c'était 95,4 % en 1999). La part des hommes est donc en augmentation, mais c'est surtout la formule fractionnée et étalée qui a leur faveur. Globalement, près de 15 fois plus d'hommes ont pris un congé parental en 2004, comparativement à 1999. Les interruptions complètes restent essentiellement féminines.

Au chapitre des congés thématiques, congés pour assistance médicale et pour soins palliatifs, ce sont ici aussi surtout les femmes qui prennent des congés (la part des femmes est de 76 %), mais on note quand même, ici aussi, une légère augmentation du nombre et de la part des hommes dans la formule 'réduction du temps de travail'. D'autres tableaux montrent l'utilisation du crédit temps (dans le secteur privé) et de l'interruption de carrière (dans le secteur public). Dans les deux cas, le plus grand groupe de personnes utilisant ces diverses formes d'interruption ou de réduction du temps de travail sont les jeunes femmes, ceux qui les utilisent le moins sont les jeunes hommes et les écarts entre ces deux groupes sont importants.

Brigitte Beauzany[113] a comparé les politiques menées en Belgique, en France, en Grande-Bretagne et en Espagne, à propos de l'équilibre entre travail et vie privée. Ses constats rejoignent les critiques féministes. Beaucoup de politiques 'conciliatrices' ciblent « les parents » sans considération de genre et *« dans les rares cas où les hommes et les pères sont effectivement visés, c'est avec l'intention consciente de trouver une nouvelle approche des politiques familiales. (...) Ce qui est véhiculé en outre est un stéréotype du « bon père » qui synthétise sommairement le stéréotype du père traditionnel (soutien de famille et gardien de la loi) et l'égalité des sexes*[114]. Les politiques de conciliation visant aussi les hommes sont le plus souvent des politiques en faveur de la flexibilité du temps de travail et non des politiques qui favorisent le partage des tâches entre hommes et femmes. Or, les évaluations de ces politiques montrent que la structure du travail à temps partiel est très liée au genre, à la classe sociale et à l'appartenance ethnique[115].

En Belgique notamment, on a favorisé le travail à temps partiel et les horaires flexibles, supposés concerner aussi bien les hommes que les femmes, alors qu'il est prouvé que ces modalités contribuent à renforcer les inégalités entre les sexes dans le travail domestique et au niveau professionnel.

Beaucoup plus de femmes que d'hommes travaillent à temps partiel. En 2004, le taux de travail à temps partiel des femmes était de 41,5 %, celui des hommes de 7 %[116]. Le taux de travail à temps partiel a augmenté pour les deux sexes sur les vingt dernières années, mais la hausse est beaucoup plus forte pour les femmes. Cette publication, qui illustre l'intérêt de disposer de statistiques de genre, présente aussi un tableau montrant la répartition des motifs invoqués par les hommes et les femmes qui travaillent à temps partiel. La première raison invoquée par les femmes est « les soins et l'éducation des enfants » (28,4 %), pour les hommes, c'est l'avant dernière raison (3,9 %). 97,2 % de tous les travailleurs à temps

[113] Brigitte Beauzany, Les politiques de conciliation entre travail et vie privée d'un point de vue comparatif, dans Pascale Gaborit (sld.), *Les hommes entre travail et famille*, L'Harmattan, 2007, pp. 175-212.

[114] Ibid., p. 177.

[115] On peut le constater pour ce qui est du genre en regardant les statistiques du temps partiel pp. 48-50 de *Femmes et hommes en Belgique. Statistiques et indicateurs de genre*, édition 2006 publiés par l'Institut pour l'Egalité des femmes et des hommes.

[116] Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes, *Femmes et hommes en Belgique. Statistiques et indicateurs de genre*, édition 2006, pp. 47-49.

partiel qui invoquent l'éducation des enfants sont des femmes. La principale raison du temps partiel des hommes est « le fait de n'avoir pas trouvé d'emploi à temps plein » (25,5 %), pour les femmes cette raison est invoquée dans 18 % des cas. Les hommes choisissent aussi plus souvent que les femmes de travailler à temps partiel parce qu'ils combinent ce travail avec une formation, avec une autre occupation à temps partiel ou en complément d'une retraite anticipée.

Ces différences reflètent l'inégalité dans la répartition des tâches familiales et ont pour conséquences : une plus grande faiblesse des revenus féminins, par rapport aux revenus masculins et donc d'une part une dépendance financière des femmes à l'égard de leur conjoint et un plus grand risque de paupérisation des femmes en cas de rupture ou de décès du conjoint, la difficulté d'accéder à des postes de responsabilité et des répercussions négatives sur le montant de leurs pensions[117].

La thématique de la « conciliation des tâches » s'inscrit parfaitement dans l'hypothèse de la complémentarité. La replacer dans le cadre d'analyse proposé par Delphy en termes de « mode de production domestique » permet de mieux comprendre, au-delà de la description des faits et du constat des inégalités, les tenants et aboutissants de la question et permet de voir le rôle crucial que joue cette question dans la reconduction des inégalités de fait entre les sexes. Une sorte de cercle vicieux que seule permet d'appréhender une analyse en termes systémiques.

Beauzany[118] fait aussi remarquer, à partir du problème de la garde des enfants (et du manque de structures de garde en suffisance et à prix accessibles) que pour les mères de familles les plus modestes, rester à la maison, « proche des enfants » est, dans le cas des familles à revenus modestes, souvent un choix qui résulte d'un calcul économique, et non un choix dicté par un désir personnel de rester à la maison pour être proche des enfants et que cela a un lourd impact sur leurs carrières professionnelles C'est en partie pour cette raison économique que les familles les plus pauvres sont les plus susceptibles d'avoir une mère au foyer, spécialement lorsqu'il y a plus de deux enfants. Ce qui a aussi des répercussions sur l'orientation professionnelle des enfants et en particulier des filles car :

> *Elles s'identifient à leur mère, ça joue aussi malgré tout. Comme c'est une population ici, fort défavorisée, il y a beaucoup de femmes au foyer. Ou alors, si elles travaillent ... il y a les titres-service, elles vont faire les ménages et tout çà. Mais vraiment avoir un emploi je vais dire... avec des études et tout cela il n'y en pas tant que çà sur notre région. Ce qu'elles voient c'est leur maman qui s'occupe des enfants et le papa qui va travailler ou qui touche le chômage.* (entretien n° 10, comité restreint)

Inversement, les mères peuvent stimuler leurs filles à entreprendre des études pour échapper au destin qu'elles-mêmes ont connu.

> *Ce que moi je peux dire, c'est que* ***les parents qui n'ont pas fait d'études, surtout dans la population immigrée,*** *les mères qui ont du obéir à leur mari parce qu'elles ne savaient ni lire ni écrire et parce qu'elles n'avaient pas fait d'études et qu'elles ont été obligées de se marier, elles*

[117] Anne-Marie Dieu, La conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée en Europe : la Belgique, dans *Gender Check. Une action de promotion de la conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée des hommes et des femmes en Europe*, Réseau européen de Formation, 2007, p. 10.

[118] Op. cit. p. 193.

espèrent autre choses pour leurs filles, ça oui ! et elles espèrent beaucoup des études, elles se disent que si elles ont un bon diplôme elles auront plus de choix dans la vie. (entretien n° 4, collectif)

5.5 Contextes scolaires et marché scolaire

Selon les agent-e-s, les élèves et/ou leurs parents envisageraient plus facilement d'aller dans une filière non mixte, si celle-ci était organisée dans une école globalement plus mixte, grâce à la présence d'autres sections plus diversifiées du point de vue du sexe des élèves.

Tout comme *certains garçons ne peuvent envisager de se retrouver dans un milieu scolaire exclusivement ou massivement féminin*, au point que *cela les amène parfois à renoncer à un projet de formation qui a priori les intéressait uniquement parce que les écoles qui organisent cette formation a un public majoritairement ou exclusivement féminin* ; de même, *rien que le fait de devoir se retrouver seule fille dans un milieu masculin .... est un frein* à certains choix d'orientation.

Le problème, c'est que les deux aspects – mixité des filières d'enseignement et mixité des établissements – sont souvent liés, pour diverses raisons où se mêlent les héritages du passé, les effets imprévus de certaines politiques scolaires, les réputations d'écoles, les questions d'infrastructures et les problèmes budgétaires. Tout cela est très enchevêtré. J'essaie ici de démêler quelque peu l'écheveau des explications qu'on m'a données, mais il est évident que cela mériterait une analyse fondée sur des données supplémentaires.

Les héritages du passé et la spécialisation des écoles

Les écoles actuelles sont, dans une certaine mesure, héritières de leur passé. Avant l'instauration de la mixité obligatoire, il y avait des écoles de filles et des écoles de garçons. Selon plusieurs commentaires convergents, la mixité s'est faite plus vite dans les ex-écoles de garçons que dans les écoles anciennement de filles.

> *La mixité dans les écoles s'est faite plus vite dans les écoles de garçons. Il y a plus de filles qui sont allées dans les écoles de garçons, que de garçons dans des écoles de filles. ... Les écoles de garçons étaient plus réputées, considérées comme meilleures.* (entretien n° 6, collectif)

Ce qui indique que la représentation dévalorisante de l'enseignement « pour filles » a joué à plein dans cette transition. Si les écoles de garçons avaient *meilleure réputation*, les écoles de filles avaient peur de voir arriver les garçons.

> *Au début, ça n'a pas été simple, les directions, les profs avaient l'impression qu'on allait lâcher les loups dans la bergerie.* (entretien n° 10, comité restreint)

Cette époque est largement révolue, même si quelques écoles constituant des sortes de 'villages gaulois retranchés' persistent dans la non mixité. Des traces de ce passé pourtant déjà lointain subsistent dans leurs réputations, dans la représentation qu'élèves et parents se font des écoles, fondée parfois *sur le spectacle que donnent les élèves à la sortie des cours et même si cette réputation n'est pas toujours méritée.*

Ces héritages du passé en termes de filières préexistantes, de réputation, de tradition familiale, d'infrastructures disponibles, pèsent encore sur le présent et le recrutement actuel des élèves.

> *Les écoles industrielles sont des anciennes écoles de garçons qui se sont ouvertes aux filles au moment de l'instauration obligatoire de la mixité. Ces grosses écoles industrielles sont par la force des choses des écoles essentiellement masculines : la majorité des profs sont masculins parce que les options étaient masculines au départ, à savoir la mécanique, le bois, l'électricité, technicien en informatique, la mécanique garage, technicien en construction, gros œuvre, les travaux publics et l'imprimerie..... C'était des options réservées aux garçons et puis on a vu arriver des filles, ... Alors quand les filles ont commencé à arriver, qu'il y en a eu plus ... ils ont fait des sanitaires pour les filles, parce qu'avant il n'y en avait pas.* (entretien n° 10, comité restreint)

Si l'instauration de la mixité obligatoire a produit une certaine redistribution des élèves entre les écoles, conduisant peut-être déjà à une certaine spécialisation du 'marché scolaire'[119]. Ensuite les regroupements d'écoles intervenus dans les années 80 ont conduit les établissements à pratiquer, dans certains cas, une politique de rationalisation qui a accentué leur spécialisation dans des filières de formations professionnelles « masculines » ou « féminines ».

Des écoles qui avaient, à une certaine époque, les trois formes d'enseignement – général, technique et professionnel – ont dû, au fil du temps, fermer leur section générale par disparition progressive d'effectifs d'élèves suffisants. Dans l'extrait suivant, mon interlocutrice met bien en évidence l'effet convergent de l'héritage du passé – la réputation de l'école dans la région – et les conséquences de la fusion des écoles.

> *A l'époque, quand j'ai commencé à travailler en CPMS, il y avait plus de filles à X. parce qu'il y avait des classes d'enseignement général, du latin... donc les profs mettaient leurs enfants là. Et puis un peu à la fois, le latin a disparu, les options de science fortes, sciences/math ont disparu et donc les filles qui venaient pour l'enseignement général ont disparu. ... Ces options là ont disparu parce que dans la mentalité des gens quand on va à X., on ne va pas pour faire de l'enseignement général, on va pour apprendre un métier. X. est connu pour cela. ... et par tradition familiale, parce que le papa est venu ici, ou le parrain ou parce que le grand frère y est. C'est connu pour cela.*
> *Donc, pour le moment à part le technique de transition (TTR), il n'y a plus d'enseignement général, uniquement le 1er degré. Un peu à la fois ils se sont rendu compte que les gens ne venaient plus pour cela. Et puis quand il y a eu la fusion des écoles, quand on a travaillé par CES (centres d'enseignement secondaire), on a opéré des regroupements. Il n'y avait plus de raison d'être de 50 écoles. Et donc eux n'avaient plus la population pour faire ça. »* (entretien n° 10, comité restreint)

Les établissements se sont en quelque sorte partagé le travail. Même lorsque les fusions ont regroupé des écoles qui organisaient des filières différentes, plus « féminines » et plus « masculines », elles ont gardé des implantations différentes, car la force des choses, c'est aussi l'infrastructure matérielle.

> *Je crois qu'il y un problème très matériel : dans les écoles industrielles, il y a des grands halls .. les ateliers exigent des grandes surfaces, toute une disposition spatiale. Maintenant ça change un peu, les*

[119] Il faudrait recourir à des études sur ce point pour vérifier cette hypothèse, je n'ai pas pu le faire dans le cadre de cette recherche.

machines sont plus petites, mais les normes de sécurité sont vraiment épouvantables. (entretien° 3, comité restreint)

Les écoles ne peuvent diversifier leurs offres de formation sans tenir compte de ces héritages du passé, qui comprennent, évidemment, aussi les équipes enseignantes, les réputations d'école et les traditions familiales, les publics d'élèves qu'elles ont réussi à s'attacher ou qu'elles accueillent par « la force des choses ».

Conséquence, certains rêvent d'ouvrir des filières techniques ou professionnelles dans des écoles où la mixité du recrutement est acquise depuis longtemps et qui jouissent de réputation flatteuse parce que cela valoriserait ce type d'enseignement pour tout le monde, y compris pour les « bons élèves » garçons, dont les parents accepteraient mieux qu'ils fassent du technique mais le chemin à parcourir pour y arriver est semé d'obstacles matériels et idéologiques. Et le marché scolaire qui s'est organisé petit à petit ne se laissera pas défaire facilement.

Un prof d'une école très BCBG, m'a dit un jour « si nous on avait jamais la possibilité d'ouvrir des labos pour faire des scientifiques industrielles dans une école comme la nôtre, on vide vos écoles ». (entretien n° 3, comité restreint)

Ces spécialisations drainent un public d'élèves majoritairement d'un sexe ou de l'autre, ce qui rend plus difficile l'intéressement et ensuite l'intégration des élèves de l'autre sexe parce que viennent s'ajouter au tableau l'infrastructure des écoles, leur image et leur réputation.

L'image et la réputation des écoles

Un de mes interlocuteurs explique dans l'extrait ci-dessous, les difficultés qu'il rencontre quand il organise des visites d'écoles pour des élèves de fin de 2ième.

Dans l'enseignement secondaire, chaque année j'organise en fin de 2ième – une chose parmi d'autres – des visites d'autres écoles. C'était l'objet d'une circulaire de Marie Arena, que tous les élèves du secondaire sortent de leur école et aillent voir, fasse des explorations dans d'autres écoles. C'est impossible à organiser dans toutes les écoles, mais on l'a fait dans une école. On a proposé d'aller voir dans les autres écoles ce qu'il y a.
Alors là, ce qu'on constate c'est qu'effectivement, le genre est déterminant. Par ex. on disait « Qui est-ce qui a envie d'aller voir à X. ... ? » Alors les élèves : « qu'est-ce qu'il y a à X. ... ? »
- Il y a des options liées à la construction, la mécanique, l'électricité, l'électronique ... qui veut venir voir ?
Jamais une fille ! rien que des garçons ! on dit bien que toutes ces options-là sont ouvertes aux filles mais voilà ! dans leur représentation, X. est une école de garçons, qu'est-ce qu'on irait faire là ?
Et si de temps en temps il y a une fille qui lève le bras, alors la prof dit « ouais ! c'est pas les garçons que tu as envie d'aller voir ? » donc c'est tout de suite hein .. on ne prend même pas au sérieux ... Donc, quelque part, l'enseignant confirme bien que les filles n'ont pas à aller voir là !
Par contre si on décide d'aller voir à N. ... l'hôtellerie, alors là on a à peu près moitié-moitié de filles et de garçons qui sont d'accord d'aller voir. Mais si on décide d'aller voir la puériculture à S., là de nouveau il n'y a que des filles ! Pourquoi ? ben parce que dans leur tête, c'est un métier de filles. On a

beau leur dire qu'il y a déjà eu des garçons puériculteurs qui ont fait leurs études ... non ils ... les garçons considèrent que c'est un métier de fille.
Et on a beau dire aux filles : pour ce qui est de l'ordre de la mécanique, de la fine mécanique, de l'électronique, c'est pas un travail musculaire, où il faut être un homme, où il faut être viril, où il faut être fort, non pas du tout. Mais non ! non ! pour elles, ce n'est pas pour les filles, c'est pour les garçons. Elles le verbalisent assez facilement. C'est aussi simple que ça : « c'est pas pour nous, c'est pour les garçons ! » (entretien n° 9, individuel)

Pour rendre compte de la réaction des élèves, cet interlocuteur met en avant les représentations de métiers « masculins » et « féminins » que les élèves ont dans la tête, mais on voit aussi que les réactions de certain-e-s enseignant-e-s ne favorisent pas les explorations hors des sentiers battus. Il évoque aussi les représentations des écoles, l'image que les élèves ont des écoles en fonction de ce qu'on en voit de l'extérieur.

Alors joue aussi la représentation qu'ils ont de l'école : X. c'est l'école des garçons ! dans leur tête hein, quand on parle de X., tout le monde voit des garçons ! Donc c'est bien la preuve que c'est quand même une école de garçons ! on a beau leur dire ben si, il y a quelques filles à X. qui font ci ou qui font ça ! ... ah non, c'est quand même une école de garçons donc on ne va pas aller voir ! Donc c'est vraiment ... ça joue très fort, en tous cas au début du secondaire. (ibid.)

La réputation des écoles, c'est aussi au présent, ce qu'on en voit aux sorties d'école, l'image qu'on a du public qu'elles drainent, du moins de la partie de ce public qui se fait le plus remarquer par son comportement.

Je crois aussi que les options plus industrielles, électromécanique, bois ... ne sont pas organisées par des écoles qui ont des réputations très ... faciles on va dire. Si on propose à des parents d'aller faire un 1er degré pour commencer, au-delà du genre, c'est sûr que joue le côté ... réputation de l'école. [...] Du côté des parents, on entend quand même beaucoup de réserves par rapport ... à ces écoles, même si les populations des écoles évoluent. Les gosses sont quand même de plus en plus jeunes, les parents préfèrent attendre qu'ils soient plus en mesure de mieux se défendre : « quand il sera plus grand, quand il sera au niveau du 2ième degré ou du 3ième degré même, on verra, il fera déjà mieux son bonhomme de chemin dans l'école quel que soit l'environnement ». [...]
Ou bien, on a eu une gamine qui est arrivée en 5ième ... Elle n'était pas en mécanique garage très clair ! ... mais il fallait aller à l'école dans un contexte où les parents disaient « moi je ne mets pas ma fille ici, même pas mon fiston ! vous n'avez pas vu les barbares qui sortent d'ici ! » ... et c'est vrai qu'il faut voir la sortie ! C'est une image hein parce que quand on est dedans c'est tout différent ! (entretien n° 3, comité restreint)

C'est vrai qu'on sent chez les parents quand on parle d'école comme çà pour une fille, un peu d'inquiétude. Même pour des garçons. « Ah non va pas à X. avec tout ce qu'on dit. » C'est pas l'enfer X. mais c'est une école virile ... la majorité des élèves sont des garçons et vu les options, ... Les profs je ne dirais pas que c'est moitié-moitié, non, mais dans les options techniques et professionnelles la majorité sont des hommes. (entretien n° 10, comité restreint)

Est-ce à dire que dans un contexte global plus mixte, des projets plus atypiques parviendraient plus facilement à faire leur chemin ? La question reste ouverte. Il faudrait pouvoir comparer des établissements qui présentent des contextes différents à cet égard

et, d'autre part, on verra dans la section suivante que d'autres facteurs entrent aussi en jeu, notamment les politiques d'école à l'égard de l'éducation à la mixité et la manière dont elles gèrent les problèmes liés à la présence d'élèves atypiques

C'est aussi l'organisation des études et le contenu des programmes.

Pour des jeunes qui, à l'adolescence, adhèrent à des stéréotypes de genre sur les activités qui « conviennent » aux filles et aux garçons, la quantité d'heures consacrées dans les programmes à des activités pratiques « féminines ou masculines » rebute certains élèves et les détourne a priori d'un choix de métier qu'ils peuvent plus facilement envisager plus tard, quand ils ont acquis de la maturité, une certaine autonomie on l'a vu plus haut, ou quand les programmes d'étude sont plus équilibrés en activités que les élèves se représentent comme « masculines » ou « féminines ».

Les stratégies de contournement

Plusieurs témoignages font état d'observations sur les stratégies de contournement pratiquées par des filles qui s'orientent vers des métiers techniques. Parfois, ce sont les parents qui font pression pour retarder un choix de métier qui ne les emballe pas, parfois cela peut être pour éviter une école trop « marquée masculine » ou « féminine ». Mais parfois aussi, il semble que le contenu des enseignements prévus au programme joue un rôle, dans le cadre plus général de la hiérarchisation des formes d'enseignement. Les élèves, et ici les filles, lorsque c'est possible, retardent leur entrée dans l'enseignement technique ou professionnel.

> *Il y a quelques filles qui viennent à X. en imprimerie, mais c'est souvent vers les 5ième 6ième qu'elles arrivent. Là il y a déjà moins de manipulations de cambouis, les machines d'imprimerie ... c'est déjà un peu passé le stade du salissant ... En 3ième et en 4ième, ils apprennent comment on faisait l'imprimerie dans le temps, lettre par lettre comme dans le temps et puis ils passent à l'ordinateur en 5ième, 6ième . Les filles arrivent en général en 5ième 6ième*
> Question : et elles n'ont pas de problème lorsqu'elles arrivent comme ça sans avoir fait le début ?
> *Non, elles viennent parfois du général, elles ont un bon niveau ... les profs les aident.*
> Question : et vous pensez que de ne pas mettre ses mains dans le cambouis, ça joue ?
> *eh bien pour le choix d'une fille qui va en 5ième elle a déjà deux ans de plus et elle s'imagine déjà plus ... oui faire ses dessins et toute sa composition en manipulant l'ordinateur alors qu'elle ne se serait peut-être pas imaginée* **réparant** *des ordinateurs ou des photocopieuses, tandis que ceux qui arrivent en 3ième ils choissent* **imprimerie** *donc ils savent déjà qu'ils vont dans un métier plus heu ...*
> (entretien n° 3, comité restreint)

> *On en a eu quelques unes aussi en TTR (Technique de Transition) qui sont allées pour faire des scientifiques industrielles, pour faire des études d'ingénieur après. TTR en scientifiques industrielles, en fait c'est pratiquement l'équivalent des sciences-math. Et donc elles continuent çà en électromécanique jusqu'en 6ieme et après elles vont faire des études d'ingénieurs, ingénieurs industriels. On en a, mais c'est rare. Cette année-ci il n'y en avait pas. L'année passée il y en avait une. ...*
> *Mais c'est vrai aussi qu'ici dans la région, tout le monde connaît X. C'est une école de garçons donc moi je crois que les filles qui veulent faire des études d'ingénieur ne vont pas nécessairement aller en TTR à X. Elles vont rester dans l'enseignement général. C'est vrai que c'est pas facile de tenir sa*

place quand on est à longueur de journée dans ce milieu de mecs. (entretien n° 10, comité restreint)

Il y a aussi des transformations dans les métiers et les formations qui y conduisent, à termes, cela pourrait modifier le recrutement des élèves :

En imprimerie, en mécanique garage : maintenant c'est un métier qui évolue très fort et comme M. parlait de l'imprimerie, ... comme l'imprimerie ce sont des sections qui deviennent moins musclées, moins salissantes, avec les composantes électroniques donc je crois qu'il y a aussi un tri des personnes qui y vont. (entretien n° 3, comité restreint)

Lorsqu'on examine la répartition des filles et des garçons dans les différentes formes d'enseignement, on voit que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons dans le général. Elles sont au contraire moins présentes que les garçons dans les autres formes d'enseignement bien qu'on observe depuis la fin des années 90 une augmentation du nombre de filles dans l'enseignement technique de qualification, où elles sont maintenant presque aussi nombreuses que les garçons, bien que dans des filières différentes[120].

Une fois de plus, les témoignages et observations portent quasi exclusivement sur les élèves des humanités techniques et professionnelles, ce qui conduit à penser que joue, en arrière-plan des situations décrites, un facteur d'origine sociale. Le thème suivant met également en évidence l'importance du milieu d'appartenance des élèves, dans ses dimensions sociale et culturelle.

Peur de l'inconnu et raisons pratiques

La diversité des filières de formation dans l'école joue sur les options possibles pour ceux qui sont attachés à leur école, pour ceux qui veulent rester avec leurs copains, ceux qui ont peur de l'inconnu ou pour ceux dont les parents ne veulent pas entendre parler d'une autre école.

Pour *rester avec les copains* certains élèves préfèrent rester dans l'école qu'ils connaissent, surtout s'ils s'y sentent bien.

En cas de réorientation, ce n'est pas le choix d'une formation qui compte mais rester dans l'école. Ils sont prêts à prendre n'importe quelle option pour rester dans l'école. (entretien n° 6, collectif)

Les parents pèsent sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves de plusieurs manières. Le libre choix de l'école par les parents est un des principaux facteurs d'inégalité. Pour nombre de familles, le choix de l'école est loin d'être libre, les récentes polémiques autour de cette question l'ont mise au premier plan de l'actualité.

Cette question abordée ici sous l'angle du genre vient s'imbriquer dans cette problématique générale.

[120] Ministère de la Communauté française, Les indicateurs de l'enseignement, Etnic, n° 3 édition 2008, p. 24 et graphique 9.1 p. 25. Les graphiques sont très éloquents à cet égard, mais ne fournissent pas les pourcentages précis de la répartition des élèves dans les différentes formes d'enseignement. L'observation de ce graphique indique que la proportion de filles dans le technique de transition est en baisse.

Comme on l'a vu au tout début de cette partie du rapport, des considérations liées au caractère trop « masculin » ou trop « féminin » d'une école ou d'une filière de formation, conduisent certains jeunes et/ou certains parents à éliminer des options qui, en elles-mêmes, les intéressent : *filles qui s'intéressent à la mécanique ou à l'horticulture, mais qui y renoncent parce que la seule école secondaire qui l'organise est une école qui n'est fréquentée que par des garçons ; garçon qui envisagerait bien d'être infirmier mais qui ne peut se résoudre à se retrouver, uniquement avec des filles, dans l'option 'nursing' qui constituerait pour lui le chemin d'accès à son projet.*

La « convenance de sexe » du métier inclut des dimensions plus larges renvoyant à des facteurs abordés dans les points précédents : les craintes quant à l'orientation sexuelle de leur fils, les préoccupations pour la conciliation vie familiale/ vie professionnelle pour les filles, ou encore le caractère marqué « masculin » ou « féminin » du milieu de travail.

Pour les filles, aussi, les représentations parentales des convenances de sexe existent et se manifestent forcément à propos d'autres professions : la restauration ci-dessous.

> *Certains parents d'élèves, venant à nos consultations, ont des idées bien déterminées quant à l'orientation de leur enfant surtout s'il s'agit d'un choix dans une filière qualifiante, qu'il s'agisse des critères liés au « genre » ou au type de travail dans le futur : la restauration (cuisine et salle) est considérée comme une fonction difficile, horaires lourds, milieu plus masculin.* (Réponse au questionnaire) !

Aux dires des agent-e-s[121], beaucoup de parents connaissent mal la structure de l'enseignement secondaire et ne mesurent pas les implications des choix des options ou des filières sur les perspectives scolaires ultérieures et, partant pour les choix professionnels futurs de leur enfant.

Les rencontres du CPMS avec les parents « la façon de parler des filières » peuvent, dans une certaine mesure et pour certains parents, assouplir leurs positions a priori réservées à l'égard d'un passage du général au technique par exemple, ou à l'égard d'un choix atypique de leur enfant. Ces interventions de médiation font partie de la panoplie des activités d'orientation des agent-e-s.

Cependant certains parents, pour des *raisons pratiques* ou *par peur de l'inconnu,* imposent à leurs enfants l'école proche de chez eux, même si les options de formation accessibles dans cet établissement ne leur conviennent pas. En arrière plan de ces motifs explicites, on distingue clairement l'influence des appartenances culturelles, sociales et parfois des difficultés financières des familles couplées à la dépression et à la passivité.

> *- Ici, c'est une petite ville qui a la réputation d'être assez bourgeoise alors qu'elle ne l'est pas. Le centre oui est plus florissant, mais si on va un tout petit peu plus loin là on rentre vraiment dans la pauvreté. Mais elle est cachée. Donc il y a déjà ce côté-là. Et puis il y a toute une culture de ce microcosme local : quand on est de B. généralement on essaye de rester sur B. C'est plus facile, plus sécurisé, et qu'on reste dans notre petite région.*
> *- Pour certains parents, c'est complètement impossible qu'ils aillent à L. à l'école. Ce n'est pas dans leur conscience. Pour eux ce n'est pas possible. C'est dangereux, il y a la criminalité, les drogues ... Il*

[121] C'est d'ailleurs aussi un des constats de l'étude de Alaluf M. et al., *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 2003. On croit généralement que ce sont surtout les parents des couches sociales les plus modestes qui sont les moins bien informés, mais ce serait à vérifier. Il apparaît notamment dans cette étude que les parents d'élèves de l'enseignement général ne mesurent pas toujours les implications du choix de certaines options.

y en a qui acceptent hein, mais très peu. Ce ne sont pas les élèves qui ne veulent pas, c'est les parents, ils ont peur.
- Et puis, dans la population pauvre s'ajoute une couche de « j'ai pas des masses envie de bouger ». Je vais donner un exemple concret. On a un petit gars à l'école en 2ième professionnel, on est allé chez lui pour essayer de le raccrocher l'année passée parce que la maman fait de la dépression et puis pour finir il a quand même avoué à sa mère qu'il n'aimait pas d'aller à l'école. On lui a dit alors il y a le CEFA. « Je ne saurais pas il faut que j'aie une mobylette », voilà ce qu'il a répondu. Donc il a 15 ans et demi maintenant et il attend d'avoir 16 ans pour avoir une mobylette. Et ça ne leur pose pas de problème ! Et moi je dis ben on ne va pas se tracasser, attendons hein. Qu'est ce que tu veux faire ? Le CEFA le plus près est à 13 kilomètres. (entretien n° 4, collectif)

Pour certaines familles populaires, ou (comme ici) probablement aussi pour des raisons culturelles, le principal critère de choix est la proximité de l'école par rapport au domicile, assortie de la volonté, le cas échéant, de regrouper tous les enfants de la famille dans une même école proche et déjà connue. Les explications et argumentations déployés par les intervenant-e-s sur l'importance du projet professionnel du jeune, restent sans effet.

Quand tu proposais aux filles de 3P des options qui n'étaient pas organisées dans l'école au lycée R., c'était hors de question ! le choix des élèves est limité à l'offre parce qu'on ne quitte pas le quartier ! .... C'est surtout les parents qui ne veulent pas que leurs enfants aillent ailleurs que dans cette école-là ! Si tu dois aller en professionnel, tu as le choix entre vente et hôtellerie ! débrouille toi ! Comme orientation c'est assez négatif ! Ce sont des milieux Araméens, ils doivent rester tous dans la même école.
Question : et c'est aussi pour les garçons ou seulement pour les filles ?
A l'époque peut-être mais pour le moment je ne vois pas ça. C'est les deux. Les parents veulent que leurs enfants restent tous dans la même école, pour qu'ils restent ensemble, pour qu'ils ne mettent pas trop de temps à rentrer à la maison ... du genre « Ton frère y est ! tu ne vas pas chicaner ! pas faire 36 écoles, tu vas y aller aussi » ou bien « on habite ici, ce n'est pas loin, pas question d'aller ailleurs ». Ils ont l'air de trouver que leurs enfants ont des idées saugrenues si ils veulent aller dans une autre école. Parfois ça tombe bien, le jeune veut justement faire hôtellerie. Bon alors, pas de raison qu'il aille ailleurs. Mais souvent ça ne correspond pas à ce que l'élève voudrait faire alors, c'est la cata. Ils se soumettent la 1ière année et puis ils sont complètement maflés. Les ¾ du temps, ils ne sont pas motivés donc ... ! (entretien n° 3, comité restreint)

Dans d'autres cas, on se dit que tout n'a peut-être pas été tenté.

Il y a des garçons qui sont dans cette école et qui n'aiment pas. Ils ne s'y retrouvent pas. Ils font de la couture mais ce n'est pas quelque chose qu'ils aiment spécialement mais le fait est qu'ils sont dans cette école là tout près de chez eux et que voilà on ne se pose pas la question d'aller voir ailleurs. (entretien n° 11, individuel)

5.6 Les orientations atypiques et les problèmes qui y sont liés

Jusqu'à maintenant, il a été question d' « envisager », de « s'intéresser à », de « formuler un projet » d'orientation. Cette partie est consacrée à la situation des élèves qui ont fait le pas et se trouvent dans une classe majoritairement composée d'élèves d'un autre sexe que le

leur. On parlera alors d'orientations « atypiques ». Pour parler de situations ou de choix atypiques, la plupart des études utilisent le seuil de 2/3 – 1/3.

La plupart des agent-e-s ont observé, sous des formes et à des degrés divers, l'existence de difficultés pour les élèves qui font des choix atypiques. **Les exemples fournis concernent tous l'enseignement technique et professionnel de qualification.** Les agent-e-s ne perçoivent pas de difficultés du même ordre dans les humanités générales et technologiques.

Cette problématique a déjà été abordée, indirectement, dans les deux points précédents, puisqu'on a pu voir que, partant de considérations assez générales sur les préférences et les intérêts respectifs des filles et des garçons, on en est venu assez vite à des observations qui concernent principalement les choix atypiques et les élèves qui en expriment le projet.

> *Dans l'enseignement professionnel on voit et tout le monde parle ou sous-entend qu'il y a des sections plus filles et des sections plus garçons. C'est quelque chose d'un peu implicite je dirais, qui ne suscite quasiment pas de questionnements. De temps en temps quand une fille va en CGo – construction, gros œuvre – eh bien on se dit « qu'est ce qu'elle va faire là ? » mais on la laisse quand même aller évidemment. Et de temps en temps, on a un garçon qui va en services sociaux. C'est un peu plus souvent dans ce sens là je dirais, mais enfin c'est quand même très rare.* (entretien n° 5, individuel)

Les questions surgissent et les observations portent sur les situations qui sortent de l'ordinaire. On ne s'étonnera donc pas d'avoir dans cette partie-ci du rapport un matériel empirique particulièrement abondant, malgré le fait qu'une très faible proportion d'élèves soient confrontée à ces difficultés.

D'autre part, la concentration des observations dans l'enseignement professionnel conduit les agent-e-s à lire, assez souvent, ces situations en termes de « mentalités », de « différences culturelles » ou « d'éducation » selon les milieux sociaux. Cela n'est pas faux, mais cela n'explique rien. Les explications par les mentalités sont tautologiques et elles ont la caractéristique de ne pas donner de prise à l'action.

S'il est indéniable que l'on perçoit bien dans les pages qui suivent l'influence des milieux sociaux d'appartenance, il apparaît qu'à l'égard de certains problèmes, il y a des possibilités d'actions locales, de la part des différentes composantes de la communauté éducative.

Les problèmes auxquels sont confrontés les élèves atypiques sont sensiblement différents, selon qu'ils ou elles sont de sexe masculin ou féminin.

Je me suis efforcée de regrouper les témoignages sur les problèmes rencontrés par les filles et par les garçons dans deux points distincts, à l'intérieur desquels la présentation suit l'ordre chronologique des étapes du parcours scolaire dans l'école (relations avec les pairs, avec les profs), puis les stages et les perspectives d'insertion socioprofessionnelles telles qu'elles sont anticipées ou – plus rarement – connues des personnels CPMS. Je reprends ensuite des thèmes qui concernent les élèves des deux sexes.

Il faut aussi distinguer la question de l'orientation et celle de l'insertion dans les classes et dans l'école, car on perçoit des différences dans les motivations des filles et des garçons, dans les situations de choix ou non choix, dans les stratégies et les ajustements que les uns et les autres déploient en fonction de ces particularités. Le dernier point de cette partie du rapport (5.6.5) aborde cette question, dans les limites des données accessibles dans cette recherche. Il semble que ce soit un vaste problème.

5.6.1 La situation contrastée des filles et des garçons

Si garçons et filles qui font des choix atypiques se heurtent aux réactions stéréotypées, et parfois carrément homophobes de leurs pairs, les filles **rencontrent beaucoup plus souvent** des difficultés d'intégration dans des classes très majoritairement masculines, que les garçons dans des classes massivement féminines.

Cet extrait d'entretien donne le ton :

> *J'ai observé toute une gamme de situations : des garçons qui étaient rayonnants d'être dans des sections de filles, dans les services aux personnes. Ils disent qu'ils sont très gâtés, très entourés et que ça leur convient très bien. Et j'ai rencontré – très rarement – des filles en menuiserie qui étaient vraiment très fières. Je pense que quand ce sont des exceptions qui réussissent, il y a un sentiment d'ouvrir des perspectives nouvelles et il y a une certaine fierté, mais néanmoins, il y a toujours l'angoisse d'être l'objet de moqueries notamment à l'extérieur par ex. des filles qui leur disent, aux menuisières, qu'elles ont des laides mains, pas soignées ... pour les filles, c'est quand même pas ... Les garçons se plaignent moins, mais ils sont aussi rares. Ce sont quand même des transfuges.*
> Question : et les autres garçons, comment jugent-ils les garçons qui vont dans les sections 'féminines' ?
> *Négatives, négatives ! c'est plutôt ironique, il faut qu'ils puissent assumer.* (entretien n° 12, individuel)

L'intégration des filles dans les classes de garçons

Malgré quelques avancées, les filles restent très minoritaires dans les filières industrielles :

> *On peut les compter sur les doigts de la main. J'ai fait les délibés de 5, 6 et 7 P, j'ai fait toutes les classes et je pense qu'il n'y avait qu'une ou deux filles. En maçonnerie, je pense qu'on en a une, c'est une bonne ouvrière. Elle a réussi son année d'ailleurs. »* (entretien n° 10, comité restreint)

> *Dans l'école de technique industrielle où nous travaillons, il n'y a qu'une fille pour 300 garçons.* (entretien n° 4, collectif).

> *- Au CEFA, on a de temps en temps une élève fille dans le bâtiment: une élève sur 10 ans ! On a eu une élève dans une section bâtiment sur 10 ans qui est allée au bout. C'est peu ! ... et qui, finalement, est insérée dans une administration communale, donc ce n'est pas vraiment en maçonnerie. Ça je n'ai jamais vu.*
> *- En mécanique à X. ... et en bois ... on en a une.* (entretien n° 1, comité restreint)

Lorsque les filles font le pas, c.à.d. n'expriment pas seulement un intérêt, une préférence ou un vague projet mais **choisissent** une option traditionnellement masculine et entament une formation dans une filière atypique, les choses se corsent et les garçons peuvent afficher des attitudes plus défensives/aggressives.

> *Au niveau orientation, peu de <u>filles</u> se dirigent dans des options traditionnellement choisies par les garçons (mécanique, bois). Nous constatons au niveau de nos écoles que les rares filles qui se dirigent vers ces options le regrettent le plus souvent car elles doivent affronter une incompréhension tant au niveau du groupe classe masculin qu'à l'extérieur de l'école. Nous connaissons des <u>filles</u> qui ne parviennent pas à trouver des endroits de stage à cause de leur sexe.* (réponse au questionnaire, soulignés dans le texte original)

Lors de l'orientation de jeunes filles dans des options majoritairement masculines comme la mécanique, le bois, l'électromécanique .. (en P ou en Q). La question de l'intégration dans un groupe masculin est posée. (réponse au questionnaire)

Une fille inscrite en électromécanique a eu dur pendant son stage car elle faisait l'objet de taquineries, elle avait du mal à le vivre. On ne sait pas si elle va continuer. (réponse au questionnaire)

Ces réponses proviennent de CPMS différents.

Les entretiens aussi comportent de nombreuses illustrations des difficultés que rencontrent les filles qui « se risquent » à choisir une formation à un métier traditionnellement « masculin ».

Les filles qui font des choix atypiques *n'ont pas facile*. Elles *doivent plus se battre dans la vie que les garçons*. De cela, les agent-e-s en sont parfaitement convaincus, même s'ils ont parfois du mal à cerner tous les tenants et aboutissants de ces difficultés.

Quand une fille s'inscrit dans une section « garçons », on dit d'elle qu'elle est plutôt « garçon manqué » et souvent elles ne vont pas jusqu'au bout (...) J'imagine que si elles s'arrêtent avant la fin, il doit y avoir ... je ne sais pas pour quelles raisons. (entretien n° 5, individuel)

Pour les filles, c'est pas évident de se retrouver dans une école de garçons où, passez moi l'expression, ... on leur met les mains aux fesses. Il faut savoir qu'il y en a qui ne restent pas parce qu'elles se retrouvent dans ce milieu-là avec plein de garçons qui sont tout sots parce qu'il y a quelques filles qui sont là. (entretien n° 10, comité restreint)

Les agent-e-s tendent à considérer que *ça dépend de la personnalité de l'élève de pouvoir être dans un milieu différent,* que *les filles doivent être particulièrement fortes pour s'intégrer dans ces classes de garçons.* (plusieurs entretiens)

Une fille doit plus se battre pour faire sa place qu'un gars, surtout si c'est dans les métiers atypiques. Une fille qui va dans une école industrielle ... elle doit avoir une personnalité où elle peut encaisser des tas de choses, plus qu'un garçon qui va aller en 'mode' et qui va être chouchouté. (entretien n° 6, collectif)

Les difficultés vont des *taquineries en dessous de la ceinture* au *harcèlement* par les élèves masculins, en classes et dans les lieux de stages. *Elles se font embêter*, il y a des *moqueries*, des *blagues un peu osées* ... Après tout ce que j'ai entendu, je pense que l'utilisation de termes comme « taquineries », « plaisanteries un peu osées » ... participent d'une certaine euphémisation du problème. Car, même ceux et celles qui parlent de « taquineries », ont parfois précisé ensuite que *les filles renoncent à leur projet*. On peut donc supposer que les taquineries vont assez loin !

Les insultes et les mauvais traitements des garçons « virils » à l'égard des filles ne sont pas limités à celles qui empiètent sur leurs territoires professionnels traditionnels. C'est plus largement un contrôle du respect des attitudes et comportements de genre.

Ainsi dans une école qui organise une section d'enseignement en bioesthétique :

Déjà les parents maghrébins ne supportent pas que leurs filles aillent dans ces sections-là ! donc il y a déjà très peu de petites maghrébines dans ces sections-là par rapport au restant de l'école qui est très

coloré. Et elles sont maltraitées par les élèves des autres sections parce qu'elles se maquillent. Elles sont toujours avec leurs petites valisettes, elles sont pimpantes ... elles se font traiter de ...putes ou de .....
Question : par les autres filles alors ?
Non, surtout par les garçons, mais même aussi par ceux des autres sections ! ... Cette année-ci ça a été mieux, mais il y a eu des années vraiment très hard, avec des bagarres ! maintenant peut-être que ça change un peu mais il y a eu des années où elles étaient fort malmenées ! Elles sortaient de l'école et elles se faisaient injurier par les autres sections, garçons ou filles, mais surtout les garçons évidemment. Elles vivaient en vase clos et essayaient d'attendre pour ne pas sortir en même temps que les autres. (entretien n° 3, comité restreint)

Cette dernière situation indique que le problème n'est pas limité à la classe, mais peut également se manifester au niveau d'un établissement.

L'accueil des filles dans les lieux de stage

Une fille aura parfois du mal à trouver un stage, pour des raisons d'infrastructure ou *parce que ce qui n'est pas habituel peut faire peur.*

Parfois c'est juste une marque de surprise. Il s'agit, dans le dialogue suivant, d'une élève qui cherche, avec l'aide du CPMS, un contrat d'apprentissage en menuiserie :

- Quand elle a entendu que c'était le prénom d'une fille ... « pardon ?... oh une fille ! ah mais ça c'est rare hein ! » ... de la part de la responsable de la section je trouvais ça quand même ... particulier !
- oui, mais c'est normal qu'elle soit étonnée, si ça ne lui arrive jamais ! ça ne veut pas dire 'qu'est-ce qu'elle vient foutre là ? '
- oui mais quand tu mets le haut parleur et quand la jeune a entendu ça, j'aime autant te dire que ça l'a refroidie !
- et elle a assumé son choix jusqu'au bout ?
- non ! je ne dis pas que c'est à cause de ça, mais je me dis que c'est dommage, comme premier contact ! ça refroidit.
- oui, mais ça dépend si il y a de la moquerie derrière ! en même temps c'est une réalité aussi ! que ce soit surprenant, c'est tout. (entretien n° 6, collectif)

Pendant les stages, les filles sont souvent confrontées, comme dans les classes, à des comportements sexistes qui peuvent, dans certains cas devenir du harcèlement caractérisé ou tourner à des agressions physiques.

Il y a des milieux professionnels très machos ! en cuisine par exemple, ce n'est pas toujours évident ... pour nos élèves en stage il y en a qui se font faire par certains patrons des remarques, des blagues un petit peu orientées pour provoquer un peu les filles. (entretien n° 6, collectif)

Toujours dans le milieu de l'hôtellerie, un agent a fait état d'une situation où le problème, qualifié de *harcèlement* par mon interlocuteur, était surtout le fait des stagiaires garçons vis à vis de leurs collègues filles. Après avoir entendu les plaintes de plusieurs jeunes filles, la direction de l'école a organisé en collaboration avec le CPMS, des séances de discussion avec les élèves.

Il est apparu que les garçons ne se rendaient pas compte à quel point les filles étaient dérangées par leur comportement. Les discussions ont permis de faire cesser le harcèlement. (entretien informel)

Les garages *aussi sont un milieu très* **très** *macho. J'ai l'exemple d'une fille qui a fait toutes ses professionnelles en mécanique garage à X., une en 15 ans ! C'était dur ! parce que c'est aussi le royaume des clichés et des stéréotypes. Dans les stages : il y a certaines personnes qui reviennent très dérangées de par la façon dont elles sont reçues par les ouvriers en stage, en garage ce n'est pas tendre hein !*
Question : j'aimerais que vous précisiez à propos des garages, c'était des blagues sexuelles ?
Oui, tout à fait ... et même pire que ça : je n'irais pas jusqu'à dire que la fille chez les garagistes s'est retrouvée étendue sur le capot mais c'était pas loin ! (entretien n° 3, comité restreint)

Tout ne se passe pas toujours aussi mal, et les filles sont aussi, assez souvent semble-t-il, appréciées par les professeurs et par les patrons de stage pour leur motivation exceptionnelle, pour leur sérieux et la qualité de leur travail. Forcément, celles qui ont fait un choix si peu traditionnel, qui ont surmonté les épreuves de l'intégration dans les écoles industrielles et les classes de garçons, bref *qui se sont accrochées*, sont certainement à la hauteur, mais les critères qu'on utilise pour les évaluer ne sont pas exactement les mêmes que pour leurs collègues masculins.

Des critères d'appréciation 'genrés'

Les filles qui ont fait des choix atypiques sont souvent appréciées par les profs ou par les patrons, mais ces appréciations positives sont fortement connotées par les stéréotypes de genre :

Une jeune fille qui fait un contrat d'apprentissage en peinture du bâtiment *est appréciée par le patron pour le côté 'goût', pour les couleurs et les aspects plus artistiques, l'esthétique quoi !* (entretien n° 6, collectif)

Une autre, qui a fait la maçonnerie, est considérée comme *hyperméticuleuse et appréciée des profs parce que son mur était toujours bien nettoyé.* (ibid.)

Les profs n'ont pas un regard ... au contraire ils disent que les filles sont plus minutieuses, en bois notamment, ou ont parfois d'autres qualités, le sens de l'esthétique ... Ce n'est pas critiqué. (entretien n° 1, comité restreint)

D'une autre fille, en apprentissage électricité, un intervenant dit qu'*elle est plus méticuleuse qu'un garçon, parce que quand elle a fait ses saignées, elle prend le temps de nettoyer correctement ce qui est fait.* (entretien n° 8, individuel)

Le problème c'est aussi l'après

Ce qui n'est pas habituel peut faire peur, les intervenant-e-s en CPMS sont très conscients des difficultés qui attendent les élèves qui font le choix d'un métier atypique.

> *On leur dit déjà dans l'information que toutes les options sont mixtes ! Et que tous les métiers sont mixtes aussi. Et qu'il ne faut pas avoir peur de s'engager. Mais* ***le problème, c'est l'après*** *! Si on a la qualification et qu'on ne trouve pas l'employeur qui veut bien... donc... ce n'est pas évident pour une femme d'arriver dans ce type de filière-là ou pour un homme dans ce type de filière.* (entretien n° 10, comité restreint)

Pourtant, même si l'analyse est parfois exprimée indifféremment pour les filles et les garçons, les filles rencontrent à nouveau, ici aussi, des problèmes différents et plus de difficultés que les garçons. On en a un aperçu dans les récits recueillis dans cette recherche et cette situation est largement confirmée par les recherches qui se sont penchées sur cette problématique[122].

D'ailleurs, l'écoute attentive des propos tenus en entretien, indique que les agent-e-s font bien la différence. L'accent mis par les différents intervenants sur les difficultés des filles ou des garçons dépend, dans une grande mesure des écoles qui leur sont attribuées et qui leur donnent accès à des cas atypiques de filles ou de garçons.

> *Une jeune fille qui veut faire une formation de maçon ! – j'en ai eu une – qui veut prendre un registre de commerce. Il y aura des réticences au niveau de la société pour faire appel à elle parce que dans les représentations de certains, c'est pas un métier pour femmes. Donc, elle devra doublement faire ses preuves, elle devra prouver qu'elle est aussi capable qu'un homme de faire ce métier.* (entretien n° 8, individuel)

Les filles qui s'en sortent

Ces situations sont, aux dires des agents, assez rares, doublement rares pourrait-on dire puisque les obstacles identifiés existent à un premier niveau au sein des écoles et filières de formation et à un deuxième niveau au moment du stage et de la recherche d'un emploi.

Toutefois, on m'a aussi donné ici et là quelques exemples de réussite pour celles qui s'étaient « accrochées » à leur projet. Ces exemples rares et dont on se souvient alors particulièrement sont utilisés pour démontrer que celles qui sont vraiment décidées parviennent à réaliser leur projet, mais qu'elles ont dû surmonter des obstacles.

Il semble que les filles qui font des choix atypiques et s'en sortent bien, d'abord sont très motivées bien sûr, mais ont aussi des particularités familiales qui les engagent dans ces voies différentes et/ou un entourage qui les soutient dans leur démarche.

> *Une année il y en avait deux au premier degré, donc en 1ere et 2ieme observation. Il y en a une qui n'a pas tenu le coup parce que c'était trop pour elle. Elle est partie. Mais l'autre a continué. Les filles qu'on voit enfin ... moi j'en ai eu une qui était en mécanique parce que son père était concessionnaire dans une agence. Elle a dit « j'ai pas envie d'être comme une imbécile devant l'ouvrier qui s'y connaîtra mieux que moi quand je vais reprendre l'entreprise avec mon père ». Donc elle a fait la mécanique pour cela.* (entretien n° 10, comité restreint)

[122] Notamment une série d'études réunies dans les ouvrages suivants : Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat et Alain Vilbrod (sld.) *Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin ... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008 ; Henri Eckert et Sylvia Faure (coord.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, La Dispute, Paris, 2007, série Le genre du monde ; les *Cahiers du genre*, n° 42/2007, consacré à l'Inversion de genre. Corps au travail et travail des corps, L'Harmattan, 2007.

D'autres témoignages ont fait état du même type de contexte : *une fille qui voulait faire la maçonnerie parce que son papa avait une entreprise de maçonnerie* (et qui a finalement fait l'électricité) (entretien n° 8, individuel)

Le fait de se préparer à reprendre l'entreprise familiale conforte l'idée émise plus haut par un interlocuteur sur le poids des traditions familiales. Dans le cas des filles, cette particularité de leur entourage familial pourrait faciliter leur insertion professionnelle dans un milieu de travail masculin (qu'il serait d'ailleurs plus juste de qualifier de « viril ») : pas de problème pour trouver un stage et ensuite un emploi, position hiérarchique assurée. Ce n'est pas comme ouvrière, dans une position d'égalité hiérarchique par rapport aux autres ouvriers qu'elles feront leur entrée dans le milieu, mais comme patronne ou future patronne, en tous cas avec l'appui de leur père ou d'un oncle.

On prendra cette observation comme une hypothèse, le nombre d'observations récoltées ne permet pas d'être très affirmatif. Cependant, d'autres recherches, de plus grande envergure, la confortent.

Lemarchant[123] tire de ses recherches des constats sur les particularités familiales des filles qui font le choix de ces orientations atypiques et qui s'y accrochent. Elle distingue plusieurs cas de figure : 1) celles qui reprennent le flambeau familial, le métier du père, ou un métier dont la mère avait rêvé et qu'elle n'a pas pu réaliser, un phénomène de « transmission familiale » d'un goût ou d'une compétence que l'on retrouve aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais qui, ici, joue un rôle de soutien particulièrement fort ; 2) des filles qui, dans leur famille jouent le rôle de fils dans une fratrie féminine ; 3) des filles qui viennent de familles qui se caractérisent par un écart aux traditions par rapport aux rôles sexués, par une certaine indifférentiation de sexe, une éducation qui bouscule les stéréotypes de sexe. Elle pointe, en conclusion de son analyse, l'importance du soutien des adultes. Ce sont souvent les parents ou quelqu'un de l'entourage familial, mais cela peut être aussi les enseignants et les conseillers d'orientation.

Intégration des garçons dans les classes de filles

Du point de vue de l'intégration dans les classes majoritairement féminines, les garçons sont mieux lotis que les filles.

Même si *ce n'est pas toujours facile d'être seul garçon dans une classe de filles* et bien que *les filles ne soient pas toujours tendres*, l**'accueil et l'intégration des garçons dans les classes de filles** se passent habituellement bien ou très bien.

> *Dans l'autre sens* [garçon qui arrive dans un milieu majoritairement féminin]*, c'est différent. Je ne sais pas si c'est plus facile, mais c'est différent. Les filles acceptent mieux les garçons que le contraire. Il va être un peu chouchouté ! elles seront toute contentes d'avoir un garçon dans la classe ! elle vont le couver ... on a souvent un garçon en mode, souvent un par classe, chaque année, et ils s'en sortent super bien ! et ils ne voudraient pas changer. (...) On en a un en professionnelle AFS* [Auxiliaire Familial(e) et Sanitaire]*, mais il s'intègre très très bien et il ne voudrait pas changer de section ! il dit « c'est un milieu de filles, parfois c'est un milieu plus mesquin », mais il s'y sent très bien. Il dit qu'il préfère avoir des copines, c'est bien aussi et il y a plein d'avantage : il est le seul*

[123] Clotilde Lemarchant, Unique en son genre ... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles, dans Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat et Alain Vilbrod (sld.) *Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin ... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008, pp. 57-69.

garçon pour plein de filles. En général, je trouve que l'accueil est différent : les filles acceptent mieux un garçon dans leur domaine que l'inverse. (entretien n° 6, collectif)

Souvent les filles sont contentes qu'il y ait un garçon dans la classe. Au pire, elles ne s'en occupent pas. [...] ... un garçon qui est ... hum hum, qui ne dit rien, qui est là un peu comme une plante, au point qu'on se demande ce qu'il fait là [dans une section services sociaux]*, une attitude sans doute liée à sa personnalité ... Les filles sont gentilles avec lui, ... c'est peut être leur façon à elles de lui faire comprendre qu'il est 'un 'gros lourd', mais si il avait été en 'construction gros oeuvre' ou dans des sections plus « garçons » il se serait sans doute fait démolir.* (entretien n° 5, individuel)

Certains garçons, *plus doux*, *plus passifs*, voire *efféminés*, s'en sortent mieux dans les sections « filles ». Ils auraient d'ailleurs du mal à s'intégrer dans les sections « garçons », *ils se feraient certainement charrier et peut-être pire.*

Où l'on retrouve le 'virilisme' et l'homophobie poussés à l'extrême

Pour les garçons atypiques comme pour les filles, le problème principal reste les jugements dévalorisants et les comportements sexistes des autres garçons. Cela peut aller jusqu'au refus de certains de leurs camarades de s'asseoir à côté d'eux.

En fonction du nombre d'élèves dans les différentes sections, certaines écoles professionnelles sont amenées à rassembler, pour les cours généraux des élèves qui sont séparés par ailleurs pour la partie pratique de leur formation. Ainsi, dans une école d'enseignement professionnel à X. :

Tout ce qui est formation pratique, ça va, pas de soucis, mais les maçons, les coiffeurs et les fleuristes se retrouvent ensemble dans les cours généraux parce qu'il y a peu d'élèves en coiffure et en fleuristerie, et notamment peu de garçons dans ces filières. Mais les maçons canardent ! pour eux, « ce ne sont pas des métiers d'hommes », donc ils les traitent de « femmelettes », de « tapettes » pendant les cours ! C'est des insultes, tout le temps des sous-entendus, c'est « on ne s'assied pas à côté d'un tel parce que si il est en coiffure ou en fleuristerie, c'est qu'il est sûrement ... une tapette !' » (entretien n° 6, collectif)

Une intervenante raconte l'expérience de son fils qui fait justement une formation en fleuristerie (ailleurs que dans cette école). La première partie du récit montre les réactions des élèves à l'égard de ce type de situation :

On discutait avec les élèves de 2ième, en disant que toute formation peut être accessible aux hommes et aux femmes et dans la discussion, ça m'arrive rarement, mais j'ai dit « eh bien mon fils, par exemple, fait un contrat d'apprentissage en fleuristerie et au niveau physique, il n'a rien d'une femmelette, il fait 1m87 et il fait du foot ... ». Les élèves me regardaient avec des yeux 'comme ça' ! ils avaient envie de rire. Une élève a dit « Ah mais, c'est vraiment pas un métier pour un homme hein ça ! » et on avait l'impression qu'ils étaient désolés pour moi ! Un peu comme si c'était « pauvre madame ! qu'est-ce qui vous est tombé dessus ! » (ibid.)

La suite de son récit fait entrevoir les extrémités auxquelles peuvent aller ces réactions dans certains milieux virils, en dehors de l'école.

Il jouait au foot, maintenant c'est fini ! il avait 15 ans et demi, il était le plus jeune du groupe avec des gars de 16 ou 17 ans et tout allait très bien jusqu'à ce que, vers le mois de mars, ils ont appris ce qu'il faisait comme formation. Et là, ça a été des agressions physiques, il s'est fait démolir ! j'ai été trouver l'entraîneur à l'époque – qui par hasard était maçon, excusez-moi ! – il m'a dit : « qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? » et en fait, dans son discours, j'ai bien compris qu'il trouvait ça normal ! (ibid.)

Stages, emplois : ... garçons recherchés dans le social

Dans la recherche de lieux de stages, dans l'accueil qui leur y est réservé et dans les perspectives d'emploi à la fin des études, la majorité des garçons inscrits dans des filières plutôt « féminines » s'en sortent également plutôt bien. Leur situation est même plus favorable à certains égards que celles de leurs camarades filles des mêmes filières de formation.

Dans certains métiers du 'social', les patrons acceptent très bien les garçons.

Dans une section comme aide familiale et aide sociale il y a peu de gars, mais ils sont ... recherchés. Les patrons acceptent très très bien ! ***ils veulent*** *un garçon... il y a peu de gars mais ils sont ...ils sont fort bien accueillis.* (entretien n° 6, collectif)

D'ailleurs, dans les équipes CPMS, j'ai entendu à plusieurs reprises des souhaits qui vont dans le même sens. *Nous aussi on aimerait bien avoir plus de gars dans les équipes sociales.* (ibid.). Le même souhait a été exprimé dans plusieurs équipes entièrement féminines ou qui risquent de *perdre le seul homme qu'elles ont*.

Avec les garçons qui choisissent une filière féminine on a moins de souci. Il y a peu d'instituteurs maternels, mais on sait qu'ils sont accueillis à bras ouverts, donc on a moins de souci. C'est moins présent parce qu'on pense que dans la réalité, ils auront moins à se battre pour se faire une place. Il n'y a pas de puériculteur, enfin il doit y en avoir. Je n'en ai jamais rencontré, mais ça ne m'étonnerait pas que ça se passe bien ! ils seront chouchoutés.
Question : ils auront des opportunités de promotion ?
Absolument ! évidemment ! et pour les filles, c'est l'inverse ! les filles mettent en danger quelque chose qui était la chasse gardée des hommes. (entretien n° 12, individuel)

Cette question n'a pas été posée par hasard. Il y a moins de recherches consacrées à la description et à l'analyse des parcours masculins dans des filières traditionnellement « féminines » qu'à celles de femmes dans des métiers d'hommes, mais les études existantes sont unanimes. Les jeunes hommes qui optent pour des métiers considérés comme « féminins » sont bien accueillis, et même recherchés, ils y réussissent bien, voire très bien et exploitent mieux que leurs collègues femmes les possibilités de promotion qui se présentent.

Sauf dans les métiers de la petite enfance et des soins du corps

Il y a cependant des secteurs professionnels qui échappent à ce constat général (bien que la situation semble en voie d'amélioration pour certaines professions). Certains métiers, ceux qui ont trait à la petite enfance et aux soins du corps, sont (encore) d'un accès difficile pour les garçons !

Si les filles qui choisissent des filières de formation atypiques doivent doublement faire leurs preuves, les garçons atypiques peuvent aussi susciter des commentaires désobligeants. Les stagiaires masculins peuvent aussi susciter la surprise et au-delà de la surprise, souvent des réticences non dites.

> *On a eu aussi le problème inverse quand des garçons ont souhaité faire la puériculture par exemple. Avec aussi certains profs qui disent : « tiens est-ce qu'un garçon sait langer un bébé ? » [...] Les préjugés qu'on peut avoir, les stéréotypes qu'on entend : c'est de dire « tiens un garçon qui vient en puériculture, qu'est ce qu'il va faire là ? » sous entendu « c'est louche ». Ou une fois un jeune homme qui voulait être instituteur maternel : « mais qu'est ce que c'est que ça ? » comme si ce garçon allait chipoter les petites filles qui vont faire pipi ! Enfin je schématise un peu, mais c'est ça ! .... Des gens, qui disaient : « tiens c'est drôle des garçons qui font des études d'instituteur maternel ! » Pourtant on en a quelques uns. Ils s'en sortent très bien.* (entretien n° 10, comité restreint)

Les agent-e-s ne sont pas toujours eux ou elles-elles-mêmes à l'abri des idées toutes faites et sont parfois décontenancés.

> *J'ai eu un garçon en stage en puériculture. Il était très bien, on ne doit pas fermer des portes. Il n'y en a eu qu'un qui a eu envie de faire ça, c'est comme ça ! Mais on ne sait pas ce qu'il est devenu après. Si il a été engagé comme « puériculteur » [rires] ... je ne sais pas même pas si ça se dit ?* (entretien n° 1, comité restreint)

Autrefois, pour les garçons qui voulaient faire instituteur maternel, c'était plus difficile que maintenant. Ceux qui persévéraient dans leur choix étaient confrontés à la difficulté de trouver une école qui voulait bien les accepter, ensuite un stage et plus tard un emploi. Selon certains témoignages (celui qui est cité à la page précédente, d'autres trouvés dans des articles scientifiques[124]), la profession d'instituteur maternel s'ouvre maintenant plus facilement aux garçons.

Pour d'autres agent-e-s, ce n'est pas si sûr. Les professions de soins aux petits enfants – l'enseignement maternel et plus encore la puériculture – resteraient relativement fermées aux garçons. En cause, la frilosité des employeurs qui craignent les réactions des usagers du point de vue des « risques de pédophilie », d'abus sexuels ou d'attouchements potentiels ....

Deux exemples illustrent ces difficultés, réelles ou supposées, mais évoquées avec les élèves lorsque l'un d'entre eux exprime un projet d'orientation de ce type.

> *Parfois, les directrices de crèches par exemple sont peut-être plus réticentes à avoir un homme parce qu'il pourrait être plus facilement attaqué ! Il y a eu, à un certain moment, une situation de suspicion d'abus sexuel dans une crèche à Bruxelles, par un puériculteur. Le contexte extérieur joue. Une direction d'école primaire pourrait avoir ce type de réticence pour engager un homme dans son personnel éducatif par ex. ... Ici, nous avons eu un puériculteur. Il est allé faire un stage à la crèche de C. et je pense qu'il a travaillé par après dans un home pour personnes âgées. Ça convenait mieux quoi !* (entretien n° 8, individuel)

Autre exemple du même problème (il s'agit du même entretien) :

---

[124] Yveline Jaboin, La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle, dans Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat et Alain Vilbrod (sld.), op. cit. pp. 243-255.

> *... l'instituteur maternel ... je dis aux élèves « si vous faites ce choix, vous n'allez pas nécessairement faire des apprentissages avec les élèves de maternelle. » En 1ière ou en 2ième maternelle, l'instituteur fait souvent du mouchoir, on frotte les chandelles des petits, on essuie les larmes, on fait du remontage de tirettes pour les anoraks, pour aller à la toilette et là, je pense qu'il y aura certainement des réticences parce que on risque d'être ... hum ..... Si je me mets une casquette de directeur d'institution, je me dis : s'il accompagne des petites filles ou des petits garçons à la toilette (ce qu'on fait en 1ière et 2ième maternelle), il y a un risque que les gestes soient mal perçus. Donc, pour me protéger, pour éviter les ennuis ... ben je ne vais pas l'engager. Ces différences-là, les garçons qui font de tels choix vont y être confrontés !* (ibid.)

On voit que les stéréotypes attachés au masculin (et qui ont acquis une vigueur toute particulière à la suite de quelques cas dramatiques qui ont fortement marqué l'opinion publique) contribuent à rendre certaines options inhabituelles difficiles pour les hommes.

Au point que certains doivent abandonner la voie de la puériculture et chercher du travail plutôt du côté de la prise en charge des personnes âgées ?

On a vu plus haut qu'un jeune homme qui avait fait un stage en puériculture, a fini par travailler dans un home pour personnes âgées *parce que ça convenait mieux*. Il n'a pas été précisé dans l'entretien à qui ça convenait mieux. Peut-être s'agissait-il d'un choix volontaire. Il est également possible que ce jeune homme ait été découragé par la difficulté à trouver un emploi dans ce milieu professionnel traditionnellement et encore presque exclusivement féminin.

Elisa Herman[125] décrit la manière dont perdurent les assignations de genre et la division sexuée du travail entre animateurs et animatrices des centres de loisirs pour enfants créés en France dans le cadre de la politique de prise en charge périscolaire des jeunes enfants. Les animateurs se consacrent prioritairement aux activités à caractère sportif tandis que les animatrices s'occupent des plus petits et des activités de 'care', sous l'influence là aussi, d'un contexte médiatique de 'panique morale'.

Pourtant, les temps changent, des hommes investissent progressivement des métiers traditionnellement féminins, ils y font leur place et transforment la manière de le pratiquer dans des perspectives qui paraissent fort intéressantes, contribuant ainsi à la modification des identités de genre, non seulement en termes de représentations de métiers, mais aussi du point de vue des rôles parentaux[126].

La profession d'esthéticien, par contre, ne semble pas encore sur la même voie d'ouverture.

> *Avoir un esthéticien c'est rare aussi. Et d'ailleurs dans un institut un esthéticien qui vient faire les épilations, ce n'est pas très apprécié. Une de mes amies, esthéticienne, a justement eu un garçon qui s'est présenté. Il travaillait très bien. Il faisait son stage et après un mois ils ont du arrêter parce que les clientes, les femmes, ne voulaient pas se faire « tripoter » par ce garçon-là. Ils avaient quelques*

[125] Elisa Herman, La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs, paru dans *Les Cahiers du genre* n° 42, 2007, pp. 121-139.

[126] L'article de Jaboin sur les instituteurs maternels, précédemment cité, ainsi que d'autres articles du même ouvrage consacrés aux avancées des hommes dans les métiers traditionnellement « féminins » : les puériculteurs, les éducateurs de jeunes enfants, les « hommes sages-femmes » sont très intéressants à cet égard. Ils pourraient constituer un matériel à exploiter dans les activités d'orientation des CPMS.

clients hommes, mais il n'y en a pas tant que ça dans les instituts. Ils ont dû s'en séparer. C'est dommage parce que c'était quelqu'un qui travaillait très bien. (entretien n ° 10, comité restreint)

On verra plus loin qu'interviennent aussi parmi les obstacles aux choix atypiques, quelques problèmes d'infrastructure. Avant cela, je remonte un peu dans le temps pour aborder la question des politiques d'écoles à l'égard des conduites problématiques de certains élèves et de certains adultes.

5.6.2 Les politiques d'école

Comment agissent ou réagissent les écoles, les équipes éducatives à l'égard des élèves atypiques ? Les témoignages recueillis au cours de cette recherche permettent d'en avoir un petit aperçu. Tout en évitant de généraliser ou de dramatiser le problème, les observations qui suivent donnent matière à réflexion.

Bien qu'on ne connaisse pas la fréquence des situations décrites, les récits présentés indiquent bien que les politiques d'école à l'égard de tels comportements ne sont pas toujours à la hauteur des problèmes observés.

Il semble qu'y ait des écoles où ça se passe plutôt bien et des écoles où ça se passe beaucoup moins bien et que l'attitude adoptée par les directions d'écoles, les responsables de la discipline et l'équipe éducative en général, peut faire une différence pour les élèves concerné-e-s.

Dans les témoignages recueillis, on peut distinguer (au moins) deux niveaux où la problématique du genre apparaît : d'une part, les attitudes et évaluations des enseignants, individuellement ou en conseils de classe à l'égard des élèves atypiques, d'autre part, la manière dont les équipes éducatives réagissent en cas de problèmes avérés dans les relations entre élèves.

Dans certaines écoles, l'équipe éducative[127] semble peu interventionniste à l'égard des comportements sexistes des élèves, ou même des membres du personnel. Impossible de dire à quel point ces attitudes abstentionnistes sont répandues, ni si elles relèvent de l'ignorance ou de la négligence. Entre les deux, la frontière est mince.

Ici, il s'agit des profs :

Il peut y avoir des petits sourires entendus en conseils de classe de la part de certains profs ... On n'a peut-être pas tout à fait les mêmes exigences vis à vis d'elles ..... Ils se demandent comment elle va être dans son milieu de travail parce que, qu'elle soit fille ou garçon, elle devra faire le même travail que les autres. Et c'est vrai que les profs ne sont pas forcément encourageants. (entretien n° 5, individuel)

Certaines écoles ne font rien, même quand les problèmes sont avérés, comme dans le cas des coiffeurs et des fleuristes qui côtoient les maçons dans les cours généraux :

Au niveau des écoles, il n'y a rien qui se passe ! les profs ne réagissent pas du tout ! il n'y a rien ! jamais une remarque, rien ! (entretien n° 6, collectif)

[127] Faute de temps, je n'ai pas toujours obtenu dans les entretiens les détails qui permettraient de distinguer les éventuelles attitudes différentes de la direction, des professeurs et des auxiliaires éducatifs.

Mon interlocutrice exprime son observation en utilisant le pluriel, cela doit donc concerner plusieurs écoles.

Alors qu'ailleurs :

> *Au niveau des profs masculins qui ont ces jeunes filles, moi je n'entends pas de sarcasmes, je n'entends pas de moqueries. Je vois qu'on a des jeunes filles qui réussissent bien et où les profs disent « des pareilles on peut m'en mettre 50 en classe parce qu'elles sont tellement motivées par leur orientation qu'elles tiennent le coup ». [...] Quand une fille se plaint. Il y a des sanctions qui sont prises. Il y a quand même le respect. Et au niveau des professeurs ils sont très vigilants pour cela. Et la direction, enfin la personne qui est chargée du niveau disciplinaire ne laissera pas passer des choses pareilles. Et ça c'est très clair ! et aussi dans les façons de parler parce que ... bon on entend aussi dans la bouche de certains profs, de directions d'école des propos machistes. On sent ça. Ici ce n'est pas le cas quand monsieur X. doit prendre des mesures il les prend. Il ne tolère pas ce genre de choses. »* (entretien n° 10, comité restreint)

Je remarque 'quand même' qu'ici aussi les filles doivent « tenir le coup ».

Dans cette école, on prend même les devants, afin de prévenir les attitudes problématiques qui pourraient se manifester dans une situation inhabituelle :

> *Il y a quelques années, j'avais été interpellée pour une jeune fille qui était enceinte. Elle était en imprimerie. Le directeur de l'école avait demandé si on ne pouvait pas passer en classe expliquer aux garçons, parce qu'elle était la seule fille de sa classe cette année là, qu'ils allaient voir une femme enceinte revenir après quelques jours. Donc pour leur expliquer, ma collègue a fait des séances d'informations sexuelles et affectives dans les classes de 3ieme technique, de 4ieme et en professionnelle aussi. Et après, ça s'est bien passé.* (ibid.)

La politique volontariste et attentive de cet établissement (il s'agit apparemment de la même école) se traduit aussi par une attention portée à la mixité de l'équipe enseignante :

> *Il y a pas mal de profs féminins à X., notamment en imprimerie. Mais au niveau du bois, c'était aussi l'ouverture de l'école, de dire on peut engager, il y a 10 personnes qui se présentent pour le poste, ils ont choisi une femme. La direction a cette ouverture.* (ibid.)

Le Décret de la Communauté française relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination du 12 décembre 2008 (M.B. du 13-01-2009) érige en infraction les discriminations fondées, entre autres *« critères protégés »* sur l'orientation sexuelle (art. 2 2°), le sexe et les critères apparentés que sont la grossesse, l'accouchement et la maternité, ou encore le changement de sexe (art. 2 3°). Un des domaines visés par ce décret est l'enseignement (éducation et formation professionnelle). Il y est notamment stipulé à l'article 23 que « *Le harcèlement et le harcèlement sexuel subis par un bénéficiaire de l'enseignement ... sont prohibés en application du présent chapitre lorsqu'ils se manifestent dans le cadre d'un enseignement sans que le programme d'étude ne prévoie une forme de travail effectué dans l'établissement d'enseignement.* »

Les comportements décrits dans ce chapitre à l'égard de certains garçons et de certaines filles entrent dans la définition du harcèlement et du harcèlement sexuel. Le *harcèlement* est défini comme *« les conduites indésirables, abusives et répétées, se traduisant notamment par des comportements, des paroles, des actes, des gestes et des écrits unilatéraux, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la personnalité, à la dignité ou l'intégrité physique ou psychique d'un bénéficiaire de*

l'enseignement visé à l'article 17 [il s'agit de l'accès et du suivi de cet enseignement] *ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant. »* (art. 16 1°). Le *harcèlement sexuel* est défini comme *« toute forme de comportement verbal, non verbal ou corporel de nature sexuelle, se manifestant dans le domaine de l'enseignement , dont celui qui s'en rend coupable, sait ou devrait savoir, qu'il affecte la dignité de femmes et d'hommes sur les lieux où est prodigué cet enseignement. »* (art. 16 2°)

On peut donc dire que des instruments existent au niveau législatif pour faire bouger les écoles dans ce domaine. Ce matériel est aussi utilisable avec les élèves puisqu'ils « devraient savoir ».

Les professeurs d'ateliers

Les commentaires les plus critiques concernent les profs d'atelier.

Plusieurs agent-e-s déplorent *le manque d'ouverture, de psychologie et de tact de certains professeurs d'atelier, spécialement dans les sections « garçons ».* Beaucoup déplorent le fait que *les profs qui viennent du monde de l'industrie n'ont aucune formation de pédagogue.* Tout en pointant aussi, pour ne pas noircir le tableau exagérément, un certain renouvellement dans les équipes enseignantes, avec l'arrivée de jeunes professeurs qui ont une approche différente ... et sont d'ailleurs parfois bien démunis eux-mêmes face aux situations dramatiques vécues par certains élèves (tentatives de suicide annoncées, par exemple).

> *C'est plus au niveau des professeurs de pratique professionnelle dans les sections garçons, comme électromécanique. Ce sont le plus souvent des professionnels qui sont devenus enseignants par après et qui reproduisent encore la mentalité des milieux professionnels et alors là, c'est vrai qu'il y a encore beaucoup de jugements de valeurs. Un garçon qui serait plus sensible : il doit apprendre à se défendre.* (entretien n° 6, collectif)

Avec les femmes, par exemple avec les profs de couture, qui sont aussi des professionnelles devenues enseignantes, c'est *quand même différent* :

> *Je ne sais pas si on peut dire qu'elles sont plus ouvertes, mais on a quand même moins de soucis que dans les sections d'ateliers pour garçons. Et nous, on a difficile avec les élèves parce qu'on a des profs qui manquent d'ouverture, de psychologie, de tact.* (entretien n° 6, collectif)

Le milieu de la construction et les sections maçonnerie seraient un peu plus *marqués machos* :

> *Que ce soit en construction ou ailleurs... il y a certains grossiers merles dans toutes les orientations. Mais c'est vrai que la construction est plus connue pour cela parce que le langage est différent. On le voit, les menuisiers sont des gens très doux en général. Quand on rentre en délibés ou en conseils de classe on voit la différence. Tous ceux de construction c'est du rentre dedans ! C'est du viril ! c'est du rustre ! Alors on a aussi quelques profs qui pintent comme sur les chantiers.* (entretien n° 10, comité restreint)

Les maçons ont, de ce point de vue, mauvaise réputation et la 'coïncidence troublante' rapportée plus haut, à propos de l'entraîneur de foot qui était par ailleurs maçon, a fait beaucoup rire les participantes à cet entretien collectif. C'était comme la confirmation en

réalité, d'une situation attendue et exemplative d'un problème bien connu. Evoquer les maçons suscite toujours des rires, des airs entendus et de nombreux commentaires. Ils ne sont cependant pas les seuls, on en a eu plus haut d'autres exemples à propos des stages des filles en hôtellerie ou en garage.

Le intervenantes CPMS sont parfois confrontées, elles aussi, au machisme de certains enseignants, notamment dans les conseils de classe.

L'extrait suivant décrit une situation apparemment assez typique, de conseil de classe en sections industrielles :

> *Dans les sections industrielles là, on n'a pas trop le droit de s'en mêler* [de l'évaluation des compétences professionnelles des élèves]. *Enfin si, on peut, mais on a moins le droit de se mêler. Pour les profs la question c'est : « est-ce qu'il a des compétences ? est-ce qu'il s'en sort dans les ateliers ? » (...) Et ce qui se passe dans les délibés des sections comme ça, quand il y a peu de femmes et une majorité d'hommes, c'est que si quelqu'un dit « est-ce qu'il est bien dans sa peau ? est-ce qu'on ne devrait pas l'aider même si il fonctionne bien au niveau technique ? » Alors on a des réactions comme : « ah voilà encore les femmes qui papotent ». Les femmes « papotent » parce qu'elles s'inquiètent du bien-être de l'élève ! Pour eux, on ne discute pas de ça, c'est une perte de temps ! L'élève est là pour apprendre et on ne s'inquiète pas de son état mental ou de ses difficultés personnelles. Ça, c'est le domaine réservé aux femmes ! et si il y a deux profs femmes dans la section, elles doivent être drôlement fortes pour donner leur avis, peut-être pour interpeller, par rapport aux élèves qu'elles voient et qu'elles perçoivent autrement ! On n'a pas du tout ça dans les sections relationnelles et sociales. A la limite, c'est le contraire, c'est parfois nous qui intervenons pour dire il faudrait qu'on recadre un peu, parce qu'on est quand même en conseil de classe !* (entretien n° 6, collectif)

S'il y a donc bien des femmes qui papotent ! comme le laisse entendre la fin de l'extrait, ce n'est pas une raison pour confondre, comme les profs d'atelier ont tendance à le faire « papoter » et « se préoccuper de l'équilibre personnel des élèves ».

Elles doivent surveiller leur tenue vestimentaire et s'imposer.

> *Au début c'est pas simple, mais à la fin on parvient quand même à être reconnue pour ce qu'on fait et ce qu'on dit. Mais c'est vrai que par rapport à certaines jeunes collègues, des petites jeunes qui arrivent, 21 ans, toutes mignonnes, le pantalon serré. Il y a des profs qui ont été un peu trop loin dans leurs commentaires... J'ai dit à mes jeunes collègues « quand tu vas à X., la mini jupe tu t'abstiens ». C'est vrai... – je pense à une réflexion qui a été faite par rapport à une de mes collègues en délibé – faudra peut-être penser à mettre quelque chose d'un peu plus long l'année prochaine parce que là... Mais c'est vrai, il faut s'imposer. Quand on va en conseil de classe, je comptais l'autre jour, en technique de qualification mécanique, sur 16 personnes autour de la table, il y avait 4 femmes.* (entretien n° 10, comité restreint)

Dans ce CPMS, entièrement féminin (leur unique collègue masculin a pris sa retraite), les anciennes veillent à encadrer les jeunes collègues qui arrivent, afin de désamorcer les dérapages toujours possibles.

> *On leur dit « tu viens avec moi pour voir comment cela se passe en conseil de classe », deux ou trois fois, pour qu'il y ait un encadrement. Elles viennent au conseil de classe avec nous et on leur dit aussi : « si la première fois que tu vas au conseil de classe seule, ou même accompagnée d'une plus*

ancienne, s'il y a une blague salace qui arrive, tu réponds toute de suite et alors ce sera fini ! » Et si elle reste muette, je réponds à sa place. Il ne faut pas laisser passer ! Ils essaient, mais à partir du moment où on a répondu une fois c'est fini. (entretien n° 10, comité restreint)

Toujours dans le même CPMS, l'issue dépend aussi de la crédibilité et du respect que les intervenantes parviennent à obtenir en démontrant leur compétence professionnelle.

Maintenant, je vais dire aussi que quand nous on passe dans des classes, on ne sent pas particulièrement qu'ils disent qu'on ne connaît pas, qu'on ne sait pas de quoi on parle. Seulement, il faut aller dans les ateliers voir ce qu'on y fait pour pouvoir en parler au conseil de classe, pour qu'on soit quand même crédibles. Sinon on va dire... « va faire ta vaisselle et fous nous la paix ». (ibid.)

Comme des adolescents, certains professeurs d'atelier se permettraient-ils des comportements plus virils dans les situations collectives que dans les interactions inter-individuelles ?

Un autre extrait d'entretien précise la logique qui préside aux attitudes viriles des profs d'atelier des sections « garçons » des écoles industrielles.

Hormis l'ou ou l'autre exemple extrême d'escalade, où un prof à bout finit par proposer à un élève récalcitrant de *descendre à la cave pour régler ça entre hommes*, exemple considéré comme non représentatif par mon interlocuteur, (mais on a rapporté assez récemment un cas semblable dans les journaux), *ce qui ne va pas, c'est le ton global, les coups de pieds au cul, les engueulades ...*

Les profs d'atelier sont souvent des gens qui viennent du monde professionnel, ils ont fait un CAP pour donner cours.... Et puis je crois qu'ils sont aussi convaincus de bien faire. Ils croient les former pour aller travailler. Ils disent « nous on a grandi là-dedans, on sait comment c'est. Quand ils iront travailler, on ne les dorlotera pas comme on fait ici à l'école ! » (entretien n° 3, comité restreint)

Selon cet interlocuteur, ce problème serait présent dans de nombreuses écoles industrielles, et spécifiquement en 3ième année, au début du 2ième degré. Cela s'explique, selon lui, par le fait qu'*au premier degré, il y a des équipes pédagogiques qui sont très attentives, très soudées, qui ont beaucoup réfléchi, et qui accompagnent ces gosses très déstructurés. Ils sont très protecteurs et les autres, après à l'atelier, disent « maintenant c'est fini le cocooning, le métier commence ». Alors ça crie à travers tout ! C'est plus bousculé, pas macho mais bousculé !* (ibid.)

A cela s'ajoute le constat d'un rajeunissement des élèves :

Avant, en 3ième, on avait des élèves de 15-16 ans, maintenant avec les passages presque automatiques, le fait qu'il y ait beaucoup moins d'années supplémentaires, ils arrivent plus jeunes et les établissements se sont retrouvés avec des gosses à éduquer plutôt qu'avec des jeunes gens qui veulent se confronter aux profs de pratique. Cela a été un choc pour eux, ils ont été un peu perdus, ils ne peuvent plus avoir les exigences qu'ils avaient vis à vis des plus grands. Les directions et les chefs d'atelier commencent à en prendre conscience et donc maintenant l'école veut réfléchir à ça. Ils se disent qu'il faut imaginer une transition entre l'accompagnement et la suite. Ils se rendent bien compte aussi qu'ils ont des profs avec des points forts et des points faibles, pas toujours adéquats, et ils nous ont proposé de travailler ça avec eux. (ibid.)

Pas macho, mais bousculé ? C'est à voir ! Dejours dans ses travaux en psychodynamique du travail propose un éclairage intéressant sur ce qu'il appelle *les idéologies défensives de métier*.

Les idéologies défensives de métier sont des défenses contre la souffrance au travail éprouvée par les gens qui exercent des métiers dangereux ou à risques, ce dernier terme devant être compris dans une acception large. Dejours cite les milieux professionnels comme le bâtiment, les opérateurs du nucléaire, les industries chimiques, la police, l'armée, les pompiers, ... Dans la société néolibérale, les cadres confrontés à des situations de concurrence impitoyable et à la pression à la rentabilité développent aussi des idéologies défensives de métier[128]. Dans une autre catégorie de risques, cela peut être aussi le cas des médecins[129], des travailleurs sociaux, des infirmières qui doivent composer avec la souffrance, la mort ou la déchéance humaine. Tous ces milieux professionnels élaborent chacun leurs propres idéologies défensives de métier pour se protéger contre la souffrance, le danger ou l'inconnu.

Ces défenses, écrit Dejours, sont la manifestation d'une *rationalité psycho-affective*, *ce qui, dans une action, une conduite ou une décision, relève de la rationalité par rapport à la préservation de soi (santé physique et mentale), ou à l'accomplissement de soi (construction subjective de l'identité) et dont la virilité est le principal ingrédient.*[130] Ces mécanismes de défense constituent une explication qui vient compléter et complexifier l'hypothèse stratégique de la « défense des territoires » ou des « prés carrés masculins », elle en est la composante affective.

Dans les tâches habituellement réservées aux hommes, les idéologies défensives de métier rassurent sur la valeur personnelle et collective du groupe, elles incitent à prendre des risques, à se surpasser, à pousser les autres à en faire autant, à cacher sa propre vulnérabilité et à traiter brutalement les autres. *N'est viril que celui qui est reconnu comme tel par la communauté d'appartenance des hommes virils. Le courage viril a besoin d'épreuves de démonstration*. Les milieux de travail qui soumettent leurs travailleurs à des épreuves psychiques importantes contribuent, par leur organisation, à fabriquer les stéréotypes de la virilité et entretiennent les conditions de sa reproduction. Ils les utilisent aussi, souvent, pour augmenter la productivité. La virilité étant associée dans l'imaginaire commun à la puissance sexuelle, l*e résultat social et politique de cette connotation sexuelle associée à la capacité d'user de la force et de la violence contre autrui place celui qui refuse de commettre la violence dans une situation psychologique périlleuse : il risque aussitôt d'être considéré par les autres hommes qui exercent la violence, comme un être auquel on est fondé à ne pas reconnaître son appartenance à la communauté des hommes.*[131]

Les femmes, selon Dejours, ne construisent pas entre elles, dans le monde des femmes, de stratégies comparables à celles des hommes. Il rapporte les conclusions de Pascale Molinier qui a travaillé sur le métier d'infirmière. Elle constate que leur rapport à la maîtrise, au réel, à l'échec et à la souffrance y est sensiblement différent. Leur stratégie défensive consiste à *encercler le réel* alors que dans les stratégies viriles *le réel et son corollaire, l'expérience de l'échec, font l'objet d'un déni collectif et d'une rationalisation.* Il y a toutefois des femmes et des filles, qui dans certaines circonstances (notamment quand elles sont

[128] C'est le sujet de son livre : *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale,* Points Seuil, 1998.

[129] Il évoque les « taunus » des salles de garde médico-chirurgicales des hôpitaux, les internes en médecine, chirurgie et réanimation, comme exemples de *stratégies collectives de défense des médecins contre la peur du sang, de la souffrance, de la mutilation, de la douleur, de la maladie, de la vieillesse et de la mort ;* les bizutages dans les écoles d'ingénieur, les épreuves d'intronisation passant par le saut à l'élastique et d'autres épreuves du même genre dans certains milieux professionnels de cadres.

[130] ibid. p. 113.

[131] Ibid. p. 120.

immergées dans des milieux virils qui les menacent dans leur subjectivité) sont amenées à adopter des comportements virils dans une logique de défense contre la souffrance là aussi.

Pour en revenir aux professeurs d'atelier, qui ne sont plus confrontés aux souffrances ni aux conditions de travail de leur profession initiale, il est vraisemblable qu'ils aient intégré à des degrés divers, dans leur personnalité et dans leur identité professionnelle, des éléments de l'idéologie collective de leur métier et qu'ils se fassent un devoir d'en transmettre les rudiments aux élèves dans le but de les préparer à leur futur métier. Ils contribuent ainsi à reproduire et à légitimer ces cultures de métier et le virilisme sur lequel elles s'appuient.

5.6.3 Les problèmes d'infrastructure

J'en viens maintenant à un tout autre problème, un obstacle d'ordre matériel à certains projets professionnels atypiques. Des problèmes d'infrastructure se posent ici et là, dans les établissements scolaires ou dans les stages. Garçons et filles peuvent y être confrontés, mais c'est plus souvent le cas les filles.

La question des vestiaires et des toilettes en particulier a été évoquée dans plusieurs entretiens, à propos des écoles et des stages.

Les écoles industrielles sont – presque toujours - d'anciennes écoles de garçons qui se sont ouvertes à la mixité petit à petit. Leurs infrastructures sanitaires n'ont pas été conçues pour la mixité. Certaines se sont adaptées, mais pas toutes.

> *J'ai eu une jeune fille qui voulait faire une formation en maçonnerie parce que son papa avait une entreprise de maçonnerie. Finalement elle a fait installateur en électricité. Il y a eu des réticences institutionnelles. C'était une école technique typiquement d'industrie où elle devait aller, mécanique, électricité, soudure, chauffage. Cette élève-là a posé un problème d'infrastructure dans l'école parce qu'il n'y avait pas de toilettes « femmes » par exemple. Première difficulté, par rapport aux toilettes : on ne peut pas la mettre avec les garçons, parce que si elle va à la toilette, il y aura toujours des petits malins qui vont s'amuser soit à aller voir, soit à jeter des choses dans les toilettes. 2ième difficulté : le cours de gym. Minifoot ! elle n'était pas capable de jouer dans le jeu donc on l'a fait jouer dans le goal ! c'était le bouche-trou ! On a fini par surmonter les difficultés, mais il a fallu, au niveau de l'école réfléchir à ces choses-là. Il a fallu que l'école puisse installer une toilette qui lui était réservée.* (entretien n° 8, individuel)

> *C'est parfois l'institution qui va dire « nous on n'a pas l'infrastructure » ... normalement on devrait pouvoir proposer alors des vestiaires séparés, par exemple pour mécanique, mais on n'a pas l'infrastructure et donc on ne sait pas le proposer ... bon on n'y a pas pensé jusqu'à maintenant parce qu'on n'a jamais eu de demande qui a vraiment abouti. Maintenant peut-être que si quelqu'un s'était vraiment accroché, ils auraient fait en sorte ...* (entretien n° 3, comité restreint)

La rareté des situations atypiques n'aide pas à la résolution de ces problèmes d'infrastructure. En effet, si la plupart des écoles respectent peu ou prou, parfois contraintes et forcées les réglementations qui leur imposent les aménagements nécessaires à la mixité, du côté des patrons des PME, il reste peut-être des choses à faire.

A propos d'une fille, par ailleurs bien intégrée dans un collège technique et professionnel :

> *Elle avait essayé un contrat d'apprentissage. Elle était excellente en pratique mais le patron n'a pas continué parce qu'il a dit j'ai besoin de sanitaires à part pour une femme. Ce n'est pas possible qu'il dit, je vais pas faire des sanitaires séparés pour* ***une*** *fille.* (entretien n° 10, comité restreint)

> *... l'exemple de la jeune fille qui fait peintre en bâtiment, je connaissais le patron et il disait au départ que c'était difficile d'accepter une fille dans un milieu de garçons parce qu'il fallait notamment faire des aménagements .... déjà les vestiaires : il n'y a qu'un vestiaire « garçons », il fallait aménager un espace où la fille serait respectée dans son intimité donc ... ça posait problème. Certains patrons sont peut-être ouverts, d'autres non. C'est beaucoup d'investissement pour une personne car, même en contrat d'apprentissage, on ne sait même pas si elle va aller jusqu'au bout.* (entretien n° 6, collectif)

La législation existante, le décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 précité, relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, interdit les discriminations basées sur le sexe et les critères apparentés, sauf *exigences de la formation essentielles et déterminantes*,[132] dans l'enseignement (accès et suivi) et dans la formation professionnelle organisée à partir des établissements d'enseignement de la Communauté française.

Cependant, comme l'explique, un de mes interlocuteurs :

> *Les règles c'est très bien, mais si on ne leur donne pas l'argent pour faire les travaux, comment voulez-vous qu'on les mette en oeuvre ? Certaines écoles ont un manque crucial de place : il ne s'agit pas seulement d'aménager un vestiaire pour filles, il faut surtout trouver la place, le local où le mettre. C'est comme pour nous, une circulaire dit que si une école a plus de 500 élèves, il faut mettre un local à disposition des CPMS mais le directeur me dit : « qu'est-ce que tu veux que je fasse ? que je recule les murs ... ? Il y a une circulaire oui ! mais ... regarde, on donne déjà cours dans le couloir ! tu veux aller où ? » La circulaire est là, mais ça donne lieu à des contrats où on écrit : « je suis bien au courant de la circulaire, je fais ce qu'il faut dans la mesure du possible ».* (entretien n° 3, comité restreint)

Et les femmes ne font pas nécessairement mieux dans leur genre ! Il s'agit ici d'une école qui organise un enseignement professionnel en bioesthétique, l'obstacle de l'infrastructure est couplé à celui des représentations.

> *Elles* [la direction et les profs] *ne sont pas tellement prêtes à recevoir des garçons. Elles prient tous les jours, tous les ans : « pourvu qu'il n'y ait pas de garçons qui viennent », en disant « mais qu'est-ce qu'on fera ? Si un garçon venait on ne saurait pas le gérer ! »*
> Question : qu'est-ce qui leur fait peur ?
> *C'est l'infrastructure, le fait de se balader en petite culotte tout le temps. Elles ont une section spéciale, un couloir pour elles avec une porte, la section est à part dans l'école, avec des vestiaires pour la section. Elles font venir des personnes comme cobayes et elles n'ont jamais eu un homme et n'ont jamais demandé un homme !*

---

[132] Il stipule en son article 21 *« qu'une distinction directe fondée sur le sexe, peut uniquement être justifiée par des exigences de la formation essentielles et déterminantes. »* Le § 2 de l'art. 21 précise *« qu'il ne peut être question d'une exigence de la formation essentielle et déterminante que lorsque : 1° La caractéristique en cause est essentielle et déterminante en raison de la nature des activités de formation spécifiques concernées ou du contexte dans lequel celles-ci sont exécutées, et ; 2° L'exigence repose sur un but légitime et est proportionnée par rapport à celui-ci. »*

Question : Il y a une interdiction ? L'école déconseille ?
Non ! mais pour le moment elles ne le sentent pas, c'est comme ça au niveau mentalités et les élèves, non plus, dans leur mentalité n'imaginent même pas que ce soit possible ! » (ibid.)

5.6.4 Le physique du métier

Les considérations sur le physique des élèves atypiques sont très présentes dans les entretiens, cette particularité m'a frappée au fur et à mesure que j'analysais les transcriptions d'enregistrements.

Le physique est souvent évoqué et invoqué, par les élèves (dans les propos que rapportent les personnes interviewées), mais aussi par les agent-e-s eux-mêmes ou elles-mêmes, et ce, dans des sens divers.

La force physique

Il y a d'abord la question de la force physique, supposée indispensable pour l'exercice de certains métiers, les métiers du bâtiment et spécialement la maçonnerie. La force physique est souvent évoquée par les élèves quand ils ou elles exposent leurs conceptions des « métiers de femme » et des « métiers d'homme ».

Pour certains métiers, les personnels CPMS sont assez d'accord avec ce point de vue.

> *Il y a quand même la force physique. Une fille qui veut faire maçon, c'est excessivement lourd ! En équitation j'ai quelques élèves qui veulent faire maréchal-ferrant mais là c'est des garçons qui y arrivent ! les filles n'y arrivent pas. Je ne sais pas si vous avez déjà vu les avant-bras d'un maréchal-ferrant ? C'est costaud ! Dans les métiers manuels typiquement masculins, cette notion de force physique a tout son sens ... dans tous les métiers masculins où il faut porter des charges et faire des travaux lourds.* (entretien n° 1, comité restreint)

J'ai entendu dans plusieurs entretiens l'expression *il y a un rapport avec le physique .... 'maçon', ça ne va pas être une petite toute frêle !*

Certain-e-s intervenant-e-s contestent cependant le caractère général de cet obstacle, en tous cas pour certains métiers, en mettant en avant le fait qu'il y a de plus en plus de moyens techniques qui diminuent l'importance de la force physique :

> *Sauf que avec la technologie actuelle, si vous prenez un chauffeur routier il n'y a plus besoin de la force physique, tout est mécanisé donc il y a des femmes qui sont ...*
> *(...) même maçon, il y a des systèmes pour monter les seaux de mortier, ça permet à des personnes qui ont un physique différent, que ça soit homme ou femme, d'avoir accès aussi à ces métiers. Il y a de moins en moins de professions où le physique, le physique homme ou femme, entre en ligne de compte.* (entretien n° 6, collectif)

D'autres mettent en avant les métiers féminins qui sont tout aussi exigeants sur le plan physique et dont on parle beaucoup moins. L'exemple par excellence est le métier d'infirmière, cité dans plusieurs entretiens.

L'apparence physique

Il y a aussi toutes les considérations sur le physique des élèves qui font des choix atypiques. Les élèves, comme je l'ai écrit plus haut, font beaucoup de commentaires sur *le physique de tapette* de certains garçons, sur les filles qui *ont de laides mains*, ou qui sont des *mastodontes*.

> *Un garçon 'efféminé' au premier degré différencié, cela « dérange »* (Réponse au questionnaire)

Mais les agent-e-s, dans les entretiens, font plus que rapporter les propos des élèves. Ils utilisent aussi ce registre pour rendre compte de leurs observations. Ils critiquent les élèves et leur façon de porter des jugements à l'emporte pièce sur les manières efféminées des garçons en couture, en mode ou en coiffure ... sur la nécessité de la force physique pour faire un métier de garçon. Mais certains n'échappent pas eux-mêmes à ce type de considération sur *le physique de l'emploi.*

Les agent-e-s – et peut-être plus les femmes que les hommes (mais comme le travail en CPMS est très féminisé, j'ai rencontré forcément une majorité de femmes dans mes entretiens) – dans leurs propos, sont sensibles à l'apparence physique des garçons et des filles qui font des choix atypiques. D'un côté, ils ne font qu'exprimer des perceptions 'ordinaires' sur les relations entre le physique et les métiers et rapporter, pour les besoins de mon enquête des constats empreints d'objectivité en disant d'une fille qui a choisi la maçonnerie qu'elle est une *mastodonte*, ou des garçons qui sont en couture qu'*ils sont tous efféminés*, mais de l'autre, cette sensibilité à l'apparence physique n'est sans doute pas complètement anodine.

On dit aussi par exemple :

> *... cette fille était mignonne et par rapport à des patrons et un milieu mecs c'était pas évident ! elle s'en est pris au départ plein la figure et de se dire : « il faut que je m'habitue à leur langage » et donc elle, son physique n'a pas joué non plus dans un sens positif elle était un peu trop mignonne pour être dans ce milieu de mecs tous les jours.* (entretien n° 6, collectif)

Les professeures femmes de pratique dans des filières « masculines » - en sections 'bois' notamment, il semble qu'il y ait assez souvent des femmes – font parfois l'objet de commentaires mettant en évidence que (contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer) *elle n'a rien d'une mastodonte ou d'une femme cheval*. Mais son cas suscite une discussion pour savoir si elle fait *des petits meubles* ou *aussi des charpentes*.

Le « besoin de bouger »

Une autre manière de traiter du physique a trait au *« besoin de bouger »* supposé être une particularité des garçons alors que les filles ne l'auraient pas (ou très rarement) ou n'en souffriraient pas. Ce thème est évoqué dans plusieurs questionnaires et entretiens.

Est-ce que, quand il s'agit de garçons, la question du physique se ramène soit à *la force physique* qui serait nécessaire à l'exercice de certains métiers ou *au besoin de bouger* ?

> *En conseils de classe, les options avec beaucoup d'ateliers sont conseillées aux garçons qui ont besoin de bouger.* (réponse au questionnaire)

Confirmé en entretien :

oui, ça me frappe ... le problème de l'agitation motrice est souvent un problème de garçons. Ce sont souvent des garçons qui n'aiment pas de rester devant une feuille de papier, alors on leur propose des ateliers en disant que c'est une manière d'apprendre qui leur conviendra mieux.
Question : ça peut arriver aussi pour des filles ?
C'est extrêmement rare qu'on dise qu'on va envoyer une fille en atelier. (entretien ° 12, individuel*)*

Dans l'extrait suivant, il est question du questionnaire DMI (Découverte de mes intérêts) :

Ce sont des tâches qui sont décrites. Les élèves doivent mettre si ils aiment ou pas et en fonction de leurs réponses ils ont ... - c'est par domaine : de l'industrie, de l'art .... - des points dans chaque section et là où ils ont plus de points, ... c'est qu'ils ont peut-être plus d'intérêts dans ce domaine et là on échange avec eux. - Ce n'est pas un domaine qui ressort .. il y a des activités dans un, des activités dans l'autre ... un domaine plus fort ! .... C'est vrai que la majorité des garçons, à cet âge, aiment bien bouger, les activités, des choses comme ça donc ... en fonction de tout ça ... c'est une base de discussion pour voir ce qui peut les intéresser. » (entretien n° 6, collectif)

Ce « besoin de bouger » des garçons est souvent mis en rapport avec la *nature de l'homme : c'est ancré dans le corps, dans le physique, le besoin d'utiliser sa force ... C'est peut-être une question de gènes ou d'hormones ?* (plusieurs entretiens)

J'ai un seul exemple d'une fille qui évoque explicitement son *envie de bouger*, mais dans ce cas, cette « envie » n'a pas trop retenu l'attention de mon interlocutrice (qui l'a simplement mentionnée, en rapportant les motivations exprimées par la jeune fille). Le focus, dans cette situation a été mis sur la question de la « conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. »

Les filles qui ont un investissement physique important, c'est pas évident du tout. Enfin, pour les garçons non plus d'ailleurs ! il n'y a pas beaucoup de professions où on valorise vraiment l'investissement physique. Il y a les sportifs mais il faut réussir ! Profs d'éducation physique, on dit que c'est bouché ! et alors, il y a l'armée et la police ! Où est-ce qu'on bouge physiquement ? (entretien n° 12, individuel)

5.6.5 Choix ou non choix ?

Cette partie aborde la question des 'choix ou non-choix' et des stratégies que les élèves sont ou non capables de mettre en oeuvre pour rétablir la situation dans un sens qui correspond mieux à leurs rêves ou à leurs projets premiers.

Les stratégies des élèves atypiques

Il est banal de constater que quand les élèves ont le choix, ils ou elles préfèrent *rester dans le technique* plutôt que *d'aller en professionnelles*. Ce doit être le cas aussi bien pour les filles que pour les garçons, en raison du prestige attaché aux différentes formes d'enseignement.

On m'a fourni à plusieurs reprises dans les entretiens, des exemples de parents dont les préoccupations prioritaires, du point de vue de l'orientation de leur enfant, étaient surtout de savoir *s'il n'y aurait pas moyen qu'il reste dans le général.*

Certains choix atypiques se réalisent par un détour « par le haut ». Les agent-e-s font l'hypothèse que les filles en particulier, lorsqu'elles en ont les moyens, parfois sur pression

des parents, abordent, ou préfèrent aborder leur formation technique sur le tard, évitant ainsi les inconvénients perçus des écoles techniques. J'en ai fourni des exemples plus haut, dans la partie consacrée aux stratégies de contournement : *les filles restent plus longtemps dans le général, aussi longtemps que possible, elles arrivent en TQ ou en professionnelle seulement au 3ième degré.*

A plusieurs reprises, les agent-e-s rencontré-e-s ont eu recours à des exemples de parcours atypiques, particulièrement réussis, pour montrer les détours que les gens motivés, femmes ou hommes, sont capables de déployer pour arriver à leurs fins. Ces exemples, puisés dans le milieu professionnel, - professeures de pratique dans des filières « masculines » ; patrons de stage dans des métiers connotés « féminins » - illustrent les détours par lesquels sont passés ces personnages atypiques pour réaliser leur projet. Ce sont dans les deux cas ci-dessous, des parcours « par le haut ».

L'exemple d'une professeure de bois :

> *Elle était professeure de bois et maintenant elle est responsable de l'option ébénisterie à L. Elle m'a raconté son parcours à elle : ses parents avaient dit « tu ne feras pas ébéniste, tu feras l'enseignement général ». Elle a dit « OK », elle a fait l'enseignement général et quand elle a eu son diplôme, elle a dit « je reprends et je fais ébénisterie » et maintenant elle est enseignante. C'est une fille qui a beaucoup de ... Il a fallu ramer.* (entretien n° 10, CR)

Il fut longuement question des fleuristes dans un entretien dont j'ai cité plus haut quelques extraits. Le cas des fleuristes a suscité des commentaires que je résume ici : dans la formation, les hommes sont rares ; dans la profession, en tous cas dans les boutiques des petits indépendants fleuristes, on voit surtout des hommes comme *patrons* (sans doute parce que les fleuristes les plus visibles sont ceux qui ont ouvert une boutique et se sont installés comme artisans indépendants).

Il faut distinguer la formation et la profession exercée plus tard.

> *- oui mais c'est marrant ! parce que en même temps* [on parlait des élèves masculins minoritaires en fleuristerie]*, je suis en train de réfléchir et ... je me dis que tous les fleuristes que je connais sont des hommes. A S., c'est tous des hommes !*
> *- Dans la profession oui ! mais dans la formation non ... Ici à Z., ils sont 14 en 2ième, il y a un* ***seul*** *gars ! Donc c'est quand même une profession où* ***dans les études, dans la formation****, c'est beaucoup plus féminin et en fait souvent les hommes ... il y en a qui ont fait leurs humanités ... Je connais personnellement un exemple : un gars qui a 33 ans, il a fait ses humanités générales, puis une formation scientifique, ensuite seulement, il a fait fleuriste ! et il a ouvert un magasin après !*
> *- Oui, il a récupéré ! Donc, ce ne sont pas des choix premiers !* (entretien n° 6, collectif)

Peut-être était-ce malgré tout un choix premier. Il est possible que ce jeune homme ait eu envie de devenir fleuriste depuis longtemps et que ses parents l'aient obligé, comme la professeure de bois ci-dessus, à faire d'abord des études générales avant de réaliser son rêve, ou bien qu'il ait lui-même préféré éviter les ambiances délétères de certaines filières professionnelles. Les stratégies de contournement évoquées plus haut par les agent-e-s à titre d'hypothèses y trouvent une certaine confirmation.

Certains choix atypiques se font en ligne directe. Pour les filles, s'orienter dans une filière « masculine » des humanités techniques ou professionnelles est en général un choix qui a été réfléchi, préparé, soupesé, souvent avec l'aide ou sous la pression des adultes de leur

entourage. Parfois elles ont dû, déjà à ce stade, se battre contre les craintes de leurs parents, la résistance des profs et les mises en garde des conseillers en orientation. Il s'ensuit qu'elles sont motivées et qu'elles hésiteront à se plaindre lorsqu'elles rencontrent des difficultés, un peu comme si elles anticipaient une réaction possible de l'ordre de *tu l'as voulu, maintenant débrouille-toi.*[133]

Le « non choix » des filles se manifeste, comme pour les garçons dans l'orientation vers les filières « féminines » des humanités professionnelles. Choix volontaire ou accepté, par destin de genre, ou aboutissement d'un parcours de relégation, elles sont alors confrontées aux *possibilités très limitées des filles dans l'enseignement professionnel*, thème qui sera abordé un peu plus bas.

Pour les garçons qui font une formation atypique, et spécifiquement en professionnel, c'est plus souvent un non choix, le résultat d'une relégation (sauf dans des formations de coiffure, mode ...).

Les garçons qui *se retrouvent en AFS* (Auxiliaire Familial(e) et Sanitaire) semblent avoir été poussés dans cette filière « filles » parce qu'ils n'avaient plus d'autre choix. Cependant, pour certains, le passage dans la section AFS peut devenir une stratégie de contournement par le bas, de type 'pis aller' pour parvenir à réaliser leur projet.

> *En fait ils peuvent faire des études d'aide familiale et sanitaire pour travailler dans les homes de personnes âgées. Ils ont accès aux études d'infirmiers A2 directement ou A1 après une 7ième professionnelle. Donc il y a des garçons qui prennent cette filière là en disant « moi mon projet c'est d'être infirmier, mais je ne peux plus être dans le technique et donc je prends le seul paramédical qui existe là (en professionnel), et ils le passent comme ça.* (entretien n° 10, comité restreint)

Lemarchant confirme le fait que les garçons qui se retrouvent dans des filières féminines comme 'aide sanitaire et sociale' sont souvent arrivés là par défaut[134]. Leur orientation scolaire serait plus le résultat d'un dossier scolaire difficile qui allonge ou complique le parcours dont ils avaient « rêvé ». Après ce qu'ils considèrent comme une parenthèse, ou un passage obligé, dû aux obstacles rencontrés dans leur parcours scolaire, certains parviennent à « rebondir » vers un projet plus conventionnel en termes d'image sexuée : infirmier, cuisinier en collectivité, pompier, ... pour ceux qui ont fait une filière sanitaire et sociale, ou encore éducateur sportif.

En conséquence conclut Lemarchant, *ces garçons sont plutôt confiants en leur avenir*. Ils considèrent que la concurrence leur sera favorable lorsqu'ils chercheront un emploi parce qu'ils savent que dans le social, le fait d'être rares leur confère un avantage auprès des employeurs, en termes d'engagement ou de promotion.

Les filières de relégation et les sections dépotoirs

Pour d'autres, qui n'ont pas, ou pas encore de stratégie, c'est une surprise douloureuse. Comme le montre l'extrait suivant :

---

[133] Selon Lemarchant (op. cit., 2007), les plaintes exprimées par les filles sont rares comparativement aux mauvais traitements subis pour cette raison et parce qu'elles croient que les adultes ne feront de toutes façons rien.

[134] Ibid., p. 64, Lemarchant constate que 75 % des filles qui ont choisi une formation atypique déclarent que c'est leur premier choix d'orientation contre seulement 50 % des garçons.

> *J'ai eu début d'année 3, 4 élèves de 5ième professionnelle qui sont arrivés en auxiliaire familial(e) et sanitaire qui sont venus me dire « qu'est ce que je fais là, c'est pas possible je pensais pas que je devais aller faire des stages et m'occuper de personnes âgées, faire les toilettes des personnes âgées » j'en ai 3, 4 et dès que je suis arrivée, et je me suis dit ouhlala ! qu'est ce qui se passe. C'est vrai que maintenant je suis vigilante. Je préviens, en tous cas j'informe sur ce qu'est vraiment la section aide familiale et sanitaire, parce qu'ils ne savent pas.* (entretien n° 4, collectif)

En général, le travail dans les homes pour personnes âgées n'est pas très apprécié des élèves, qu'il s'agisse de filles ou de garçons. C'est rarement vraiment un choix. Et, selon plusieurs témoignages, pour les garçons qui font AFS, c'est le principal débouché.

Le problème des orientations par l'échec vers des filières de moins en moins prestigieuses et dont les débouchés sont médiocres, préoccupe les agent-e-s en CPMS. Ce problème, souvent associé à des inégalités d'origine sociale, capte d'ailleurs beaucoup plus leur attention que les questions de genre.

Un schéma de relégation typique est décrit dans l'extrait suivant :

> *- Souvent le schéma des écoles de Z., enfin les schémas de certains élèves, moi j'en ai beaucoup : donc ils commencent par le général, ils essaient A. Et puis ce sont des réorientations négatives parce qu'ils sont en échecs à A., du coup on va les mettre à C. parce que C. c'est un peu ce qu'il y a après A. Et puis si à C. ça va ben tant mieux, on ne se pose pas trop la question si on a bien choisi son option. Et puis si ça ne va pas, on essaye d'aller en CEFA ou on essaye d'aller à D. si jamais on a trouvé une vocation industrielle mais ... finalement je n'ai pas le sentiment que ce sont vraiment des choix positifs. Ce sont des choix d'orientation par l'échec.* (entretien n° 4, collectif)

Parmi ces garçons qui *se retrouvent* en AFS ou en services sociaux, certains parviendront à *remonter la pente*, à *récupérer*, pour utiliser des termes que j'ai entendus, mais les connotations sont claires : ils ont d'une certaine manière touché le fond.

La situation des filles n'est pas plus brillante.

> *En tout cas à C., avec les options techniques et professionnelles plutôt « filles », le champ est beaucoup moins large pour l'orientation professionnelle. Le choix est déjà fait tout au long de la scolarité. Et l'éventail des possibilités en fin de parcours scolaire est super rétréci. Les professeurs leur disent, ils le rétrécissent encore plus.* (entretien n° 4, collectif)

La plupart des commentaires recueillis sur ce thème ne relient pas le problème de la relégation au sexe des élèves. *Ce sont des choix négatifs mais pas sexistes, pas liés au sexe*, précisent les équipes. Il n'y a pas de discrimination individuelle visible à l'œil nu, en ce que le problème peut toucher des filles et des garçons, une fois qu'ils sont dans ces *sections dépotoirs*. Cependant, les filles sont beaucoup plus souvent orientées vers de telles sections, que les garçons. Le problème est structurel (ce qui ne lui enlève pas son caractère genré, bien que cela soit plus difficile à repérer).

Certains agents, ont d'ailleurs abordé spontanément le problème des *possibilités très limitées pour les filles dans l'enseignement professionnel et les CEFA*.

> *La filière technique/professionnelle n'offre pas beaucoup de choix pour les filles. A part services sociaux et de ce qu'ils appellent « les soins de beauté », il n'y a pas grand chose. C'est ça le problème d'une manière générale, on ne leur propose pas grand chose. [...] On en a moins de filles en*

professionnelles, mais en même temps, elles n'ont rien à choisir ! on ne leur propose rien. Ou alors, oui si elles veulent faire la coiffure, esthétique, services sociaux, un peu dans le secteur travaux de bureau/gestion et puis vente, et c'est tout. C'est général, il suffit de regarder ce qui existe dans les options du secondaire ! On se rend compte qu'il y a beaucoup plus d'options pour les garçons que pour les filles. Maintenant, je pense qu'il y a plus de métiers techniques masculins dans la réalité. Dans le bâtiment, dans l'entreprise, c'est plus des métiers au départ « garçons » : tourneurs, ajusteurs, fraiseurs soudeurs, chauffagistes .....
Question : les filles pourraient choisir 'chauffagistes' par exemple, il y a du boulot là-dedans ?
Oui, elles pourraient mais elles ne le choisissent pas. (entretien n° 1, comité restreint)

- Quand il y a des problèmes de réorientation je me sens souvent démuni par rapport à la pauvreté de l'offre qui existe pour les filles dans le technique et le professionnel. Qu'est-ce qu'il y a de consistant, de réaliste ? ***de réaliste*** *? pour les filles ?* ***bien peu de choses !*** *On ne va quand même pas les mettre en mécanique ? en électricité ? en électromécanique ? en menuiserie ? en maçonnerie ? Elles font la grimace. Alors qu'est-ce qui reste ? dans le technique et le professionnel ?*
- La coiffure, un peu de services sociaux, mais pas les vieilles personnes, la vente, l'hôtellerie ! et encore ! elles ne vont pas travailler à 2h du matin.
- L'offre est plus large pour les garçons. Il y a moins de choix possibles pour les filles, moins de construction de filières.
- Les choix sont les mêmes pour les 2. Malheureusement il y a plus de choses qui intéressent les garçons que les filles !
- Combien de filles sont pompiers ?
- Les flics ça intéresse. Militaires et flics ça oui, c'est quelque chose qui a changé avec le temps. Peut-être, parce que on a la représentation moins avec le fusil, les policiers plus avec son vélo. » (entretien n° 7, collectif)

L'option « Aide logistique en collectivité » (ALC), développée dans certains CEFA semble être une telle filière de relégation pour les filles. On m'a raconté que la plupart des centres qui l'avaient créée, l'avaient fermée ou s'apprêtaient à l'abandonner parce qu'elle n'est pas porteuse.

Aide logistique en collectivité, c'est principalement nettoyage dans les homes et autres collectivités. C'est une nouvelle section - je crois que ça a été mis sur pied comme alternative à la vente pour les filles - mais qui a un peu de mal à démarrer parce que ce n'est pas très valorisant pour les filles. Logiquement, c'est nettoyage, aide aux cuisines, aide au linge, mais on se rend compte que c'est principalement nettoyage. Et ce n'est pas évident de trouver des maisons de repos qui acceptent de payer des contrats ou en tous cas une convention d'insertion[135] via le CEFA.
Question : et quelle est la différence entre aide logistique et aide sanitaire et familiale ?
C'est différent parce que dans les services sociaux, il y a quand même le service aux personnes, apporter les repas ... . Il y a le contact humain. Aide logistique ce n'est pas très valorisant parce que là, il n'y a pas le contact humain. C'est uniquement l'entretien.
Q : et les filles qui choissent ça, comment se retrouvent-elles là ?
Elles ne choisissent pas ! Elles choisissent par défaut, parce qu'elles n'ont pas les capacités pour être en vente. Alors, elles arrivent là comme ça. ALC ce n'est pas un choix. C'est excessivement rare en tous cas ... et celles qui l'ont choisi, c'est qu'elles ne se rendaient pas compte. Et quand elles se rendent

[135] La Convention d'insertion socio-professionnelle est un contrat rémunéré d'une durée d'un an analogue au contrat d'apprentissage.

compte .... Sur 5 ou 6 élèves, il y en a 1 ou 2 qui l'ont fait plus ou moins par choix mais qui ne vont pas continuer l'année prochaine. (entretien n° 1, comité restreint)

Les personnes interviewées m'ont ensuite expliqué qu'elles avaient contacté d'autres CEFA, qui organisent aussi une section ALC et qu'*ils vont tous la fermer parce qu'il s ne savent pas les insérer dans le monde du travail. Il n'y a pas de demande.*

Je me suis rendu compte après quelque temps qu'il ne s'agissait pas seulement du fait que les options proposées aux filles sont limitées, mais aussi du fait que les « **options traditionnellement féminines »** de l'enseignement professionnel sont les plus dévalorisées de toutes celles qui existent.

Certaines d'entre elles offrent particulièrement peu de débouchés, on l'a vu avec la section ALC plus haut. Dans l'extrait suivant une intervenante fait état des conclusions d'une recherche qu'elle a faite sur l'option « coupe et couture » :

J'avais fait une étude là-dessus, sur l'option coupe et couture (c'était ma 1ière année de CPMS) : une recherche sur les besoins des entreprises, si l'option coupe et couture répondait aux besoins. C'était moitié/moitié. Les 3/4, presque la majorité des filles (à 90 %) devenaient femmes de ménage ou femmes au foyer. L'option coupe et couture c'était « elles vont avoir un diplôme, elles sauront coudre à la maison ». Donc c'était l'influence familiale qui avait pesé sur le choix, pas un choix personnel. (entretien n° 7, collectif)

Des garçons assez rares (voir les statistiques ci-dessous) peuvent aussi se retrouver relégués dans ces options. C'est là que se retrouvent ceux dont on ne sait pas quoi faire. Mais, à la différence des filles, pour lesquelles ces options font sans doute souvent figure de destin tout tracé, les garçons posent question. Quand des garçons aboutissent dans ces sections dépotoirs, les intervenant-e-s remarquent davantage le problème que ces options présentent et auraient plus tendance à tenter de susciter un sursaut de leur part.

J'avais l'impression que cette question du genre allait être abordée, mais de manière indirecte, quand des jeunes garçons se trouvent mal dans le professionnel dans l'école de C. qui est l'école option plus « filles ». Là je pense qu'il y a un souci de se dire : est-ce qu'il ne serait pas mieux dans l'autre école. Parce que c'est un garçon, et alors il est amené, dans les options, à repasser, à cuisiner .. est-ce que ça lui convient ou non ?. Ce n'est pas un souci qu'on a vraiment consciemment mais c'est abordé de cette manière là. (entretien n° 4, collectif)

- Il y a beaucoup de garçons que j'essaye un peu de réveiller à C., je me suis surprise à ça (je ne sais pas si c'est bien ou pas) des garçons qui sont dans une orientation par l'échec et moi en entretien je leur dis « si tu continues comme çà tu vas te retrouver dans des sections, tu vois ce que c'est des sections d'auxiliaire familial et sanitaire, c'est travailler en maison de repos pour s'occuper des personnes âgées » et voilà ... je pense que c'est important de leur ouvrir les yeux la dessus.
- Et tu dis ça aussi aux filles ?
- Peut-être que je le dirais moins vite aux filles ! maintenant je m'en rends compte. (ibid.)

Les indicateurs de l'enseignement[136] permettent de faire un relevé des filières « typiquement féminines » ou « typiquement masculines » dans les 2ième et 3ième degrés de

[136] Ministère de la Communauté française, Les indicateurs de l'enseignement, ETNIC, n° 3, édition 2008, graphiques 9.2, p. 25.

l'enseignement Technique de qualification et Professionnel dans le secondaire de plein exercice. On y voit la répartition contrastée des élèves selon le sexe[137].

Secteurs	% de filles en TQ	% de garçons en TQ		% de filles en P	% de garçons en P
Agronomie	15	**85**	100	29	71
Industrie	2	**98**	100	1	99
Construction	2	**98**	100	2	98
Hôtellerie/alimentation	28	72	100	37	63
Habillement	**90**	10	100	**96**	**4**
Arts appliqués	54	46	100	51	49
Economie	53	47	100	56	44
Services aux personnes	**75**	25	100	**92**	**8**
Sciences appliquées	50	50	100	-	-
Beaux-Arts	58	42	100	-	-

Les filières les plus « féminines » sont, dans les deux formes, « habillement » et « services aux personnes » ; les filières les plus « masculines » sont aussi dans les deux formes, « industrie », « construction » et « agronomie ». Dans ces filières, la répartition par sexe est très asymétrique. Le seuil des 2/3 pour 1/3, couramment utilisé pour définir les orientations atypiques, est loin d'être atteint.

Les orientations les plus atypiques pour les filles sont les filières de l'industrie et de la construction, où elles sont vraiment très minoritaires.

Les orientations où les garçons sont les plus minoritaires sont, les filières « habillement » et « services aux personnes » **de la forme professionnelle**, et, dans un degré un peu moindre, la filière « habillement » de la forme technique de qualification. La filière « services aux personnes » de la forme technique de qualification est un peu plus équilibrée (3/4 de filles pour ¼ de garçons).

Les secteurs les plus équilibrés en termes de répartition par sexe sont : « arts appliqués », « économie » et surtout « sciences appliquées » et « beaux arts », qui n'existent que dans la forme technique.

A la fin de cet ensemble de considérations sur le « non choix », on se retrouve avec en point de mire les formations « pour filles » (conçues au départ en pensant qu'elles s'adressaient surtout aux filles) mais vers lesquelles sont aussi orientés les garçons dont on ne sait pas quoi faire, *ceux qui ne sont ni manuels, ni intellectuels*.

Des garçons qui font services sociaux ? il y en a mais pas ... pas beaucoup non plus.

[137] Pour plus de détails et les chiffres de l'année 2007-2008, consulter le site http://www.statistiques.cfwb.be/publications/pub0011/2007/documents/Partie%20III%20Section%20III.2.pdf

Question : comment vous expliquez ça ?
... Je crois qu'il y a toujours des exceptions. Il suffit qu'ils connaissent un peu ... tout ça dépend de ce qu'on leur présente. ... Il y a des garçons qui n'aiment pas être manuels. Un garçon qui n'est pas intellectuel, qui n'est pas doué pour les études, pour les humanités générales, et qui n'est pas manuel ? qu'est-ce qu'on en fait ? quelque part c'est un peu .... enfin j'exagère un peu ... mais qu'est-ce qu'on en fait ? Alors pour autant qu'il ait un peu d'aptitude au plan du contact humain, qu'il soit correct et gentil ... il pourra se diriger vers des métiers un peu comme éducateur ou services sociaux ... Je ne dis pas qu'on leur conseille ça, mais c'est quand même ce qui arrive. (entretien n° 1, CR)

On peut se dire que ce n'est pas par hasard que ce sont les filières dites « filles » qui sont les plus mal classées dans le professionnel. Elles cumulent la *valence différentielle des sexes*[138] et la dévalorisation de l'enseignement professionnel.

Ce qui est frappant aussi dans ces filières « services sociaux » , « AFS », « ALC » de l'enseignement professionnel, c'est la naturalisation des compétences associées à ces activités même lorsqu'elles sont exercées à titre professionnel.

La naturalisation des compétences professionnelles

Certaines professions donnent lieu à une « naturalisation » des compétences nécessaires à leur exercice. On a tendance à considérer qu'elles sont plus appropriées aux hommes ou aux femmes en raison de qualités, ou de « dispositions innées », qu'ils auraient « naturellement ». Pour les hommes c'est l'autorité, le sens du commandement, l'esprit de décision .... Pour les femmes, ce sont des qualités comme la douceur, la patience, le sens du contact, la gentillesse ... qui semblent les prédestiner à des activités relatives à la relation d'aide ou de soin qui, d'une façon ou d'une autre, touchent à ce qui est de l'ordre de l'intimité ou du privé. *On tend à considérer en quelque sorte que ces qualités, innées ou acquises par les femmes au cours de leur socialisation familiale, suffisent et peuvent être sans problème mobilisées dans la sphère professionnelle. L'appartenance de sexe constitue alors un passeport pour exercer l'activité.*[139]

L'utilisation des compétences « naturelles » des femmes, en fait des compétences que l'on qualifierait maintenant d'informelles parce qu'elles les ont acquises dans la sphère familiale et domestique, se produit aussi dans l'industrie où les employeurs utilisent la dextérité, la rapidité, la minutie, la capacité des femmes à faire plusieurs choses à la fois, tout en niant ces qualifications. Ils les embauchent pour les travaux parcellisés et répétitifs les plus mal payés. *Ces qualités sont donc à la fois repérées et niées : ce sont des qualités féminines dites « naturelles » et donc précisément pas des qualifications professionnelles. Le travail industriel emprunte et importe, sans les reconnaître, ces savoir-faire. Ainsi s'opère un processus de dévalorisation sociale du travail féminin que beaucoup nomment « déqualification »*[140].

On a eu quelques exemples dans d'autres sections de ce rapport des qualités « féminines » qui étaient reconnues à certaines élèves atypiques : le sens de l'esthétique, la méticulosité, le *soin à nettoyer son mur* ...

[138] Françoise Héritier, op. cit.

[139] Zanferrari, Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social, *Le Portique*, Carnet 1-2005, mis en ligne le 10 novembre 2005. URL : http://leportique.revues.org/document713.html., pp. 4- 5.

[140] Margaret Maruani, *Travail et emploi des femmes*, La Découverte, coll. Repères, Paris, édition 2006, p. 44. On trouve dans ce livre des références à des travaux de recherche sur ce thème.

Le thème de la naturalisation des compétences professionnelles est vaste. Ici, j'ai voulu l'exploiter à propos des métiers « peu qualifiés » du social, ces métiers auxquels destinent les filières comme AFS. Mon attention a été attirée sur cette problématique par le caractère de relégation que présentent ces filières, par le fait qu'elles sont fréquentées très majoritairement par des filles, quand on y envoie un garçon, c'est souvent parce qu'on ne sait pas quoi faire de lui et s'il est « gentil » et « correct », cela pourra peut-être aller. Suffirait-il d'être doté de qualités considérées comme féminines pour les exercer convenablement ?

On trouve aussi une illustration de ce phénomène dans un travail réalisé par Abraham Franssen[141] avec des agents CPMS en 2008. Un passage de cette recherche avait attiré mon attention sur cette problématique.

Une participante à ce travail de groupe relate une situation récurrente en conseils de classe de 3ième et 4ième services sociaux et 5ième AFS. Je rapporte de son récit les éléments utiles à mon propos : ... *on retrouve toujours le même discours lors de ces conseils de classe qui consiste à dire qu'elles n'ont pas le profil de la section. Et qu'est-ce que c'est l'esprit de la section ? Qu'elles soient « gentilles », « serviables », « à l'écoute de l'autre », etc. (...) Comment ces filles de 16-17 ans peuvent-elles adopter le profil de la section ? (...) comment contrer la tendance des enseignants et des formateurs à produire des commentaires en termes d'affect et de personnalité. Les profs ont l'air fort perdus par rapport à la définition de la compétence professionnelle et se rabattent trop facilement sur des qualifications comportementales.* (...) *Leurs commentaires portent très peu sur des compétences et quand c'est néanmoins le cas, ce sont des compétences du type « souriante », « accueillante », etc.*

Plus loin dans l'analyse que le groupe fait de la situation, il apparaît que les équipes CPMS ont également du mal à mobiliser des référentiels de compétences pour des formations de ce type.

La situation est analysée sous un autre angle dans le travail de Franssen, mais je m'en suis inspirée dans mes entretiens pour susciter le récit d'exemples du même ordre.

Les personnes rencontrées confirment la difficulté de parler des compétences relationnelles

> *Le but en aide familiale n'est pas d'aller faire le ménage chez les personnes, mais c'est justement de* ***s'occuper*** *des personnes tout en faisant des activités et donc, ce sont des discussions ... les discussions* [en conseils de classe] *dérivent souvent sur les qualités personnelles et les comportements. Quand il faut donner la qualification, le côté technique est évalué sur le plan scolaire, mais sur le plan des compétences relationnelles, c'est plus dur, beaucoup plus subjectif. C'est difficile de parler de ces qualités-là en termes de compétences et parfois, quand ça ne se passe pas du tout bien en stage, on se demande « mais qu'est-ce qu'on fait : on qualifie ? on qualifie pas ? »* (entretien n° 6, collectif)

> *Dans les conseils de classes, oui parfois c'est vrai que les profs disent « cet élève là n'est pas à sa place en services sociaux, il ou elle, plus souvent elle, n'a pas le « sens social ». Elle n'est pas, elle est méchante avec les autres ou bien elle est « renfrognée » ou bien ... oui, ce sont des qualités personnelles finalement.* (entretien n° 4, individuel)

[141] Abraham Franssen et Brice Champetier, avec Jaime Guttierez et Julie Druetz, *Les Centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves, Recherche-action, rapport de recherche*, Conseil de Formation continue des Centres PMS Libres et Centre d'études sociologiques des facultés universitaires Saint-Louis, décembre 2007.

Je n'ai pas eu le temps, dans des entretiens uniques, de creuser beaucoup cette question. Néanmoins, cela me paraît être un sujet dont il faudrait prolonger l'analyse. Les travaux sur les éthiques du « care » ou de la « sollicitude » [142] me paraissent contenir beaucoup de pistes intéressantes pour réfléchir à cette question : l'éthique et le respect des soignés, la prise en compte de la 'souffrance' des intervenants dans ces métiers, la préparation psychique à pouvoir les exercer sans s'y brûler. La dénaturalisation des compétences nécessaires à l'exercice des métiers du soin apparaît comme un enjeu, à la fois pour les femmes qui se retrouvent nombreuses à pratiquer ces métiers, et, plus largement, pour la société actuelle.

La question de savoir s'il est possible de mieux définir les compétences professionnelles exigées par les métiers du « care » ? Certains pensent que oui, d'autres pensent que c'est impossible. En tous cas, il est possible de cesser d'en parler en termes de qualités féminines et de réfléchir aux aspects problématiques de ces métiers. Ce qui en même temps, les ferait sortir de la sphère des « métiers sans qualité »[143].

5.7 La question de la mixité

Dans le champ scolaire, le terme « mixité » évoque généralement la « mixité sociale », à savoir la présence dans la même école de publics d'élèves provenant de classes sociales différentes. Toutefois, le concept de « mixité » réfère aussi à d'autres types de cohabitation : la mixité culturelle, religieuse ou ethnique (dans l'espace public, dans les « mariages mixtes »), la co-présence de femmes et d'hommes dans le monde du travail ou de filles et de garçons à l'école. C'est dans cette dernière acception que j'utilise ici le vocable de mixité.

Le thème de la mixité à l'école est abordé sous différents angles dans la littérature scientifique. La plupart des recherches menées dans le cadre de la sociologie scolaire et aussi dans celui des études de genre se sont intéressées aux performances et/ou aux résultats scolaires comparés des filles et des garçons. D'autres se sont focalisées sur les expériences différentes des filles et des garçons à l'école, débouchant sur une critique du sexisme et de la domination masculine dans le champ scolaire[144]. Une troisième approche aborde la mixité sexuelle à l'école sous l'angle des modalités de gestion de la différence des sexes dans l'institution scolaire[145].

Quelques réponses au questionnaire et quelques observations obtenues en entretiens portent sur des difficultés liées à la gestion des groupes mixtes et aux modes de

[142] Virginie Pirard, Qu'est-ce qu'un soin ? Pour une pragmatique non vertueuse des relations de soin, *Esprit*, janvier 2006, pp. 80-94 ; Nathalie Zaccaï-Reyners, Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin, *Esprit*, janvier 2006, pp. 95-108 ; Fabienne Brugère, *Le sexe de la sollicitude*, Seuil, 2008 ; Joan Tronto, *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, La découverte, Paris 2009 ; Patricia Paperman et Sandra Laugier (sld.), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2005, pour ne citer que quelques références dans ce champ de recherche très fourni.

[143] Sur ce sujet : Luca Pattaroni, Le *care* est-il institutionnalisable ? Quand la « politique du *care* » émousse son éthique, dans Patricia Paperman et Sandra Laugier (sld.), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2005, pp.177-200 ; Pascale Molinier, Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets, ibid., pp. 299-316.

[144] Catherine Marry, Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 90, dans Laufer J., Marry C. et Maruani M., (éds.) *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2006, pp. 283-292.

[145] Marie Duru-Bellat, Garçons et filles à l'école de la différence, dans EPHESIA, *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, La Découverte, Paris, 1995 ; Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, 1989 ; Mosconi et Stevanovic, op. cit. , 2007 ; Vouillot, op. cit. ; Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996 ; Claude Zaïdman, La mixité sexuelle : l'exemple de l'école, dans Collet Beate et Philippe Claudine, *Mixités. Variations autour d'une notion transversale*, L'Harmattan, Logiques sociales, 2008, pp. 15-39.

participation différents des filles et des garçons, lors des animations collectives effectuées dans les classes. Les observations sont peu nombreuses. Dans les réponses au questionnaire, ce sont simplement des constats qui ne sont pas associés à des hypothèses susceptibles de rendre compte de ce qui est observé.

Dans les animations d'éducation affective et sexuelle, nous remarquons que les filles sont généralement plus taiseuses que les garçons pour poser des questions, donner leur avis ou évoquer une préoccupation. Au point que certains collègues envisagent ne plus faire ces animations avec des groupes mixtes.
Les garçons ont plus de problèmes de comportement ; le harcèlement, les « taquineries » des garçons à l'égard des filles.
Les filles ont plus facile à s'exprimer dans des entretiens individuels qu'en groupe lors des animations collectives.
Les filles s'adressent au CPMS pour des conflits relationnels entre elles.

Au cours des entretiens, les mêmes constats ont été abordés un peu plus longuement et les observations plus nuancées. Le plus souvent, la lecture que les agent-e-s font de ces situations n'est pas élaborée dans des catégories d'analyse qui font appel au genre. Ils ou elles situent ces observations dans la problématique générale du respect, mais en prenant soin de préciser que c'est moins une question de genre qu'une question de respect de n'importe quelle différence.

Dans les années 80, on a eu tendance à considérer que la mixité scolaire – définie comme « égal accès des filles et des garçons à tous les savoirs et à tous les lieux où ils sont dispensés » représentait une avancée en matière d'égalité entre les sexes et que l'école était en quelque sorte en avance par rapport aux familles et aux milieux du travail en matière d'égalité des sexes. Les bons résultats scolaires des filles renforçaient cet optimisme[146]. Ensuite, des doutes sont apparus et, en résumé, deux questions ont particulièrement alimenté le questionnement sur les « bienfaits » ou les « méfaits » de la mixité à l'école dans les années 90 : 1) le constat du fait que, malgré la mixité et les réussites des filles en termes de résultats scolaires, celles-ci s'orientaient peu vers les filières scientifiques et techniques et continuaient au contraire à se concentrer dans des études et des professions très féminisées ; 2) (plus récemment) l'inquiétude pour le décrochage et les faibles résultats scolaires des garçons comparativement à ceux des filles (considérées globalement).

Le débat qui s'en est suivi a parfois débouché sur une remise en cause de la mixité à l'école, surtout dans les pays anglo-saxons, mais il a également touché la France[147] et cette controverse a eu aussi quelques échos en Belgique[148].

La mixité n'entraverait-elle pas la dynamique des succès scolaires des filles et leur émancipation ? est-ce qu'elle ne renforcerait pas les stéréotypes de genre[149]. En présence de l'autre sexe les filles et les garçons auraient tendance à se montrer particulièrement conformes aux attentes liées aux genre. Les filles se montreraient particulièrement

[146] Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1992.

[147] En 2003, un sociologue français, Michel Fize, a sorti un livre – Les pièges de la mixité scolaire, Paris, Presses de la renaissance – qui a donné lieu à une série de réactions en sens divers et le Monde de l'Education de mars 2003 a été consacré à ce débat. Le n° 11 de la revue Travail, Genre et Sociétés (avril 2004) a consacré un dossier à la question de la mixité scolaire.

[148] Articles dans les journaux, not. La Libre 19/09/2003 ; prise de position de ADA en 2005, accessibles sur le net.

[149] Constat relativement convergent des recherches françaises et étrangères mis en évidence par Duru-Bellat, Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1995.

soucieuses de leur apparence physique, plus enclines à rester en retrait, à ne pas exprimer leur intérêt pour les ordinateurs ou les mathématiques. Les garçons de leur côté feraient les fanfarons pour briller aux yeux des filles ou bien vivraient comme une humiliation la confrontation directe avec la meilleure réussite des filles et les exigences des femmes enseignantes. Les garçons d'origine populaire surtout prendraient comme une provocation l'arrivée des filles sur leurs territoires professionnels traditionnels, ce qui expliquerait leur rejet de l'école et leurs agressions virilistes envers les filles. Telles sont les hypothèses exprimées dans ces débats.

Ces préoccupations ont été abordées dans quelques entretiens par certain-e-s intervenants qui s'étaient intéressé-e-s à cette question.

Dans un de mes entretiens, une intervenante s'interroge sur les différences de performances des filles et des garçons en situation de mixité en se focalisant sur la situation des filles. Son point de vue porte sur différents aspects de la question : le sexisme à l'œuvre dans certaines circonstances, à certaines occasions, les interactions dans les classes entre les élèves et les professeurs et les commentaires de ceux-ci en conseils de classe.

> *Je pense que oui, je pense qu'on est dans une société où les hommes sentent leur pré carré se rétrécir de plus en plus et ça en angoisse un certain nombre qui se mettent alors sur la défensive et je me demande s'il n'y en a pas plus maintenant en 2009 qu'il n'y en avait il y a 10 ou 15 ans ? Je me pose la question. C'est difficile à estimer .. ou alors c'est que je suis devenue plus sensible. J'ai lu un article qui m'a interpellée sur la mixité dans le secondaire et qui faisait l'hypothèse que la mixité dans le secondaire n'avait pas été toujours au service des filles. Il montrait par ex. que le nombre de filles inscrites en ingénieur dans les années 70 amorçait une montée qui s'est arrêtée et qui reprend très difficilement. Les filles faisaient beaucoup plus de math et de sciences quand elles étaient dans l'enseignement non mixte que quand elles sont dans l'enseignement mixte, un peu comme si c'était difficile de s'affirmer matheuse ou scientifique parce qu'alors, on n'est pas féminine. Les filles sont littéraires ou bonnes en langues, c'est le stéréotype ! Comme si il y avait une gêne des filles, comme si c'était incompatible avec l'image identitaire qu'on leur renvoie.*

Dans la suite de l'entretien, elle met cette interrogation en lien avec les attitudes des professeurs en classe vis à vis des élèves, et avec des commentaires entendus en conseils de classe.

> *Je suis certaine que les garçons attirent plus l'attention des profs que les filles et j'ai déjà eu le sentiment que certains profs de math privilégient les garçons. J'avais vraiment le sentiment que leur conviction que les maths sont une affaire de garçons transparaissait tout le temps dans leur manière de parler de leurs élèves ! [...] Il y en avait par ex. un qui disait « les filles sont toujours moyennes en math ! Les brillants et les nuls, ce sont les garçons » C'est vraiment très révélateur hein ! Mais les garçons, si ils sont nuls, « c'est parce qu'ils ne travaillent pas » ! tandis que les filles elles n'ont pas l'esprit mathématique mais elles sont dociles et donc, elles font leur petit chemin !* (entretien n° 12, individuel)

Dans un autre entretien, une des personnes rencontrées – un agent – était, lui, particulièrement sensible aux effets négatifs de la mixité sur les garçons.

> *...la mixité dessert les garçons au niveau* ***de la scolarité****. [...] j'ai l'image d'une classe avec des étudiantes* ***devant*** *et des gars* ***derrière,*** *des étudiantes devant qui disent « bonjour monsieur .... »*

qui se demandent ce que je vais raconter, et des gars derrière qui ont l'air de se dire « qu'il sorte toujours ses billes quoi ». Ça veut dire que, dans la classe, ils vont se mettre en opposition, ils vont faire les fanfarons. [...]

Lui aussi avait, dans d'autres circonstances, observé certaines attitudes et certains commentaires du corps enseignant à propos du travail bâclé d'un élève (garçon) :

La prof n'était pas satisfaite du travail qu'il avait rendu, c'était bâclé. Elle dit « il manque 2 ou 3 filles dans la classe, parce que s'il y avait eu 2-3 filles, elles auraient montré dans la classe ce que c'était qu'un travail bien fait. » Ce sont les gars qui souffrent de la mixité et ce garçon, ça lui aurait fait du bien d'avoir une fille qui lui montre comment un travail devait être fait et comment on va au bout d'un travail.
Question : les garçons qui souffrent ? vous pensez qu'ils feraient moins les fanfarons si il n'y avait pas les filles dans le public ?
Ils travailleraient davantage ! Avant [quand les écoles n'étaient pas mixtes] *entre nous, il y avait des petites rivalités que je ne sens plus maintenant, qu'on ne peut plus avoir, parce qu'il y a des filles en plus ! Maintenant, la rivalité se met ailleurs, par rapport au fait d'être chef de classe.*
La compétition ne se met plus au même niveau. La compétition se met par rapport aux filles et à la popularité dans l'école, pas par rapport aux points ou au travail. (entretien n° 4, collectif)

La présence des filles est-elle un avantage ou un désavantage pour les garçons ? D'un côté, elles montrent aux garçons ce qu'est un travail bien fait et de l'autre, elles constituent un public qui donne envie aux garçons de faire les fanfarons pour briller à leurs yeux et monter en popularité dans la classe.

Un certain nombre d'observations font état des attitudes différentes des filles et des garçons entre eux ou vis à vis des adultes de la communauté éducative :

Dans des groupes de classe mixtes, quand on fait une animation, c'est souvent les garçons qui vont faire foirer au départ et les filles qui disent « non ne vous en occupez pas madame, c'est toujours comme çà, ils manquent de maturité, occupez vous de nous » ou *« les filles acceptent plus facilement d'entrer dans la discussion, les garçons sont plus chahuteurs »* (plusieurs entretiens)

Les observations portent en général sur le comportement des élèves. La plupart des intervenant-e-s ne pensent pas que les interactions dans les classes puissent avoir une influence sur les choix d'orientation des élèves. Ils auraient même tendance à voir la mixité comme tout bénéfice pour les filles car, elles ont l'occasion de montrer leur valeur sur le plan scolaire et de se faire apprécier par les professeurs.

Je suis d'accord qu'il y a une différence entre les filles et les garçons que je perçois dans la classe mais maintenant de là à faire le lien avec le choix du métier ... je ne sais pas ... je ne suis pas sûre, c'est peut-être aller un peu vite. [...] J'ai même l'impression que les filles, en tout cas dans le général ,... que les filles sauvent les interactions avec les profs justement parce qu'elles sont plus appliquées, elles se montrent plus scolaires, et j'ai l'impression que là justement, peut-être que les profs donnent plus d'interactions au niveau des garçons. Je pense qu'elles obtiennent un bénéfice qui est d'être valorisées par les profs etc. (entretien n° 4, collectif)

Claude Zaidman[150] a abordé la mixité sexuelle à l'école sous l'angle des modalités de gestion de la différence des sexes dans l'institution scolaire. Ses recherches portent sur la manière dont l'école contribue ou non à la construction des identités de genre : la mixité scolaire au sens de mixité de genre, est-elle porteuse de changement dans les relations entre les sexes ? Comment l'école gère-t-elle les relations entre les filles et les garçons, entre les hommes et femmes, dans son fonctionnement quotidien ? Comment la vie scolaire prépare-t-elle à la vie sociale ? Doit-on parler d'un apprentissage de la domination comme l'ont soutenu certaines féministes ? Comment s'actualisent les rapports sociaux de sexe dans une situation sociale de mixité ?

Ses travaux empiriques ont surtout porté sur l'école primaire, mais elle en tire des considérations plus générales, qui posent également des questions pertinentes pour les autres niveaux d'enseignement. S'intéressant à la construction des situations scolaires et aux interactions qui s'y déroulent entre enseignants et élèves, l'approche méthodologique mobilisée est l'observation des interactions entre enseignants et élèves, entre élèves, à l'école (dans un cadre théorique référant, e. a., à la sociologie des interactions en situation de Goffman).

Les recherches menées par Zaidman selon ce paradigme mettent en évidence la contribution de l'école à la construction des identités de genre par sa gestion des situations de mixité sur deux plans : la construction des situations scolaires et la gestion des rapports sociaux de sexe.

Les enseignants tiennent *un discours de neutralité et de progressisme*, disant qu'ils ne font pas de différence entre garçons et filles dans la classe, qu'ils ne voient en face d'eux dans les classes que des élèves, sans distinction de sexe, et un groupe classe à construire comme instrument pédagogique. Cependant, en pratique, ils ont tendance à utiliser les différences de comportements des filles et des garçons pour faciliter la conduite de la classe, *obligeant par exemple les élèves à s'asseoir en alternance filles garçons (école primaire) pour casser les groupes d'affinités genrés* et *pour calmer les garçons*. Les filles sont constituées en *auxiliaires pédagogiques* : citées en *exemples de bonnes élèves*, qualifiées de *plus calmes, plus studieuses, plus soigneuses*, ayant plus souvent leur matériel scolaire ....

La pédagogie traditionnelle frontale laisse jouer, en les ignorant, les différences déjà socialement construites dans les processus de socialisation primaire. Le décompte (à partir de séquences filmées) des diverses formes d'interactions verbales dans les classes montre un partage inégalitaire des temps de parole entre garçons et filles et une dominance globale, verbale et sonore, de la part des garçons. Ceux-ci parviennent à s'imposer dans l'espace de la classe, à focaliser sur eux l'attention des enseignants par le cumul de diverses formes d'intervention ou d'initiatives : prises de parole sans autorisation, plaisanteries, chahuts ... parfois avec la complicité involontaire des enseignants et en tout cas sans qu'ils s'en rendent compte.

Les filles sont valorisées par les profs et montrées en exemples d'application et de « travail bien fait », mais ce faisant, le rôle de l'école est alors ambigu car elle utilise les compétences produites chez les filles par la socialisation primaire et l'éducation familiale pour faciliter la tâche des enseignants. Elle renforce en même temps ces compétences « féminines » traditionnelles parce que les filles se sentent gratifiées par ce rôle de bonne élève, alors qu'ultérieurement ce ne sont pas nécessairement ces qualités de calme, de

[150] Zaïdman, op. cit., 1996, 2008.

soin, de discrétion qui les serviront au moment de leurs choix d'orientation ou bien lorsque la compétition et la concurrence feront partie du jeu scolaire et professionnel[151].

Ces recherches comportent aussi des observations sur les lieux scolaires moins cadrés : les cantines, les cours de récréation, les toilettes. Dans ces lieux dominent la séparation entre les sexes, mais c'est une séparation qui met en scène et contribue à reconduire les modalités de rapports sociaux sexués en dehors de l'école. Dans les cours de récréation des écoles primaires, *les garçons par leurs jeux bruyants et plus « dynamiques », rejouent symboliquement la séparation entre un espace privé réservé aux femmes et un espace public masculin.* Les toilettes, où les garçons vont « embêter » les filles, sans que les adultes de la communauté éducative croient nécessaire d'intervenir et laissent au contraire les filles se débrouiller seules sont un autre lieu qui contribue à la reproduction des rapports sociaux de domination entre les sexes, l*e manque de réaction et la banalisation de ces situations conduisant les garçons à se sentir légitimés à dominer les espaces privés et d'intimité des filles*[152].

L'intérêt du travail de Zaïdman est de mettre en évidence la manière dont ces interactions contribuent à confirmer les rôles de genre et les compétences sexuées des filles et des garçons.

Globalement, cette socialisation sexuée n'aura pas les mêmes conséquences sur les pratiques scolaires des filles et des garçons selon leur position sociale, conclut l'auteure. *L'encouragement des filles à la coopération scolaire développera selon les cas, des compétences en relations sociales et en capacité d'organisation, la « vocation » du « care », ou encore le destin social de « relation de service ». Pour les garçons, le sens de la compétition pourra mener selon les contextes sociaux au bizutage des grandes écoles ou à la délinquance sociale des « quartiers d'exils ».*[153]

Faute de prise en charge réelle des besoins matériels des enfants, faute aussi, d'éducation à la mixité, la séparation des sexes ne fait que renforcer l'idée du caractère à la fois « naturel » et conflictuel des relations filles-garçons et n'aide pas à se situer dans son corps sexué et dans le respect des autres.[154]

Les travaux de recherche qui abordent la mixité sous l'angle des interactions, et non sous l'angle des comportements individuels, attirent l'attention sur la construction sociale des situations dans les classes et dans les autres lieux scolaires plus informels, autant de sujets qui pourraient également intéresser les équipes CPMS. Ils invitent à s'interroger sur les effets spécifiques des dispositions organisationnelles telles que : la manière de constituer les groupes, de gérer les prises de parole, ... et sur le fait que le souci de neutralité ne fait souvent que renforcer des inégalités préexistantes.

Quant aux recherches sur les effets de la mixité sur les résultats scolaires des élèves, Marry dénonce le manque de rigueur de certaines de ces recherches et surtout le fait qu'elles ont été menées selon des approches théoriques et méthodologiques de psychologie sociale. Les observations sont ponctuelles et recueillies à un niveau individuel, limitées à ce qui se passe à l'école sans tenir compte du contexte extérieur (les appartenances sociales, les socialisations familiales et l'environnement social local, les représentations et rapports sociaux de sexe). Selon cette auteure, le lien n'est pas démontré et en tous cas, le

[151] Zaidman cite par exemple : le fait de passer beaucoup de temps à soigner la présentation des travaux au détriment de la rapidité d'exécution des exercices ; la recherche de l'approbation des professeurs, les demandes d'autorisation pour s'exprimer au lieu de s'imposer par une prise de parole au moment opportun ....

[152] Zaidman, op. cit., p. 32-33.

[153] Zaidman, op. cit., 2008, p. 32.

[154] Zaïdman, op. cit., 2008, p. 33.

processus qui pourrait rendre compte du lien entre la mixité et ces problèmes est plus complexe que ce que ces recherches laissent entendre.[155]

[155] Catherine Marry, L'éducation des filles en Europe : une révolution inachevée, dans Christine Ockrent (dir.), *Le livre noir de la condition des femmes*, Editions XO, 2006, pp.788-799.

5.8 L'invisibilité de la question du genre dans l'enseignement général

Equilibre des sexes dans les classes

Relativement peu d'observations sur les manifestations du genre dans l'enseignement général sont exprimées spontanément. La mixité équilibrée de la composition des classes de l'enseignement général contribue apparemment à *l'impression que la question du genre ne se pose pas*. Ainsi, la première réaction à mes questions sur la manière dont ça se passe dans le général est généralement formulée en ces termes : *c'est moitié/moitié*, ou *ça reflète les proportions des sexes dans la population*.

Il semble qu'en l'absence de contrastes marqués dans les proportions d'élèves des deux sexes, l'attention des intervenant-e-s n'est pas attirée sur les différences éventuelles entre filles et garçons et ce, d'autant plus que l'orientation ultérieure des élèves vers des études et des métiers connotés « féminins » ou « masculins » n'est pas encore connue et qu'aucun problème majeur de l'ordre de ce qu'on a pu observer plus haut pour les élèves atypiques des humanités techniques et professionnelles n'est observé par les équipes.

> *Dans le général c'est très mixte ce n'est pas comme dans le technique ou le professionnel où tout le monde parle ou sous entend qu'il y a des sections plus « filles » et des sections plus « garçons.* (entretien n° 5, individuel)

> *Moi je suis dans une école générale, niveau secondaire. Ben non je dirais que les études qui sont plus universitaires pour les élèves qui viennent chez moi, ... non ce n'est pas tellement lié au genre. Là ça se rapproche plus de ce qu'on disait tout à l'heure, ça prépare plus à des études supérieures et universitaires. Là on sent quand même moins la différence de genre.* (entretien n° 4, collectif)

> *Dans l'enseignement général, on ne sent pas tellement l'influence du genre, c'est plus au niveau des qualifications techniques et professionnelles ... les élèves ne mettent pas en avant le genre. Ce qu'il y a, c'est qu'en allant voir des professionnels, ils se disent « oui, c'est possible pour moi ! », mais que ça soit une fille ou un garçon mais c'est pas au niveau du genre, c'est au niveau de la confiance en soi : ils voient que ça leur est accessible. Mais d'ailleurs, ils disent souvent « la personne » ou bien son nom, pas c'était un homme ou une femme. Ils ne sortent pas ça spontanément. C'est plus voir que ça leur est accessible aussi.* (entretien n° 6, collectif)

Certaines études sur le genre et l'orientation ont mis en évidence l'influence de la « confiance en soi » sur les choix d'orientation. Mosconi[156] par exemple conclut sa revue des travaux scientifiques sur cette dimension de la problématique en disant qu'à résultats équivalents, les filles se jugent toujours plus sévèrement que les garçons, ont moins confiance en elles et abandonnent plus vite en cas d'échec.

Ce lien entre confiance en soi et choix d'études est remarqué par certaines personnes (voir plus haut, un extrait d'entretien où ce lien est mis en avant à propos du contraste entre les filles « du général » et les filles « de professionnelles »). Mais si la plupart font un lien entre

[156] Mosconi N. et Stevanovic B., op. cit. 2007.

« confiance en soi » et choix d'une profession, souvent, il y a des réticences à y voir une manifestation du genre. Il en va de même à propos du souci de la « conciliation entre vie familiale et vie professionnelle ». Ces médiations ne sont pas perçues comme liées au genre.

> *Je n'ai pas l'impression que les filles bonnes en math s'empêchent de faire certaines choses, si ce n'est pour des questions de vie privée plus tard, familiale en se disant comment l'équilibre va se faire si j'ai des enfants. Ça oui ces questions là sont abordées par certaines filles.* (entretien n° 4, collectif)

Lorsque le genre ou les rapports sociaux de sexes se manifestent sous une forme indirecte, par la médiation de dispositions ou de motivations subjectives, et qui ne posent pas de problèmes évidents, les agent-e-s n'y voient pas la marque des codes de genre. Ceci est à rapprocher des dénégations relatées plus haut à propos des garçons dont les comportements problématiques vis à vis des filles sont lus en termes de manque de respect général et non comme des conduites sexistes.

Les enjeux de l'orientation

Un 2ième facteur ne favorise pas l'observation de différences de genre dans l'enseignement général, c'est, semble-t-il, l'impression que les enjeux de l'orientation y sont moins cruciaux.

> *Les enjeux en matière d'orientation sont moins prégnants dans le général parce qu'il ne s'agit pas encore de choisir un métier, mais simplement de choisir des études supérieures.* (entretien n° 12, individuel)

> *L'option, dans le général, c'est 2 x 4h donc c'est une réflexion mais ça n'a pas beaucoup d'impact sur leur avenir par contre dans le professionnel et le technique là on discute plus avec eux parce qu'on sait que l'option va prendre plus de place donc il faut qu'ils réfléchissent plus à leurs intérêts.* (entretien n° 6, collectif)

> *Dans le général, c'est plus tracé, ils ont moins de choix à faire, ils sont plus tranquilles.* (entretien n° 1, comité restreint)

Leur responsabilité en termes d'orientation des élèves leur semble donc plus restreinte. Les enjeux sont perçus comme plus cruciaux dans le technique et dans le professionnel.

Les CPMS sont peu informés de ce que deviennent les élèves pendant et après leurs études dans l'enseignement supérieur. Il arrive que des informations leur parviennent sur les parcours des anciens élèves au hasard de rencontres informelles ou de manière plus organisée, à l'occasion d'activités d'orientation qui mobilisent des anciens élèves. Certains établissements scolaires organisent en collaboration avec les CPMS des visites d'anciens dans l'école ou des visites d'élèves chez des professionnels qui sont des anciens élèves de l'école. Globalement toutefois, les CPMS n'ont pas une vue d'ensemble, statistique, des choix d'étude ni du devenir professionnel des élèves. Il en résulte que l'influence du genre sur les choix de métier des élèves de l'enseignement général leur échappe en grande partie.

Alors que l'étude « Newtonia » réalisée par l'ULB[157] met pourtant bien en évidence les effets conjoints du sexe, du niveau socio-culturel et de l'option choisie pendant les études secondaires sur l'accès aux différentes filières de l'enseignement universitaire[158], les agents ne semblent pas très sensibles à ce qui se joue déjà en matière d'orientation pendant cette période du cursus scolaire. On peut imaginer que se vivant comme surchargés de travail, ce n'est pas là qu'ils mettent leurs priorités.

Toutefois, certaines observations plus précises peuvent être exprimées lorsqu'on creuse un peu la question des projets professionnels des élèves. Quelques spécificités apparaissent alors plus clairement. Par exemple :

> *A bien y réfléchir, il y a quand même plus de filles qui veulent devenir institutrices, ou bien c'est plutôt dans les spécialisations que les élèves envisagent : par exemple les garçons qui veulent devenir infirmiers voudront être urgentistes, et les filles infirmières en pédiatrie.* (entretien n° 4, collectif)

Au-delà de ces impressions globales d'un équilibre des sexes dans les classes des humanités générales, il ressort des entretiens - entretiens collectifs ou en comités restreints – que les équipes n'ont pas une connaissance précise de la répartition par sexe des élèves dans les différentes options, ni au niveau du système d'enseignement dans son ensemble, ni dans les établissements où elles interviennent. A défaut d'une telle information objective, ce sujet a souvent suscité des échanges d'impressions entre les participant-e-s aux entretiens, des impressions parfois divergentes.

Les situations peuvent différer d'une école à l'autre, les agent-e-s ne se réfèrent à aucune information générale chiffrée sur la répartition des filles et des garçons dans les différents domaines d'étude. C'est pour cela que je propose les chiffres ci-dessous.

Contrairement aux « impressions » de certaines personnes interviewées, les études supérieures, sont également très marquées par le genre. Les indicateurs de l'enseignement fournis par ETNIC 2008 montrent que les filles se concentrent, au niveau universitaire, dans certains secteurs des sciences humaines (psychologie et éducation, langues et lettres, criminologie). Quand elles s'orientent vers des études scientifiques, elles choisissent le secteur de la santé (sciences biomédicales et pharmaceutiques, sciences vétérinaires, médicales ou dentaires). Les domaines les plus 'mixtes' (proches de 50 % de femmes) sont les sciences politiques et sociales (52,8 % de femmes, mais réparties différemment dans les options économie, politique et sociale) et la philosophie (44 %).

<u>Proportion de femmes dans les différents domaines d'étude au niveau du supérieur universitaire et non universitaire</u>[159]

Les domaines d'études universitaires où la proportion de femmes dépasse les 2/3 des effectifs sont :

- **les sciences psychologiques et de l'éducation : 79,2 %**
- les langues et lettres : 77,3 %
- la criminologie : 73,6 %

[157] Alaluf M. et al., *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 2003.

[158] Notamment le rôle de filtre a priori des mathématiques, pour presque toutes les filières universitaires et, bien sûr en particulier pour les filières scientifiques.

[159] ETNIC 2008, 12.3 et 12.4, p. 31.

- les sciences bio-médicales et pharmaceutiques : 67,2 %

A l'inverse, les domaines où elles représentent moins d'1/3 des effectifs sont :

- les sciences de l'ingénieur : 18,2 %
- art de bâtir (architecture) et urbanisme : 33,3 %

Au niveau supérieur non universitaire, les domaines les plus 'féminisés' sont dans le type court (où elles sont plus nombreuses que les hommes) : le paramédical (83 ,4 %), le pédagogique (73,8 %), le social (72,7 %) et les arts appliqués (69,3 %) ; dans le type long : la traduction et interprétation (72,3 %), le social (67,6 %). Elles représentent également les 2/3 des effectifs dans la section « Théâtre et arts de la parole » des Ecoles Supérieures des Arts (type court). Les domaines les plus mixtes sont les études artistiques (type long ou court), le paramédical de type long (kiné), l'architecture (Instituts Supérieurs d'Architecture) et l'économique (type court ou long).

Le domaine où elles sont les moins représentées est, sans surprise, le technique court ou long (respectivement : 11,8 % et 8,6 %), l'agronomique où elles représentent environ ¼ des effectifs (25,5 % dans le type court, 29,5 % dans le type long). On notera aussi que la seule section des études artistiques où les femmes représentent moins d'1/3 des effectifs est la section « Arts du spectacle et techniques de diffusion et de communication » du supérieur de type court (26 % de femmes alors que toutes les autres sections ESA comptent entre 52 et 67 % de femmes)

Ici (comme dans la publication d'ETNIC) j'ai fait le commentaire à partir des femmes, mais ce point de vue pourrait être inversé et montrer à quel point les hommes sont singulièrement peu représentés dans certains domaines et au contraire sur-représentés dans d'autres.

Des indices de changement

Malgré des orientations qui semblent rester relativement traditionnelles, les agent-e-s notent aussi des indices de changement dans les motivations et préoccupations des filles : dans la manière dont elles envisagent leur avenir, comme ci-dessous :

> *- Dans des options de collège, plus général, public aisé et tout ça, j'ai l'impression qu'il y a autant de filles que de garçons qui vont vers les sciences, même chose pour le latin, les sciences sociales. On n'a jamais eu de réflexions.*
> *- Mais c'est le général, ils peuvent encore tout faire.*
> *- J'ai l'impression, même si cette question du genre existe bien du côté des profs, des élèves, de nous ... elle me paraît moins évidente au collège en tous cas dans un premier temps.*
> *- Ils ont des projets d'indépendants, de carrières ... un bon bagage.*
> *- Il y en a pour qui c'est d'abord leur carrière à mener. Quand on discute avec certains rhétoriciens et rhétoriciennes, manifestement ils font des études c'est pas pour avoir un métier d'appoint.* (entretien n° 3, comité restreint)

Ou dans pour certains sous-groupes particuliers comme ici :

J'ai quand même l'impression que par exemple dans le milieu africain sub-saharien c'est très important que la fille fasse de hautes études. On ne les bloque pas tellement je trouve justement. Elles arrivent avec des rêves d'être avocate, médecin, ... (entretien n° 4, collectif)

Alors que les influences familiales semblent, dans certains cas, contraindre les choix d'études et de métiers pour les élèves des humanités techniques et professionnelles, il semble que dans le général, le poids des traditions familiales ou les souhaits personnels des parents, soient moins prégnants que par le passé.

Je trouve que, et dans le général plus que dans le technique et le professionnel, de plus en plus de parents nous disent « oh ben moi il peut faire ce qu'il veut du moment que cela lui plaise et qu'il soit bien ». Je trouve qu'avant il y avait plus de parents qui avait un projet pour leur enfant et qu'ils avaient envie que leur enfant rentre là dedans. (entretien n° 5, individuel)

La présence des filles dans les sections math et sciences

Je ne sais pas si entre les garçons et les filles il y a des grosses différences. Mais finalement, oui c'est vrai qu'il y a toujours moins de filles dans les options mathématiques. Non c'est vrai qu'on trouve plus des métiers matheux chez les garçons. (ibid.)

Plusieurs personnes, m'ont fait remarquer que beaucoup de profs de math ou de sciences sont des femmes et considèrent cet indice comme une preuve du fait que les filles ne choisissent pas moins les études de mathématique que les garçons.

La majorité des profs, je pensais en vous écoutant, je comptais un peu, la majorité des profs de math est féminine autant à C., qu'à A. Il n'y a que 3 profs masculins et tous les autres ce sont des profs féminins. Dans les profs de math... il y a plus de profs féminins que d'homme. (entretien n° 4, collectif)

- Quand même surtout au niveau des profs ! il y a plus de femmes dans les sciences !
- Je ne sais pas s'il y a plus de femmes que d'hommes, mais je sais qu'il y en a beaucoup !
mais les profs d'options ... de sciences, ce sont presque toutes des femmes ... sauf les plus anciens. (entretien n° 6, collectif)

Je dirais que c'est oublier qu'avec un même diplôme, on peut faire des métiers fort différents. A propos des diplômés de mathématique, la question qu'il faudrait élucider, c'est celle de savoir si parmi les diplômés de mathématique et de sciences, les hommes et les femmes se répartissent équitablement dans les différents métiers auxquels ces formations donnent accès. Je n'ai pas pu chercher une réponse à cette question. Toutefois, on sait que le métier de prof s'est fortement féminisé. Il est donc possible que, comme les médecins ne choisissent pas les mêmes spécialités selon qu'ils ou elles sont hommes ou femmes, les « matheux » ne choisissent pas les mêmes métiers que les « matheuses ». Cela reste une question.

Et, d'autre part, dans l'extrait suivant, on ne peut que constater que les mêmes métiers sont diversement valorisés à la fois par les hommes et les femmes à un niveau individuel, mais aussi sous la pression d'une hiérarchie des métiers qui relève du système de genre. Sinon, pourquoi les hommes auraient-ils à « se rabattre » sur un régendat ?

Au point que certains introduisent aussi la question du second choix, du choix sur lequel on se rabat.

> *- On dit que prof c'est un métier de femmes, oui d'accord, en premier choix, mais après avoir raté deux fois à l'unif, il y a quand même des garçons qui vont se rabattre sur régendat !*
> *- Oui, mais ça pose la question justement ... que le 1er choix est connoté et que prendre un métier de femme c'est un 2ième choix !* (entretien n° 7, collectif)

Les projets « ingénieures »

Le cas particulier des filles qui envisagent de devenir ingénieure est davantage remarqué, par sa rareté sans doute, et aussi parce que les intervenant-e-s sont parfois sollicité-e-s directement par des élèves qui hésitent à entreprendre de telles études.

D'abord, les agent-e-s perçoivent chez les filles qui font de tels projets atypiques des motivations et des qualités personnelles distinctives.

> *Une fille qui veut faire ingénieur. Pour elle c'est un ascenseur social, elle veut démontrer qu'elle va arriver à un poste !* (entretien n° 7, collectif)

> *Je pense, que dans le général, les femmes, les filles qui envisagent par exemple de faire ingénieure à l'unif ce n'est pas n'importe quel profil de fille, qui prennent math 8. C'est quand même plutôt des battantes, des filles qui ont de la poigne, qui ont de la volonté, qui se sentent bien dans leur peau. Ce ne sont pas des petites timorées, quoi.* (entretien n° 4, collectif)

Les projets de ce type restent cependant moins fréquents chez les filles que chez les garçons. Et ici, la personne qui s'exprime fait précisément le lien avec le choix d'option.

> *Oui ingénieur il y a beaucoup plus de garçons qui nous en parlent dans les options Math/sciences. J'ai l'impression quand on va dans les math fortes.* (ibid.)

Les filles qui envisagent de s'orienter vers des métiers comme ingénieure ou d'autres études scientifiques à image « masculine » s'adressent semble-t-il assez souvent au CPMS pour y chercher une aide à la décision, un soutien à l'analyse des éléments du dilemme dans lequel elles se sentent prises. Dans ces cas, on voit très bien comment l'agent ou l'agente sollicité-e peut encourager, soutenir le choix, contre-balancer les freins familiaux ou provenant de l'entourage de l'élève.

> *J'ai un exemple dont je me suis souvenue ce matin en regardant un peu le questionnaire. À propos d'une fille justement de rétho que j'ai vu dernièrement et qui était très hésitante. Elle adorait les maths et la physique. Elle avait parlé d'ingénieur physicien. Elle hésitait entre faire des études d'ingénieur civil et je ne sais même plus ce que c'était l'autre type d'études qu'elle voulait faire, mais c'était quelque chose de beaucoup moins connoté sexuellement je vais dire.*
> *Ici ingénieur civil c'est malgré tout beaucoup plus connoté masculin enfin connoté ... enfin oui c'est plus perçu masculin en général chez les gens. Elle était très très embêtée avec ça quand elle est venue me voir. « Mais c'est un métier d'homme et si je dis cela qu'est ce qu'on va dire de moi... »*
> *Et j'ai vraiment fait tout un travail avec elle parce que je voyais qu'elle avait vraiment envie de faire ça. Elle adorait les maths, les sciences. Et elle se voyait bien plus tard dans un métier d'ingénieure. C'est vrai que j'ai fait tout un travail avec elle pour lui dire « m'enfin qu'est ce qui est le plus important pour toi, est ce que c'est ce qu'on va penser ou est-ce que c'est que tu fasses quelque chose*

que tu aimes. » tout en discutant avec elle de ses craintes. C'est vrai qu'elle se rendait bien compte qu'elle allait se trouver plus tard dans un métier masculin et même pendant ses études dans un milieu surtout masculin. Et bon, elle a fait son chemin. Je ne sais pas qu'elle est sa décision finale mais je pense qu'elle va probablement opter pour ingénieure. Enfin je saurai ça d'ici après la délibération.
Question : ce qui l'embêtait c'était l'image d'elle maintenant ou l'idée de côtoyer surtout des garçons pendant les études ?
Non je crois que c'était surtout ce qu'on allait penser d'elle ... dans sa famille, ses copains. Oui, je crois que c'était ça. Parce que déjà elle en avait un peu parlé autour d'elle et les gens avaient tendance à la décourager de faire ça. Le genre d'argument c'était « oh ! c'est un métier de garçon ! » ou « qu'est ce que tu vas aller faire là comme femme avec plein d'hommes ? » c'était plus des arguments de ce type là. Très terre à terre. (entretien n° 5, individuel)

Les femmes sont-elles plus frileuses ? moins ambitieuses ?

Comme on l'a vu au point 3 supra, certain-e-s agent-e-s tendent à considérer que les inégalités entre femmes et hommes sont en bonne voie de disparition et qu'il n'est plus tellement nécessaire d'être féministe.

Pour les élèves de l'enseignement général en particulier, surtout lorsqu'on compare leurs perspectives professionnelles avec celles des élèves des humanités techniques et professionnelles, les inégalités sont peu visibles ou du moins résiduelles.

Mes questions et mon insistance sur les inégalités qui subsistent, notamment en termes de promotion et de ségrégation verticale entre les sexes dans les emplois de cadre, ont parfois un peu énervé.

Pour certain-e-s l'égalité est en bonne voie, si les femmes ne font pas les mêmes carrières que les hommes, c'est que les femmes sont frileuses et ne briguent pas les postes à responsabilité.

Est-ce que la question se pose encore comme ça quand les gens font des études supérieures ? ***la question c'est : qui va prendre les postes à responsabilités****. Les femmes sont plus frileuses ! Si peut-être il y a une pression, mais c'est plus une question personnelle. Là où il y a encore un poids sociologique ou je ne sais pas trop quoi, c'est dans les postes à responsabilités. On ne va pas donner aux femmes ou elles ne vont pas briguer des postes à responsabilités. Sinon, le restant c'est ...pffff [...] de toutes façons, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Il n'y a qu'à regarder les poucentages de gens qui sortent du supérieur.* (entretien n° 7, collectif)

Question personnelle ? c'est à voir. Dans certaines équipes, le fait d'attirer l'attention sur les choix professionnels différenciés que les femmes et les hommes posent à la fin des études supérieures en termes de spécialités dans une même discipline ouvre à des débats qui mériteraient d'être approfondis.

- Pourquoi justement les femmes veulent, dans les jeunes étudiants médecins on retrouve plus de chirurgiens hommes ce n'est pas parce que les femmes ne sont pas intéressées par la chirurgie, moi je ne crois pas.
- Peut-être parce qu'elles sont plus intéressées par la pédiatrie... et donc il y en a moins en chirurgie.
- Moi je ne crois pas, ce que j'entends c'est que la chirurgie ça demande des horaires très très très souples et de pouvoir quitter la nuit en plein milieu de la nuit. Si t'as des petits enfants tu fais quoi ?

- Moi je trouve que c'est plus facile d'être radiologue quand t'es femme ou pédiatre que d'être gynéco ou chirurgien.
- Oui mais si elle le voulait ça c'est un choix personnel alors.
- Bien sûr, mais ça bloque dans leur représentation des genres alors.
- Oui mais c'est ce qu'on disait aussi ... qu'il y a une différenciation après les études. On fait des études et puis il y a aussi ce qu'on fait après ...
- Oui mais là je pense que ce n'est pas une question due au goût personnel, ni aux hormones ni au sexe. C'est lié à une contrainte sociale. (entretien n° 4, collectif)

Dans cette discussion sur les choix des spécialités médicales, certaines des conditions de l'exercice du métier sont assez facilement évoquées (les horaires). D'autres dimensions des choix de genre sont plus difficiles à identifier et nécessitent des études approfondies des stéréotypes sexués, des obstacles matériels et symboliques auxquels sont confronté(e)s les atypiques[160].

[160] Maria Rosa Lombardi aborde ces questions à propos des différentes spécialités du métier d'ingénieur(e) dans : Le genre et ses frontières. Les femmes ingénieures dans le Brésil d'aujourd'hui, dans Cahiers du Genre, n° 42/2007, Dossier Inversion du genre. Corps au travail et travail des corps, pp. 159-182. Sur les femmes et le métier d'ingénieur, voir aussi : Catherine Marry, *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Belin, Paris, 2004.

6 Que font les CPMS ?

J'ai renoncé à l'idée de donner un aperçu, même partiel des pratiques d'orientation des CPMS. D'autres tentatives, bénéficiant d'appuis beaucoup plus officiels, n'ont pas vraiment réussi à fournir une vue d'ensemble[161]. Dans les limites imparties à cette étude à caractère exploratoire, je me limiterai, très modestement à présenter quelques 'outils' et pratiques des Centres en matière d'orientation scolaire et professionnelle et, dans la mesure du possible, à mettre en évidence les aspects de ces pratiques qui se rapportent le plus à la problématique du genre.

Les descriptions proposées doivent également être considérées avec prudence parce que le temps d'un seul entretien, au cours duquel il fallait aborder beaucoup de questions différentes, était insuffisant pour expliquer les détails d'une pratique. Et enfin, les personnes concernées n'ont pas eu l'occasion de compléter ou de réagir au compte-rendu que je propose de certaines de leurs manières de travailler.

6.1 L'éducation au choix : récit d'une pratique

Le modèle de référence le plus répandu parmi les personnes rencontrées est celui de l'éducation au choix.

Ce modèle englobe des méthodes classiques, comme des séances d'information collectives, des entretiens individuels, des visites d'établissements ou d'entreprises, des rencontres avec des professionnels, des stages d'immersion, et des méthodes plus spécifiques reposant sur l'utilisation d'une documentation relative aux études et aux professions, faisant alterner des phases de réflexivité, de recherche active individuelle et des phases de travail collectif en groupes, où on cherche à susciter des discussions entre élèves et à confronter les points de vue. Elles peuvent inclure la préparation et la réalisation d'entrevues avec des professionnels ou la mise au point de grilles de lecture pour les stages ou les journées d'immersion. Elles visent tout à la fois à entraîner l'élève à explorer, planifier, mobiliser des ressources, à transmettre des connaissances, à réfléchir sur ses expériences, à développer sa connaissance des métiers et professions et sa connaissance de soi[162]. Les différentes activités sont, idéalement, étalées dans le temps au moins sur toute une année scolaire, parfois plus si c'est possible, organisées en séquences dans une logique progressive et cumulative.

Pour donner une idée plus précise de cette manière de travailler l'orientation, je propose ci-dessous le récit d'une pratique qui me semble exemplative de ce modèle[163].

L'année commence par une explication aux élèves de 2ième générale[164] sur les différentes activités qui prendront place dans le travail d'orientation au cours de l'année et sur les

[161] L'enquête du Conseil de l'Education et de la Formation, *Deux semaines pour l'orientation au 3ième degré secondaire*, Dossier d'instruction présenté au Conseil le 25 avril 2008 (pp. 36-75), permet d'avoir une petite idée du type de pratiques les plus répandues dans les Centres pour le travail d'orientation, ce sont les animations collectives et les entretiens individuels à la demande.

[162] Guichard J. et Huteau M., *Orientation et insertion scolaire et professionnelle. 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007.

[163] La mise en évidence des différents aspects et étapes du schéma d'intervention (en caractères gras) a été ajoutée par moi.

[164] Il s'agit d'une école technique et professionnelle, dont tous les élèves poursuivent après en « technique de transition », « technique de qualification » ou en « professionnel », le récit de cette pratique provient de l'entretien n° 1, réalisé en comité restreint.

objectifs de ce programme. *On leur explique que c'est pour permettre de découvrir toute une série de métiers, pour travailler la connaissance de soi, et pour arriver en fin de 2ième à se dire « voilà je vais faire un choix ». On précise bien qu'on ne va pas leur demander de savoir en fin de 2ième quel métier ils vont faire, mais de* ***prendre conscience de ce qui existe****.*

On démarre l'année par une ***visite d'entreprise****. Les entreprises visitées diffèrent d'une année à l'autre : entreprise industrielle, aéroport, hôpital ... pour se rendre compte de la diversité des métiers qu'on peut trouver. [...] Ils ne s'imaginent pas ! On leur dit « hôpital » : ils ne pensent que « médecins et infirmières », ils ne savent pas qu'il y a un chauffagiste ... Notre but est d'****élargir leurs horizons****.*

Parallèlement, les intervenantes font avec les élèves des activités destinées à ***se découvrir et mieux se connaître****. On part du principe que pour pouvoir faire un choix, il faut savoir qui on est. On regarde un petit peu leurs intérêts, leurs qualités, leurs défauts, on regarde la santé ; on parle des loisirs « tiens j'aime bien faire tel type de loisirs, par ex. je joue au foot dans une équipe de cadets » ... C'est l'occasion de les faire réfléchir : « tiens qu'est-ce que ça te demande comme qualité ? » . On voit ce qu'on peut transférer , il y a l'esprit d'équipe, le règlement ...*

Les élèves tiennent un carnet, dans lequel ils notent leurs réflexions, leurs découvertes, ... La première partie du carnet porte sur la connaissance de soi. Le carnet est rédigé pendant les heures consacrées à l'orientation, *on passe 2 ou 3h en classe, on prend vraiment le temps pour faire ce carnet avec eux.*

Par ailleurs, les intervenantes ont instauré des **collaborations avec des professeurs**, qui réalisent de leur côté, dans le cadre de leurs cours, des activités scolaires intégrées au travail entrepris avec le CPMS sur l'orientation. *Les professeurs de français ou d'étude du milieu essaient d'intégrer ça dans leurs cours. Ils leurs demandent de réaliser une* ***enquête auprès d'un professionnel de leur choix*** *Les élèves doivent construire une enquête et aller interviewer cette personne. Ils présentent ensuite leur travail en classe sous forme d'****élocution****. Ils aiment bien, ça donne du sens au projet. Ça permet à la fois à tous les élèves de la classe de* ***découvrir différents métiers*** *par les différentes enquêtes que les autres ont réalisées et ça* ***permet aussi à l'élève de faire découvrir ce que lui aime bien****.*

Cette école est située dans une ville ou existe un Centre d'éveil aux métiers du patrimoine. Chaque année, les élèves participent à une **semaine de découverte** du patrimoine historique, au cours de laquelle ils ont l'occasion de **toucher à différents métiers artisanaux** : tailleur de pierre, le bois, la peinture sur icône, le plâtre, la dorure, les ardoises ... les élèves participent à des ateliers toute la semaine et réalisent quelque chose.

Sont également intégrées dans le programme des activités plus classiques comme : **l'Opération carrières** organisée par le Rotary. *On les encourage à participer à cette journée et les profs en discutent avec eux en classe, en expliquant l'intérêt.* ***L'objectif c'est qu'ils découvrent, pas nécessairement le métier qu'ils veulent faire, mais aussi ceux qu'ils n'ont pas envie de faire*** *: « voilà ça ne correspond pas » ; ou « je n'aime pas ça du tout » ... Par exemple vétérinaire, ils ne vont pas faire ça après des études techniques. Mais il y a quand même des métiers qui peuvent tourner autour du monde animal.*

Des **actions organisées par la direction de l'école sont intégrées dans le travail** sur l'orientation : *une journée porte-ouverte où les élèves ont aussi la possibilité d'aller visiter les différentes sections de l'école ; l'opération « Profs d'un jour » au cours de laquelle les élèves sont invités à faire découvrir leurs talents et leurs passions ... C'est parfois surprenant ! Par exemple : « je fais super bien la*

tarte aux pommes » ou « je suis champion de pétanque » Dans le cadre de l'orientation, c'est aussi intéressant de faire découvrir cette dimension-là.

Une **2ième visite d'entreprise** a encore lieu dans le courant de l'année. En fin d'année, après cette visite, se déroule une **séance d'information classique** sur les filières d'enseignement qui leur sont accessibles et sur le contenu des programmes.

Tout au long de l'année, les élèves continuent à remplir leur carnet. Ils y notent ce qu'ils retirent des visites, leurs impressions, *on le fait avec eux, quand on passe en classe ils complètent le carnet. En général ça se passe bien. Ce carnet est une sorte de mémoire, de support à leur réflexion.*

Un conseil de classe d'orientation et une réunion de parents clôturent l'année.

Les intervenantes expliquent le dispositif qu'elles ont mis en place pour **faire venir les parents à la réunion d'orientation**. *Là on avait un petit souci, c'était de faire venir les parents à la réunion de parents surtout dans les réunions de parents d'orientation. Donc on a mis en place quelque chose pour leur donner envie de venir. Tout au long des projets de l'année, les élèves ont pris des photos et fait des petits films. Ils ramènent aussi ce qu'ils ont réalisé pendant leur semaine de découverte des métiers du patrimoine. Le prétexte de la réunion de parents c'est qu'ils viennent voir ce que leurs enfants ont réalisé. On se rend compte qu'ils sont intéressés. Il y a plein de monde. C'est l'occasion d'intégrer les parents, de leur expliquer les filières et de les amener à réfléchir aussi.*

Le conseil d'orientation (*conseil de classe où on est plus attentifs à l'orientation)*, est l'occasion d'un **échange d'idées** et d'une **mise en commun de l'ensemble des éléments recueillis tout au long de l'année**. *Quel est le choix de l'élève ? est-ce que les parents ont le même choix que l'élève ? parfois ce n'est pas le cas. Parfois les profs expriment « moi je ne le vois pas du tout en bois parce que ... il est archi nul ... » Nous, lors de la semaine des métiers du patrimoine, on a l'occasion de découvrir les élèves sous un autre jour. Parfois on a des élèves qui sont plus difficiles au niveau comportement et quand ils sont plongés une semaine dans le travail ce sont les meilleurs .... ou des élèves qui sont complètement gauches au niveau manuel, qui n'arrivent pas à scier droit ... ça permet de détecter des attraits par rapport au manuel .. ou le contraire. Je pense que c'est important de savoir ça en délibé.*

Et le « genre » là-dedans ?

J'ai évidemment posé la question à ces intervenantes, qui n'étaient pas spécialement branchées sur ce sujet. Un travail spécifique sur le genre ne fait pas partie du scénario construit par ces deux intervenantes, il s'y trouve inclus, indirectement, de deux manières.

> *Il y a des filles qui ont participé* [à la semaine de découverte des métiers du patrimoine], *c'est le même thème pour tout le monde, par ex. le bois. C'est une manière de faire découvrir aux filles ce que c'est.*
> *Par contre quand on fait des visites d'entreprise, on essaie quand même d'avoir un secteur plutôt purement technique professionnel et parfois aussi quelque chose qui peut être intéressant pour les filles ... parce que, même si c'est toujours intéressant de visiter une usine, il y a des filles qui n'en n'ont rien à faire d'aller visiter une usine. On essaie de proposer quelque chose qui va intéresser aussi bien les filles que les garçons. .. L'hôpital, l'aéroport ... il y a une grande variété de métiers ... susceptibles d'intéresser les deux.*

Les intervenantes ont trouvé, sans le faire exprès, une manière de contourner les résistances des élèves à l'exploration de lieux ou d'activités éloignés de leurs intérêts habituellement stéréotypés en fonction des « métiers de femmes » ou des « métiers

d'homme ». Mais les élèves sont manifestement indifférents à cette question, ils ne la soulèvent pas d'eux-mêmes.

> *Je n'ai pas le sentiment que ça leur pose vraiment question. Ils ne font pas de remarques par rapport à ça. C'est plus par rapport aux métiers en soi. Par exemple : « ah ça c'est bien ! » ou « ça doit être chiant de faire ça toute la journée »* [après une visite d'entreprise : où les élèves avaient vu des ouvrières travailler à la chaîne] ... *Spontanément on n'entend pas des remarques du genre « il y a autant d'hommes ou de femmes » ... Maintenant, c'est vrai qu'on ne creuse pas non plus. Peut-être ... les profs ? qui les ont quand même après et qui en reparlent avec eux.*

Et, comme les intervenantes l'admettent, le sujet n'est pas creusé parce qu'il ne fait pas partie de l'univers des préoccupations. Il y a fort peu de chances que les professeurs abordent ce sujet. Je pense qu'il ne pourrait surgir que si un ou une élève soulève la question ou bien si, par hasard, un-e professeur-e sensibilisé-e à la question décide de la mettre sur le tapis.

L'ajout d'un sujet de préoccupation et de discussion supplémentaire – le genre – ne suscite habituellement pas l'enthousiasme, *même si c'est vrai que ça pourrait être intéressant.*

Une pratique aussi construite prend du temps : le temps de réaliser les différentes séquences du scénario, et avant cela, le temps de l'élaborer petit à petit, de l'améliorer au fur et à mesure des expériences et le temps aussi de construire la collaboration avec les professeurs.

Les intervenantes disent passer *4 ou 5 h sur l'année vraiment dans la classe, plus les réunions avec les professeurs, les visites en entreprises et le dépouillement des questionnaires. Dans une école où il y en a 8 ou 10 classes de 2ième, on ne pourrait pas faire ça. [...] Il y a aussi les entretiens individuels qui viennent se greffer là-dessus, et je crois que comme ils nous voient plus, ils demandent plus.*

Tous les intervenant-e-s qui pratiquent l'orientation d'une façon qui se rapproche de celle-ci soulignent la nécessité de disposer d'un temps suffisant et de construire les collaborations avec les enseignants. Rares sont les agent-e-s qui parviennent à réunir les conditions qui permettent de travailler de cette manière. Lorsqu'ils arrivent à le faire, c'est souvent dans une ou quelques classes. Cette question de temps est réabordée plus bas sous un angle plus général.

6.2 Les activités et les outils

Tous les Centres que j'ai visités pratiquent animations collectives et entretiens individuels à la demande. Les centres qui pratiquent la méthode des animations collectives travaillent sur les stéréotypes de métiers. Ils s'efforcent d'ouvrir les élèves à des possibilités que ceux-ci n'envisagent pas d'eux-mêmes.

Les agent-e-s disent parler de **tous** les métiers à tous les élèves quel que soit leur sexe. *« On doit »*. Tous disent qu'ils font une information *sur tout ce qui existe*, qu'*ils citent tout sans distinction à l'égard du sexe des élèves* qu'ils ont en face d'eux.

Certains avouent cependant qu'ils *zapent parfois plus vite* sur les options techniques si l'assemblée est majoritairement composée de filles, ou inversement, sur les métiers sociaux s'ils ont à faire à une classe de garçons ; qu'ils sont *parfois influencés par des stéréotypes*

de genre, que *pendant des entretiens individuels, ils ou elles ne pensent pas spontanément aux options 'mécanique' ou 'électricité' quand ils ou elles travaillent le projet scolaire d'**une** élève.*

L'idéal c'est *d'ouvrir les choix*, mais il y a aussi toutes les situations où *ce sont les élèves qui font une sélection* dans les informations qu'ils ou elles souhaitent obtenir ou dans les projets de métiers qu'ils ou elles veulent explorer.

> *Souvent les jeunes viennent avec deux ou 3 professions qu'ils ont déjà **choisies**. Donc on a l'impression qu'on n'influence pas tellement. On n'a pas toujours l'occasion d'ouvrir.* (plusieurs entretiens)

La manière de concevoir les animations collectives dépend fortement de la philosophie de l'orientation à laquelle adhèrent les intervenant-e-s. Parmi les personnes que j'ai rencontrées, beaucoup étaient des adeptes convaincu-e-s de la méthode d'éducation au choix présentée juste avant, mais j'ai aussi rencontré des agent-e-s qui semblaient travailler d'une façon plus classique, avec un recours plus important à des tests et questionnaires d'intérêts suivis d'entretiens individuels pour discuter avec l'élève des résultats.

Lorsque les agent-e-s tentent de mettre en oeuvre des activités éducatives plus ouvertes, ces animations peuvent se dérouler de façon très différente en fonction du temps dont ils-elles disposent. Dans certaines classes de certains établissements, les animations se résument presque à des séances d'information sur les études et les professions, assorties d'encouragement à entreprendre des démarches par soi-même (consultation de documentation, démarches auprès de services d'orientation extérieurs, encouragement à aller se renseigner auprès de professionnels, ...).

Les supports utilisés ont une certaine importance. Si certain-e-s agent-e-s font très attention à utiliser des coupures de presse, des affiches, des photos qui mettent en scène de façon équilibrée des filles et des garçons dans différents métiers, et notamment dans des métiers atypiques selon le genre, d'autres y sont beaucoup moins attentifs.

J'ai eu l'occasion de regarder des affiches proposées par le Fonds de Formation professionnelle de la Construction, on n'y voit que des hommes, à l'exception d'une affiche où on voit une femme peintre en bâtiment.

De même, certains centres – il s'agit généralement d'un matériel à usage collectif – sont attentifs à déjouer les pièges des habitudes en matière de noms de métiers « masculins » ou « féminins », d'autres utilisent encore des listes qui laissent fort à désirer sur ce point.

> *Je crois qu'il vaudrait mieux parler de puériculture, d'agriculture, d'électricité ... plutôt que de nommer les personnes qui exercent le métier, il y a des métiers où cela sonne encore bizarrement. On s'habitue doucement mais ce n'est pas toujours évident. J'ai une liste que j'utilise plus dans l'enseignement général et celle-ci que j'ai faite dernièrement dans l'enseignement professionnel.*
> *J'ai fait attention de mettre les métiers au féminin. Je le fais exprès justement en me disant je pense que ça va peut-être faire tilter les élèves. Mais c'est vrai qu'on est très fort conditionné, je vois que je n'ai pas mis policière, plombière, zingueuse, ... facteur/factrice ça j'ai mis.* (entretien n° 5, individuel)

En me rendant dans un centre pour les entretiens, j'ai remarqué une affiche à la fenêtre où tous les noms de métiers étaient au masculin. Il s'agissait d'une affiche récente destinée à revaloriser l'enseignement professionnel.

Certains CPMS utilisent des **« fiches-métiers »** comme support dans leur travail d'orientation. Elles n'ont pas toujours très bonne presse. Je n'en ai pas vu, je me contenterai de rapporter ce qu'en dit une intervenante.

> *Il y a des représentations qu'on peut avoir de certains métiers, même à partir des fiches métiers, qui sont tout à fait fausses. C'est tout différent en immersion. C'est génial quand ils viennent discuter de ce qu'ils ont vécu.*
> *Ou bien quand un-e élève présente elle-même ou lui-même un métier qu'il ou elle connaît bien.*
> *On a eu une jeune fille dont les parents sont croque-morts. Elle fait des études pour faire ce métier et elle travaille déjà beaucoup avec ses parents. En animation de classe, elle a commencé à parler de ça. Les autres disaient « ah quelle horreur ! beeekkk ! » Ils n'arrivaient pas à comprendre comment c'était possible qu'elle veuille faire ça. Elle a mis en avant tout le côté relationnel, tout le côté esthétique, la beauté ... toutes les choses auxquelles les autres ne pensent pas ! .. le réconfort qu'ils peuvent apporter aux gens dans des situations de crise ! ils se sentent utiles ! le côté sombre n'est pas perçu de la même manière. C'était hyper intéressant d'entendre cette fille qui expliquait ce métier. Elle montrait comment il y a moyen de faire le même métier de façon très différente et que quand on le voit de l'intérieur, on ne voit pas la même chose.* (entretien n° 6, collectif)

Certains scénarii d'animations font appel **à l'imagination et au rêve**, en général il s'agit d'une séquence d'un scénario plus vaste qui utilise conjointement d'autres techniques et d'autres outils.

> *Il y a des testing et questionnaires qui travaillent un peu dans ce sens là* [la bonne personne à la bonne place]*, mais nous on ne les utilise pas. On fait de l'aide au choix. C'est ce que je vous expliquais avec la créativité, travailler à l'ouverture, « quels sont vos rêves ? » ... etc. Dans l'année, ils ont toute une série de rencontres qui sont déjà organisées par les professeurs, le Rotary, avec les universités, ... Il y a aussi des réflexions avec les profs sur quels métiers plus tard tout ça. Tout ça se fait déjà un petit peu en 5ième et ça s'intensifie en 6ième. Et nous on vient avec l'animation sur les rêves plus deux questionnaires : un petit questionnaire sur la personnalité, un questionnaire sur l'orientation professionnelle qui détermine un profil en termes d'intérêts ... le « Performan-Se » et le « Holland ». [...] Souvent je me sers de ça comme* ***support,*** *comme média. Parce que si vous ne faites rien et que vous dites uniquement « vous pouvez venir me trouver si vous avez des difficultés d'orientation », la sauce prend moins tandis que les tests ça fait sérieux, ça met un peu de corps aussi ... et puis je crois que c'est plus sérieux.* (entretien n° 4, collectif)

La plupart des centres utilisent des **questionnaires d'intérêts**, certains recourent aussi à des **tests de personnalité**. Ils sont utilisés comme supports à des entretiens individuels, comme entrée en matière, pour aider l'élève à s'exprimer. Les deux extraits suivants sont représentatifs de ce qu'on m'a expliqué dans d'autres entretiens.

> *J'utilise très peu ça, mais je sais qu'ici dans le Centre certains en utilisent. Ici, on ne fait pas de gros testing collectifs, des testing d'intérêts comme ça se fait dans certains CPMS. Mais en entretien individuel celui qui est plus a l'aise avec un test va utiliser ça. Moi je suis plus à l'aise avec une liste de métiers. C'est en fonction de chacun, de sa sensibilité, de ce avec quoi il est a l'aise.*
> *Je crois que les élèves qui reçoivent ça* [le test Performan-Se]*, ils aiment bien parce que ça leur donne un profil d'eux qui est toujours positif. Il y a du positif et il y a du moins positif. Mais au moins il y a des choses positives et ils n'ont peut-être pas l'habitude qu'on leur parle de cette façon là. Et donc ça les intéresse.*

Je crois aussi qu'ils ont une idée un peu magique des tests. Ils imaginent que ça va leur donner la solution qu'ils cherchent depuis longtemps, qu'ils n'ont pas forcément ou qu'ils n'ont pas envie de chercher. Le monde étant ce qu'il est, la société étant incertaine, ils ont des peurs et ça les arrangerait bien que quelque chose d'extérieur vienne leur donner la solution. Ça c'est clair. Et quand on leur dit qu'on n'est pas là pour ça, qu'on est là pour réfléchir avec eux, envisager diverses possibilités, voir ce qui pourrait leur convenir, mais pas leur donner une solution, ***la solution****, ils sont un peu déçus parce que c'est ça qu'ils espèrent.* (entretien n° 5, individuel)

On leur dit bien que ce sont des tests d'intérêts professionnels mais ce n'est pas ça qui va leur dire ce qu'ils doivent faire. C'est pour qu'ils sachent que ça existe. (...) Ça leur permet de se renseigner sur certains métiers, de penser à trouver quelqu'un qui pourra leur parler du métier ... Parfois aussi ce questionnaire d'intérêts c'est quelque chose de concret qui permet à certains jeunes d'exprimer autre chose. Parfois je l'utilise parce qu'il y a un autre problème derrière et que le gamin ou la fille n'arrive pas à l'exprimer. Donc en partant du concret on établit un dialogue, c'est un support pour arriver à d'autres choses. (entretien n° 10, comité restreint)

Comme souligné dans le premier passage ci-dessus, les élèves, parfois les parents, sont assez friands de tests.

Dans la partie suivante, il sera plus longuement question d'un des tests utilisés dans les Centres, dans certains Centres.

Les entretiens à la demande.

Les agent-e-s CPMS reçoivent les élèves qui le demandent en entretiens individuels pour différentes problématiques, dont l'orientation. En ce qui concerne cet axe de travail, l'ampleur que prennent les entretiens individuels par rapport aux animations collectives varie d'une équipe à l'autre, en fonction de la philosophie de travail, de la formation et des savoir-faire des agent-e-s, du public d'élèves auquel ils-elles ont à faire. Ceux et celles qui utilisent les tests et questionnaires individuels comme supports, recourent d'avantage aux entretiens individuels. D'autres équipes plus convaincues de l'intérêt des collectifs misent surtout sur des animations en essayant de réduire au maximum le nombre d'entretiens individuels.

Selon plusieurs commentaires, les entretiens individuels sont les plus consommateurs de temps. Ils permettent par contre d'aborder en profondeur et en toute confidentialité les questions et problèmes personnels des élèves. Plusieurs réponses au questionnaire et propos entendus en entretiens disent que les filles sont plus demandeuses d'entretiens individuels que les garçons.

Je remarque que j'ai plus de filles qui font la démarche de venir me voir pour réfléchir à leur orientation que des garçons. Même en rétho, alors que c'est à peu près moitié filles / moitié garçons. Les filles font plus la démarche. Je crois qu'il y a toujours l'idée que c'est un peu ringard d'aller au CPMS en tout cas dans le chef des garçons. Les filles viennent plus facilement.
Question : ringard qu'on ne sache pas se décider tout seul ?
Oui il y a de ça. « Je suis grand assez pour me décider tout seul. Et puis je n'ai pas de problème ». Parce que il y a toujours quand même cette idée que ceux qui vont au CPMS, c'est ceux qui ont des problèmes. Même si c'est pour son orientation c'est quand même un problème. Enfin c'est comme ça

que je le comprends. On remarque aussi que les élèves n'aiment pas du tout qu'on aille les chercher en classe. J'évite de le faire parce que ça ne sert à rien de les braquer dès le départ. C'est vrai qu'il y a cette idée-là qui est encore bien ancrée. Pourtant on essaie de changer cette image. Quand on fait nos animations Santé en 4ième. Là, on se dit ça c'est peut-être quelque chose qui va un peu changer l'image du CPMS. On essaie de faire des choses comme ça. (entretien n° 5, individuel)

Certain-e-s agent-e-s constatent également que les animations collectives permettent aux élèves de mieux les connaître, de se faire une image plus positive du CPMS et stimulent les demandes d'entretiens individuels.

Les activités de découverte tournées vers l'extérieur

Beaucoup de Centres incluent dans leurs activités d'orientation des visites en entreprises, des stages, des journées d'immersion (passer une journée avec un professionnel choisi par l'élève), des rencontres avec des anciens. Ces activités sont souvent organisées en collaboration CPMS-école.

Certain-e-s agent-e-s organisent, généralement à l'attention des élèves du troisième degré, des **visites d'anciens élèves de l'école**. Les expériences sont généralement positives.

Rencontrer un élève qui a un parcours atypique, c'est très intéressant pour les élèves. Ils sont très interpellés, ils posent beaucoup de questions et ils aiment bien. Quand ils n'arrivent pas à se mettre en projet, rencontrer des gens qui ont réussi en faisant la même section qu'eux, ça leur fait plaisir, ça les motive. Ils se rendent compte que même si la personne a réussi professionnellement, ça ne veut pas dire qu'elle avait toujours tout réussi avant. Ce qu'on essaie de travailler avec les élèves aussi, c'est de voir ce qu'on peut retirer d'un échec, qu'on peut se tromper d'orientation et recommencer autre chose. (entretien n° 6, collectif)

Ces différents types d'activités ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients. Les **invitations** d'anciens et **de professionnels** doivent en général, pour des raisons de disponibilité des invités, se passer le samedi ou le soir, ce qui limite la participation des élèves et des professeurs.

Certains professeurs étaient avec nous, ils insistaient : « si, il faut y aller c'est bien ça va vous aider ». D'autres qui écoutent ou n'écoutent pas ce qu'on dit j'en sais rien. On a expliqué en classe l'intérêt de la démarche, on les avait invités mais on n'en a pas eu. (entretien n° 5, individuel)

L'organisation est aussi très lourde. Parfois, le CPMS profite de la présence d'un-e stagiaire pour organiser la séance, prendre contact avec les anciens ... mais quand le ou la stagiaire disparaît, la possibilité d'organiser l'activité peut être remise en question.

Le manque de temps et l'énergie à consacrer à l'organisation, parfois les réticences de l'école à accepter de le faire pendant les heures de cours conduisent certains Centres à abandonner des pratiques que pourtant ils trouvaient intéressantes et motivantes pour les élèves :

Avant, on invitait des anciens, on faisait des rencontres le samedi matin avec des anciens mais ça fait quelques années qu'on a laissé tomber. Ça prend énormément de temps, pour organiser, on ne sait pas tout faire. Il faut faire des choix. (entretien n° 6, collectif)

Les **rencontres avec des professionnels**

> *Ce qui donne le mieux, c'est la rencontre avec des professionnels, et quand ils peuvent passer un jour avec un professionnel, c'est tout bonus ! ça éclaircit les choses et parfois c'est super important pour le jeune de découvrir que « surtout pas ça ! »*
> *Mais c'est toute une organisation : il faut que les parents soient d'accord, on peut s'arranger avec l'école pendant les heures scolaires, mais il faut récupérer les cours, se mettre en ordre ! Si on pouvait utiliser les 15 jours prévus en 5ième et 6ième pour l'orientation professionnelle, ce serait déjà un progrès ! Et puis il faut trouver des professionnels qui soient d'accord de les prendre parce qu'il ne s'agit pas seulement de passer un jour, c'est aussi passer du temps à discuter avec eux, pas seulement être là, parler de son parcours, de sa motivation ... Et de notre côté, il y a un travail de préparation avant d'y aller et tout le débriefing après.* (entretien n° 6, collectif)

> *En général c'est très intéressant pour les élèves, parce que c'est rendre un métier concret. Parce que les élèves ont des représentations de ce que c'est un métier. Et quand ils le voient concrètement, c'est autre chose.* (entretien n° 5, individuel)

Les questionnaires d'intérêts

Les tests, hérités de la tradition médico-psychologique en orientation, sont depuis longtemps critiqués pour l'idéologie 'scientiste' et 'adéquationiste' sur lesquels ils reposent : la croyance en la possibilité d'identifier de façon objective et rigoureuse des aptitudes et des capacités qui soient en adéquation avec les exigences des métiers et des professions. L'idée selon laquelle le recours à des tests permettrait de « mettre la bonne personne à la bonne place » n'a plus cours. Je n'ai rencontré personne qui adhère encore à une conception adéquationniste de l'orientation.

Par contre, l'usage de questionnaires comme moyen d'exploration des intérêts et des personnalités des élèves, comme entrée en matière et comme support à des entretiens individuels est assez répandu.

Les CPMS utilisent différents questionnaires d'intérêts, portant différents noms, mais inspirés, pour la plupart, de la théorie du « choix vocationnel » de Holland, mise au point durant les années 60-70. Connu sous le nom de « RIASEC », ce modèle repose sur une catégorisation des intérêts en 6 dimensions correspondant aux initiales du sigle RIASEC : Réaliste, Investigateur, Artiste, Social, Entreprenant, Conventionnel (goût pour l'organisation et les travaux de bureau).

Le postulat de base de la théorie de Holland en particulier est que les choix d'orientation sont une manifestation de la personnalité et que, les intérêts découlant de traits de personnalité, il est possible de révéler la personnalité d'un individu à partir de questionnaires qui l'amènent à exprimer ses intérêts. Initialement, cette méthode de travail en orientation était conçue dans une logique d'appariement : hypothèse selon laquelle la « congruence » entre la personnalité des individus et l'environnement psychologique au travail permet d'optimiser à la fois l'efficacité au travail et la satisfaction des individus. *La théorie de Holland repose sur deux hypothèses principales : les individus recherchent un milieu congruent avec leur type de personnalité ; cette congruence est source de satisfaction, d'efficience et de stabilité.*[165]

[165] Guichard J. et Huteau M., *Orientation et insertion scolaire et professionnelle. 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007, p. 272.

Le postulat sous-jacent est qu'une plus forte congruence sera prédictive de meilleures performances au travail. Plus étroite serait la correspondance entre les intérêts personnels et le genre d'activités d'une profession, plus grande devraient être la motivation et la satisfaction au travail, meilleure serait l'efficacité dans la profession et moindre la rotation du personnel.

Le modèle distingue 6 catégories d'intérêts professionnels liés à 6 « types idéaux professionnels ». Les environnements professionnels sont caractérisés par la plus grande fréquence des types psychologiques des personnes qui exercent ce métier ou cette profession. Ce qui a conduit à critiquer la tautologie qui caractérise ce modèle : les exigences de l'environnement et les opportunités qu'il offre contribuent à former une atmosphère qui stimule les individus à s'engager dans des activités qui reconduisent les caractéristiques de l'environnement, renforçant ainsi les traits de personnalité caractéristiques de cet environnement professionnel.

Le test consiste en un ensemble de questions correspondant à des échelles d'intérêt pour des items indicatifs des 6 dimensions. Les questions sont réparties dans l'ensemble du questionnaire de façon à brouiller les pistes, à éviter des effets de halo. Les élèves répondent aux questions et on comptabilise le nombre de réponses correspondant aux différentes catégories d'intérêts, de façon à obtenir des scores pour les 6 types idéaux.

Les types sont définis de la manière suivante :

Le type **Réaliste** se caractérise par un comportement dynamique, le sens pratique, préfère l'action directe aux relations interpersonnelles.

Le type **Investigateur** se caractérise par la prédominance de la pensée sur l'action.

Le type **Artiste** vise l'expression de soi via une activité artistique.

Le type **Social** a besoin d'entrer en contact avec d'autres et de leur venir en aide, recherche les relations interpersonnelles.

Le type **Entrepreneurial** a l'esprit d'entreprise et d'initiative, il est aventureux, ambitieux, dominateur, énergique, impulsif, a confiance en lui, a des capacités de leadership ...

Le type **Conventionnel** a l'esprit d'organisation et d'administration, le goût des règlements, de l'ordre. Ce sont de « bons exécutants » ex. type : secrétaire de direction.

On peut combiner des scores sur plusieurs dimensions de façon à affiner les types. Quelqu'un peut, par exemple, avoir un score dominant sur la dimension E et des scores un peu plus faibles pour les dimensions S et A. La personnalité est déterminée par un *profil des intérêts*. Dans l'utilisation orthodoxe, on constitue un profil d'intérêts de la personne en tenant compte des scores obtenus sur les 6 échelles, la forme de ce profil permet de nuancer le type.

Le modèle de Holland est critiqué pour le postulat de stabilité sur lequel il repose, tant pour les individus que pour les environnements professionnels. Au vu des multiples incertitudes et des transformations rapides de la société actuelle, c'est un des reproches majeurs adressés à cette théorie.

Une autre critique porte sur sa conception du développement des intérêts. On considère actuellement, tant en psychologie qu'en sociologie, que ceux-ci se développent par les

expériences vécues, la socialisation et l'éducation et qu'ils n'émanent pas d'une personnalité innée.

Il est également critiqué pour sa non prise en compte des variables de stratification sociale et du caractère plus ou moins sexué des intérêts et des professions[166].

Selon Guichard et Huteau, *le succès de la théorie de Holland a été phénoménal* malgré la faiblesse de certaines de ses hypothèses, non confirmées empiriquement et contestées pour ses postulats théoriques (questionnaires adaptés dans de nombreux pays, introduits dans des logiciels d'aide à l'orientation, on l'utilise même fréquemment pour organiser la documentation professionnelle). Ils expliquent ce succès par le fait que cette théorie était directement utilisable par les praticiens : construction des questionnaires permettant de repérer les types, mise en correspondance avec des listes de métier. Mais la raison principale, serait qu'occupant une position intermédiaire entre les conceptions diagnostiques et les conceptions éducatives de l'orientation, *elle récupère une partie de l'héritage psychométrique tout en s'intégrant assez bien à une approche éducative de l'orientation*[167].

Je me suis particulièrement attachée à ce test parce qu'il est utilisé dans quelques uns des Centres qui ont participé à cette recherche et surtout parce qu'il a fait l'objet d'une analyse critique selon la dimension du genre, par une jeune femme[168] que j'ai également rencontrée au cours de cette recherche.

Ce test, « Ma réalité : qui suis-je ? », est basé en partie sur la typologie de Holland. Il a pour objectif d'aider l'élève à développer sa « maturité vocationnelle » et comporte différentes parties, dont une est une version adaptée du modèle RIASEC de Holland. L'auteure s'attache dans un chapitre de son mémoire à repérer les différentes formes sous lesquelles des stéréotypes de genre apparaissent dans les différentes parties qui composent le test. Sa démarche est exemplative de l'intérêt d'effectuer des analyses d'autres outils pratiqués en orientation selon la même perspective genrée[169].

Le questionnaire est divisé en six sections comportant chacune une série de questions destinées à cerner :

1) **les intérêts de l'élève** (à l'école, dans ses loisirs, à partir de ses expériences antérieures), ses rêves professionnels depuis l'enfance, **l'image de soi dans le présent** (choix de 8 adjectifs pouvant décrire son caractère parmi 42 adjectifs), ses points forts et ses points faibles en matière de résultats scolaires (3 cours où il est bon, 3 cours où il a de mauvais résultats) ;

2) ses valeurs (liste d'objectifs ou d'idéaux dans la vie, que l'élève doit cocher en fonction de ce qui lui semble très important, important, peu ou pas du tout important) et **ce qu'il ou elle aime faire** (énumération de différentes activités parmi lesquelles il faut cocher) ;

3) sa méthode de travail (régularité du travail, capacité de planifier, comportement aux examens ...) ;

---

[166] Sur l'ensemble de ces critiques : Guichard et Huteau, ibid., pp. 270-275.

[167] Ibid., p. 275.

[168] Sophie Galoppin, *La dimension du genre dans l'orientation en Centre PMS*, Travail de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Bachelière – Assistante sociale, Haute école du « Groupe ICHEC – ISC Saint-Louis – ISFSC » Dpt. travail social et communication, 2008.

[169] Le mémoire a été réalisé sur base d'une expérience de stage en CPMS et est particulièrement intéressant en ce qu'il est basé sur une 'vue de l'intérieur' et comporte une analyse de l'implication personnelle de son auteure.

4) **ses « capacités »** sous la forme d'un tableau proposant, pour chaque type de la typologie RIASEC, 11 descripteurs d'activités où il faut répondre par oui ou par non à la question « je pourrais ... ou je pourrais travailler à ... » ;

5) **une liste de professions** présentées en tableau selon la même organisation que ci-dessus : 14 professions par type RIASEC où il est précisé que le répondant doit cocher sans tenir compte des débouchés, des capacités ou des rémunérations. Le but, à mon avis illusoire étant sans doute d'obtenir un score plus « personnel » authentique, dégagé des influences sociales.

5) une partie « synthèse » où l'élève doit relire son questionnaire et tenter de cerner quelles caractéristiques devrait présenter sa future profession en tenant compte de ses atouts, de ses faiblesses et des caractéristiques qui composent sa « carte d'identité » personnelle. Le but précisé est d'amener l'élève à se rendre compte de la complexité de la tâche afin de le motiver à travailler sa maturation vocationnelle.

Je précise que ce test sert de support à une discussion ultérieure en entretien individuel, après dépouillement du questionnaire par l'agent-e CPMS. Il n'est jamais donné à l'élève sans discussion des résultats.

S. Galoppin analyse plus particulièrement les parties du questionnaire, en caractères gras ci-dessus : choix des items, les résultats obtenus par les 15 filles et les 15 garçons qui constituent son échantillon de situations, qu'elle compare à des études scientifiques portant sur de plus grands échantillons. Enfin, elle relate quelques épisodes de ses entretiens individuels avec des élèves, après passation du questionnaire, en y incluant une analyse de son implication personnelle.

En termes d'intérêts et de préférences professionnelles, elle constate, conformément à d'autres études plus larges et plus systématiques que les filles sont concentrées dans les types « artistique », « social » et « conventionnel » ; les garçons dans les types « investigateur » et « entreprenant ». Contrairement aux autres études, elle ne constate pas une concentration importante de garçons dans le type « réaliste », mais son travail porte sur des élèves d'une école qu'elle qualifie de « huppée ». Les résultats quantitatifs de cette étude n'ont guère de validité vu l'échantillon restreint, il faut plutôt prendre en compte les études plus vastes qui observent de façon récurrente que le type « réaliste » regroupe toujours une très forte proportion de garçons.

Ce qui est par contre plus intéressant dans le travail de Galoppin, c'est son analyse du choix des items pour les différents types et son hypothèse sur les raisons de ces répartitions.

Je donnerai deux exemples qui feront mieux comprendre son propos.

Voici la liste des items décrivant les capacités correspondant au type **« Réaliste »**

1. manipuler des outils d'un atelier de bois, comme la scie mécanique ou le tour
2. utiliser un voltmètre
3. régler un carburateur
4. réaliser un modèle réduit plus ou moins compliqué
5. restaurer des meubles vernis ou peints dont le bois a travaillé
6. lire des plans
7. faire des réparations électriques simples
8. greffer des arbres fruitiers
9. faire des dessins industriels

10. faire des réparations simples de plomberie

Et voici la liste des items qui correspondent au **type « Conventionnel »**

11. seconder le directeur ou le chef de service dans ses travaux de direction
12. manipuler une photocopieuse ou une calculatrice
13. dactylographier aisément
14. travailler comme employé dans un service d'archives
15. tenir un emploi de bureau
16. trier et distribuer du courrier d'une société
17. organiser des voyages et réserver des passages pour des clients
18. prévoir avec précision ce que j'ai à faire sur une période assez longue et m'y tenir
19. enseigner des matières relatives au commerce, à l'administration et au travail de bureau
20. tenir à jour le fichier d'adresses des membres d'un club
21. tenir les registres du personnel d'une entreprise ou d'une société

Le choix des activités que l'élève est invité-e à cocher pour les différents types est tellement connoté par les stéréotypes de genre qu'il ne peut que renforcer les stéréotypes que les élèves ont déjà préalablement sur les activités féminines et masculines. Même si l'élève a ensuite un entretien avec l'intervenant-e CPMS, l'ouverture à d'autres choix est même plus difficile puisqu'il a déjà réfléchi à la question et choisi ce qu'il aime faire ou ce qui l'intéresse.

Dans son analyse des « adjectifs révélateurs de l'image de soi », Galoppin constate que les garçons choisissent des adjectifs comme « intelligent », les filles « anxieuse » et « exigeante », adjectifs qui reflètent, dit-elle, des différences de confiance en soi assez souvent corrélées au sexe et ne font que conforter les élèves dans les jugements stéréotypés qu'ils ou elles ont déjà entendus souvent.

Les activités que l'élève « aime faire » et qu'il-elle doit cocher font l'objet d'une critique similaire. De même l'autoévaluation du sentiment d'être capable ou d'être apte à faire telle ou telle activité lui semble porter sur des activités très marquées par des socialisations différentielles selon le sexe dans le milieu familial et les loisirs et qui ne sont pas pratiquées à l'école.

Au-delà de la critique des connotations implicites de genre présentes dans ce test, on peut également noter le caractère passéiste de certains items (notamment ceux qui correspondent au type « conventionnel »).

Et d'autres critiques plus fondamentales sont moins spécifiquement liées au genre, tout en ayant à cet égard aussi d'importantes répercussions.

Le test laisse entendre que les métiers correspondent à des personnalités. Or, un même métier, une même profession peuvent être pratiqués, se pratiquent toujours différemment, selon la personnalité de celui ou celle qui l'exerce. J'ai cité dans la partie de ce rapport consacrée aux atypiques quelques références à des études sur des hommes qui pratiquent des métiers « typiquement féminins » comme instituteur maternel ou accoucheur, ces études montrent que ces hommes ont su inventer une manière un peu différente de les pratiquer, contribuant du même coup à faire évoluer la profession en question et l'image que le public en a.

Comme le souligne Raymonde Defrenne *demander au jeune ce qu'il sait faire ou ce qui l'intéresse est une des plus mauvaises questions à poser, par cette question on peut penser s'intéresser aux intérêts, aux idées d'avenir de la personne, en fait on la pousse à trouver une solution définitive avant d'avoir cherché*[170] : cela met le jeune en position de défendre son point de vue et de résister à ce qu'il perçoit comme une pression intolérable de l'adulte à le faire changer d'avis.

6.3 Travailler l'orientation dès l'école maternelle

Des agent-e-s pensent que les actions de remise en cause des stéréotypes de métiers dans l'enseignement secondaire sont inefficaces parce qu'elles interviennent trop tardivement.

Les représentations sexuées des métiers et des activités professionnelles se construisent déjà dans le milieu familial et à l'école maternelle et fondamentale. Certains agent-e-s ont la conviction qu'il faudrait modifier les programmes de l'enseignement primaire afin d'y inclure des activités de découverte des sciences et des techniques et qu'il conviendrait également de former les instituteurs et institutrices en ce sens ou faire appel à des organismes extérieurs spécialisés dans ce domaine.

> *Si on veut vraiment contrecarrer les effets du conditionnement social par rapport à cette question là* [le genre, les sciences et les techniques], *il faut revoir les programmes, modifier les programmes et former les enseignants. On a bien pris conscience que pour apprendre les langues étrangères il faut commencer en primaire, il faut faire le même raisonnement par rapport à tout ce qui est technique et scientifique : introduire une initiation à ces matières dans le fondamental, et peut-être mettre des enseignants de sciences et technologie ... en concevant les choses en fonction du niveau des enfants.*
> *Dans la majorité des écoles fondamentales, il n'y a* ***pas*** *réellement d'ouverture ni d'organisation d'une initiation sur le technologique et au-delà scientifique, parce que les deux sont liés. Et ce n'est pas seulement ce que l'instit dit ou pense, mais aussi à cause* ***du contenu même*** *des matières qu'on enseigne – ils transmettent plus ou moins inconsciemment une série d'idées à propos de métiers et de professions. Et donc sous l'influence conjuguée de l'école et de la famille, les élèves arrivent en fin d'enseignement primaire avec toute une série d'idées fixes, souvent caricaturales, qui jouent un rôle dans les choix qu'ils vont faire après. (...) Le temps consacré à l'éveil ... en primaire, est ridicule. On voit bien que les enseignants consacrent peu de temps et en plus ils ne sont pas vraiment formés pour faire ce genre d'initiation. Les enseignants de bonne volonté qui essaient un peu de faire du bricolage, c'est tout à fait insuffisant. Ce qu'il faut faire c'est introduire dans le fondamental un réel programme d'initiation technique et scientifique qui n'existe pas maintenant.* (entretien n° 9, individuel)

Cet interlocuteur fait état d'une expérience menée par une institutrice de 3ième maternelle en collaboration avec une association qui offrent des activités d'éveil aux sciences[171].

> *Je suis allé voir l'année dernière, à une de ces rencontres j'ai été stupéfait de voir ce qu'on peut faire avec des enfants de primaire et même de maternelle, J'ai vu notamment une institutrice de 3ième maternelle qui a travaillé avec ses élèves à un projet sur l'architecture, ils avaient été sur des chantiers, rencontrer un architecte, des techniciens, ils avaient fait des plans, à leur façon à eux ... des perspectives, des maquettes, bien sûr à leur manière, ils avaient testé des matériaux, réfléchi sur comment ça tenait debout ... véritablement fait un travail conceptuel au niveau compréhension de ce*

[170] Raymonde Defrenne, Orientation et éducation à l'orientation tout au long de la vie, *L'Indécis*, n° 51, septembre 2003, p. 3.

[171] http://www.hypothese.be/.

que c'est des éléments de physique sur la pesanteur sans appeler ça avec des termes savants ... et donc il y a tout à fait moyen, ce n'est pas utopique de travailler à ces questions avec de tous jeunes enfants.
Je vais même plus loin : apprendre à lire, écrire, calculer qui sont les fondements de l'école fondamentale, très souvent ...je ne sais pas si vous avez l'occasion de prendre un manuel d'apprentissage de la lecture de 1ière ou 2ième année primaire ... ce qu'on propose aux enfants de 1ière primaire comme texte à lire ... il n'y a **rien** *qui concerne les sciences et les techniques ! les enseignants croient qu'il faut apprendre à lire avec des histoires donc on apprend à lire aux enfants avec des histoires, plus ou moins bien tournées, plus ou moins intéressantes ... mais ça reste un style littéraire .. pour certains élèves ça leur parle, c'est repris en famille ; pour d'autres, ça ne leur parle pas parce qu'ils ne sont jamais dans un contexte culturel où on leur raconte des histoires On pourrait apprendre à lire, à compter à partir d'un autre type de matériel ...*
Donc si l'école peut faire quelque chose c'est dans le domaine des programmes et alors ... peut-être réorienter le travail des CPMS, le centrer plus sur le fondamental que sur le secondaire .. travailler avec les enseignants à des projets tels que ceux là, rencontrer des professionnels, aller voir des lieux de travail pour comprendre ce que les gens font etc. (ibid.)

6.4 Dans le cadre des projets et des choix atypiques

Les interventions des Centres pour des questions liées à des choix atypiques ne constituent sans doute pas l'ordinaire du travail en CPMS, puisque ces situations restent dans l'ensemble assez rares.

On a vu précédemment qu'il arrive que les choix atypiques de certains élèves soient particulièrement discutés à l'occasion des animations d'orientation dans les classes. Toutefois, ce n'est pas sûr que les agent-e-s prennent toujours le temps ou osent vraiment laisser se déployer ces débats. C'est aussi qu'ils-elles sont peu préparé-e-s à aborder ces problématiques sous un angle plus large que le cas personnel de l'élève directement concerné-e.

Les agent-e-s sont surtout soucieux-ses d'accompagner les jeunes dans l'élaboration de leur projet, de s'assurer qu'ils-elles ont des motivations solides quand le projet sort de l'ordinaire, d'explorer l'impact qu'un choix atypique aurait, pour que l'élève mesure bien les conséquences possibles de son choix : surtout me semble-t-il pour les filles à l'égard des réactions des milieux masculins et pour leur future vie de famille.

Au moment de l'expression d'un choix atypique, dans le cadre des animations sur l'élaboration d'un projet, avant toute décision :

> *Le rôle de l'agent CPMS doit être d'aider le jeune à s'assurer que son projet est bien le sien, qu'il ne subit pas les influences familiales ou culturelles sans y avoir réfléchi car un choix inhabituel provoque des réactions. Il faut qu'il soit bien mûri. Il est d'autant plus nécessaire de continuer la réflexion avec cette élève pour qu'elle puisse se défendre vis à vis des autres.* (entretien n° 8, individuel)

Les coûts personnels que supposent les choix atypiques justifient cette attention des intervenant-e-s dans de telle situations. Il est possible que dans certains cas, tout en étant motivées par de bonnes intentions, ces interventions aient comme conséquences de freiner les choix atypiques. Tout dépend de la manière dont l'intervenant-e peut trouver un équilibre entre appel à la lucidité et encouragement à oser.

Certain-e-s agent-e-s tiennent à souligner qu'ils ou elles *encouragent les filles qui hésitent à oser se lancer dans des professions plus « masculines ».* (plusieurs entretiens)

Les intervenant-e-s proposent également souvent aux élèves qui font des choix atypiques *de rencontrer les parents*, *de faire de la médiation auprès de leurs parents,* comme dans le récit suivant :

Quand je rencontre des jeunes filles, souvent je leur propose de faire la médiation avec les parents. J'en ai rencontré une cette année qui voudrait faire la menuiserie. Je dis pourquoi pas : c'est une fille style garçon manqué. Elle bricole déjà chez elle, elle est bien équipée et tout et donc elle veut faire ça, mais ses parents ne sont pas d'accord. Pour eux, « une fille n'est pas menuisier » ! Mais elle est tellement motivée et on sent que cette fille en veut. Je lui ai expliqué la difficulté qu'elle risquait de rencontrer : de se retrouver isolée dans un groupe de garçons tout le temps. Je lui ai dit : c'est pas comme quand t'as des copains, tu sors, c'est une soirée, ici c'est pendant une année scolaire complète où tu vas te trouver isolée dans un milieu de mecs avec des profs en majorité masculins aussi. Ben cela ça ne lui faisait pas peur. Elle disait « moi je m'en fous j'ai envie de faire ça ». Donc j'avais essayé de voir les parents pour essayer de les convaincre que cette fille allait faire du technique. (entretien n° 10, comité restreint)

Lorsque des problèmes prennent une certaine ampleur ou quand l'élève concerné fait une demande explicite au CPMS dans des situations de harcèlement, les agent-e-s peuvent selon les cas entreprendre des démarches auprès des protagonistes de la situation ou envisager une intervention plus collective dans le cadre d'une animation de classe.

6.5 Concevoir l'orientation de façon large : les animations

L'orientation se travaille de façon diffuse dans d'autres axes que l'orientation stricto sensu. Il semble que ces moments de discussion soient particulièrement propices aux échanges sur les stéréotypes de genre et, plus généralement sur les relations entre les sexes. Aux dires des agent-e-s, ces animations ont aussi la propriété, positive, de changer l'image du CPMS auprès des élèves, de faire connaître les intervenant-e-s et de favoriser ainsi les démarches volontaires des élèves pour des questions directement liées à l'orientation.

Quasiment tous les Centres font des animations avec les élèves sur des sujets qui ont trait aux relations hommes-femmes : sur les stéréotypes de genre, à travers les animations d'éducation à la vie affective et sexuelle, sur la parentalité, dans des animations portant sur divers sujets dans le cadre de la mission de prévention des Centres.

J'ai eu l'impression qu'un travail explicite sur le genre se déroulait davantage dans ces animations réalisées dans d'autres axes de travail que celui de l'orientation.

En voici quelques exemples.

Dans l'extrait suivant, il s'agit d'une « journée santé » pendant laquelle deux agent-e-s du CPMS (un homme et une femme) ont organisé, à la demande de l'école, un atelier sur le bien-être psychologique et affectif, plus précisément sut le thème d**es relations amoureuses**, pour des élèves de 4ième de toutes les formes d'enseignement.

> *On partait des stéréotypes hommes-femmes, ce que les filles attendent chez un garçon et ce que les garçons attendent chez une fille. On les mettait en petits groupes, groupes de garçons ou groupes de filles. Et ils répondaient sur une affiche : « nous garçons, d'une fille on attend qu'elle soit comme çà ... » et les filles « ce qu'elles attendent d'un garçon ». Ensuite, discussion tous ensemble. Ce qui est*

intéressant, c'est qu'on voit au départ les gros clichés. Et puis, quand on parle avec eux, les garçons disent « non nous on n'est pas comme ça. On peut aussi être doux, on peut aussi réfléchir, on peut aussi aimer parler » et puis les filles disent « on aime bien être autre chose qu'un objet, on peut aussi être intelligentes ». On se rend compte qu'en surface il y a des stéréotypes, des gros clichés dans la tête de tout le monde et puis quand on parle, ils se rendent compte qu'ils sont assez semblables dans ce qu'ils attendent des uns des autres, avec quand même des différences. Ben ça je crois que les différences on ne les gommera pas. Voilà ! (entretien n ° 5, individuel)

Une autre équipe a réalisé une animation à partir de l'affiche et de la brochure « Stéréotype toi-même »[172]. *On a senti chez les élèves un besoin de s'exprimer par rapport à ça. On a voulu leur donner l'occasion d'en parler. L'affiche est tombée à point.* Deux séances ont été organisées, la première a bien marché, les élèves étaient preneurs et enthousiastes :

Dans la 1ière animation, il y a eu 16 élèves. Ils étaient très actifs, ils se confrontaient dans les idées, n'avaient pas peur de s'exprimer au risque de choquer les autres, et il y en avait qui étaient choqués entre filles et garçons. Un intervenant était quand même un peu sceptique à propos du discours assez *politiquement correct* qu'il avait entendu. (entretien n° 7 collectif)

Certaines équipes font des animations sur la parentalité, ce qui leur donne l'occasion de travailler toutes sortes d'aspects liés aux rôles parentaux.

Je fais des animations de parentalité. J'essaie que les hommes développent leur côté maternel et que les femmes développent leur côté paternel. Et qu'il y ait une fluidité là bas. (...) je suis pour l'égalité des hommes et des femmes, mais en même temps, je ne crois pas à l'égalité homme-femme et ça influence certainement mon boulot. Je pense que d'un point de vue psychologique la vie d'une maman et la vie d'un papa, ce n'est pas pareil. (entretien n° 4, collectif)

Je pense qu'il faisait allusion au dilemme égalité – différence, abordé précédemment dans l'entretien.

D'autres animations peuvent être organisées selon les besoins repérés ou les demandes reçues, en fonction d'événements qui touchent les élèves ou qui se passent dans l'établissement : pour préparer la rentrée en classe d'une jeune fille enceinte et sur le respect (j'ai rapporté plus haut ces deux exemples d'animation), sur la prévention des comportements à risque, des assuétudes.

Ça n'a peut-être rien avoir avec l'orientation mais dans les animations assuétude je trouve qu'ils abordent un peu par rapport à l'alcool, la question du genre. Par exemple, est-ce que être un homme c'est avoir une bière en main ? il y avait des élèves qui disaient que vraiment c'était important qu'ils se retrouvent autour d'un verre, parce que ça leur donnait l'impression d'être des hommes. Ils trouvent ça être grands d'avoir un verre en main et puis d'aimer la bière. Et puis, il y a toujours cette image négative de la femme saoule d'un côté et inversement l'image positive du garçon avec sa bière. Dans tous les groupes, c'est toujours cette image et les mêmes jugements « une femme saoule c'est quand même bien plus laid qu'un homme. » Ça n'a plus rien avoir avec l'orientation mais, indirectement, ça joue. (entretien n° 4, collectif)

[172] Une production de la Communauté française, Direction de l'Egalité des Chances.

Ou pour discuter d'événements traumatiques vécus par des élèves, comme ci-dessous, à propos de l'existence dans l'environnement local de *soirées avec des entrées et des boissons gratuites pour les filles*

> *C'est sponsorisé. Ce sont des soirées commerciales. C'est le fric ! et c'est encore mettre la femme comme objet, dans une position de servir d'appât ! en plus on fait entrer toutes les filles soit-disant, mais si c'est un boudin ou une qui a un look très masculin elle devra payer son entrée ! (...) J'ai eu une jeune fille, à qui on avait interdit l'entrée et qui était très très mal avec ça. C'est vrai qu'on ne voit pas que c'est une fille et elle s'est fait interdire l'entrée. Elle disait « est-ce que je dois me dénuder pour montrer que je suis une fille ? » (...) On a eu une discussion dans les classes à propos du fait de « servir d'appât » ... Les garçons trouvent ça plaisant et les filles ne se posent même pas la question. Elles ne se disent pas « je suis utilisée d'un point de vue commercial ! » Non, ils prennent ça comme ça, je crois qu'ils ne voient pas plus loin. Elles n'y voient qu'un avantage financier. Il y a des jeunes qui n'ont jamais un franc, donc ça permet à des jeunes filles d'avoir accès ... Mais quand après, on ouvre la question, alors là elles disent « oui, c'est vrai ». Je me dis là on a un rôle à jouer aussi !* (entretien n° 6, collectif)

Les élèves sont en général fort intéressés par ces discussions. Bien que l'on ne soit pas dans les activités d'orientation proprement dites, ces lieux sont propices à la déconstruction des stéréotypes de genre et aux discussions sur les rapports sociaux de sexe. Dans ces animations, les Centres ont également la possibilité, que certains utilisent, de recourir à des renforts extérieurs comme les services d'Aide en Milieu Ouvert de l'aide à la jeunesse et les Centres de Planning familial.

6.6 Les conditions de la pratique

Les agent-e-s CPMS se vivent comme surchargé-e-s, devant sans cesse faire des choix, établir des priorités, parer au plus pressé. Ils-elles ont le sentiment de ne pas parvenir à remplir l'ensemble de leurs missions comme ils-elles le souhaiteraient.

Les activités d'orientation sont généralement programmées dans le temps. Selon des modalités qui varient d'une équipe à l'autre, certaines périodes de l'année sont plus spécialement consacrées à l'orientation : début d'année pour l'information sur ce qui se fera dans l'année, début du second semestre et jusqu'en fin d'année scolaire pour les animations et les entretiens individuels. Certain-e-s agent-e-s, qui sont parvenu-e-s à s'aménager les conditions nécessaires à la mise en oeuvre de scénarii plus construits y travaillent toute l'année en suivant un ordre séquentiel défini et négocié avec d'autres membres des équipes éducatives. L'idéal serait de pouvoir étaler les activités d'orientation sur une période plus longue : le degré, parfois les 6 années (c'est nettement plus rare). Beaucoup voudraient le faire mais n'y parviennent pas.

Le temps est le nerf de la guerre

La majorité des personnes rencontrées estiment consacrer aux activités d'orientation entre 15 et 25 % de leur temps. Les personnes qui occupent des postes de direction ont moins de temps et quelques agent-e-s qui ont élaboré des constructions plus intégrées avec des enseignants y consacrent plus de temps.

On ne peut pas tout axer sur l'orientation car il y a tout le reste ! est un propos souvent entendu.

La personne qui s'exprime dans l'extrait suivant assume la direction de son centre et intervient auprès d'une population potentielle de 1.350 élèves. Elle estime qu'elle consacre à l'orientation 1/5 de son temps, et que ses collègues (qui couvrent souvent des écoles fondamentales en plus d'une école secondaire) y consacrent environ 1/4 de leur temps.

> *Cela me fait 1350 élèves en tout, en plus de la direction ici. J'ai beaucoup d'élèves mais il y a surtout beaucoup de classes. En rétho il y a 4, 5 classes. En 2ième il y a 8 classes. Et quand il faut faire cela pour toutes les classes ... ! Et quand certains de mes collègues ont plusieurs écoles secondaires, ou une école secondaire et encore beaucoup de petites écoles fondamentales à côté ... eh bien ... On est trop peu nombreux pour faire tout ce qu'on devrait. Parce qu'il y a encore plein de choses intéressantes et, à côté de tout ce qu'on devrait faire d'un peu systématique au niveau orientation, il y a toutes les demandes individuelles d'aide « autres », plus liées à des souffrances personnelles. On essaye vraiment de mettre des priorités, de faire ce qui nous paraît indispensable, mais il faudrait plus de temps.* (entretien n° 5, individuel)

Les activités les plus consommatrices en temps sont, pour beaucoup d'équipes, les entretiens individuels. Ceux-ci ne portent pas uniquement sur l'orientation, loin s'en faut. Les agent-e-s se disent confronté-e-s à de plus en plus de problèmes sociaux et familiaux, préoccupé-e-s de pouvoir trouver le temps nécessaire à d'autres types d'intervention, comme les animations collectives dans les classes : les différentes animations dont j'ai donné des exemples plus haut et qui se rangent dans d'autres axes de travail des CPMS.

Une façon de pallier à l'insuffisance des moyens en personnel dans les CPMS est de rechercher activement et de construire des collaborations avec les autres membres des équipes éducatives. Cette pratique est largement considérée comme un idéal, non seulement pour démultiplier les forces actives, mais aussi pour déployer convenablement les effets attendus du « modèle éducatif » en orientation. C'est une condition sine qua non de sa pratique et de son efficacité.

Certaines équipes, certaines parties d'équipes, voire certain-e-s agent-e-s individuellement, parviennent à créer de telles collaborations, d'autres non, pour différentes raisons.

Ceux et celles qui y parviennent présentent cela comme *un choix*, un choix volontariste, qui leur a demandé beaucoup de travail et d'énergie pour y arriver. Certaines circonstances favorables peuvent leur faciliter la tâche.

Les conditions d'un travail concerté avec l'école

Certaines conditions favorables tiennent à l'appui et à l'intérêt de certaines directions d'établissement pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Ainsi, plusieurs de mes interlocuteurs ont souligné la différence que peut représenter le fait d'avoir comme interlocuteur un directeur convaincu de l'intérêt de l'orientation.

> *Il y a quelques années est arrivé à la direction, quelqu'un qui avait vraiment la dimension orientation comme préoccupation, avec ou sans CPMS. La collaboration a tout de suite été très bonne. Il a obligé les titulaires de ses classes à être présents à certaines réunions où le CPMS expliquait sa démarche. C'est le B-A BA, mais il fallait quand même y penser. Les titulaires n'avaient pas le choix ! Et progressivement, il a sensibilisé l'équipe des profs à l'orientation. Une fois que les gens se positionnent*

à ces réunions, ils ont du mal à dire ensuite que l'orientation, c'est pas important. Et si c'est important, ils doivent accepter que les agents CPMS prennent du temps, ils doivent permettre à leurs élèves de voir les agents pendant leurs heures de cours ! C'est stratégiquement que ça se joue. (entretien n° 3, comité restreint)

La stratégie mise en place par ce directeur a grandement facilité la collaboration entre les profs et le CPMS. Dans l'exemple ci-dessous, on voit également l'importance des dispositions prises par les établissements scolaires et les effets indirects des décisions administratives et politiques.

Il y a question de « pas le temps » et il y a aussi ... moi, j'ai eu la chance de travailler avec un directeur d'école qui était ouvert à tout ce qui était psy. Et j'ai travaillé à Z. pendant de nombreuses années, j'y travaille toujours. Ça fait très longtemps que je suis sur le site de l'école, et j'y étais pratiquement 5 jours par semaine parce que j'avais toute la population des élèves, de 2 ans et demi à la fin. .
On peut mettre 10 journées sur le 3ième degré pour travailler l'orientation avec les élèves. Il y a des écoles qui l'ont pris, et ça s'est passé comme ça chez nous. Ce directeur m'a appelé et m'a dit « qu'est-ce que tu proposes ? » Nous avions déjà été avant, pendant 2 ans dans une expérimentation ensemble. [la création d'un « observatoire » du 3ième degré pour éviter les redoublements en 5ième, et voir si on pouvait étendre l'expérience au second degré] Là, c'est un projet d'établissement. On pouvait faire 5 journées de travail sur le projet : 3 journées d'activités de groupe pour faire émerger le projet plus un travail individuel après, plus des journées d'insertion chez des professionnels et des visites d'écoles supérieures. Il y a des écoles qui utilisent ces journées et d'autres qui ne le font pas. Moi, j'ai pu le faire **parce que** *c'est aussi un projet d'établissement.*
Je travaillais avec une professseure qui pouvait compter, au départ, 6h de son horaire pour le travail d'orientation. Maintenant, suite à une décision de l'administration [on ne peut plus transférer des heures d'un degré à l'autre] *elle n'a plus que 2 heures. Elle continue à le faire comme avant parce que c'est quelqu'un qui croit à ce qu'on fait, mais c'est quand même moins bien qu'avant.* (entretien n° 8, individuel)

Des conditions aussi favorables ne se trouvent pas dans tous les établissements. Certain-e-s agent-e-s, certaines équipes sont confrontées à des dispositions de loin plus difficiles, jusqu'à devoir parfois passer outre les pressions exercées par les directions pour limiter les informations aux filières et options qui existent dans l'école.

Le besoin d'appui et de reconnaissance pour les profs en 'professionnel'

Une personne explique le « bon accueil » que lui réservent les profs d'ateliers d'un collège professionnel d'une part parce qu'ils voient les agent-e-s CPMS comme une aide ou un appui pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes et avec certains élèves en particulier, et aussi parce que les visites et les contacts initiés par le CPMS représentent pour eux la manifestation d'une forme de reconnaissance, reconnaissance d'autant plus appréciable qu'ils ont peu de contacts avec les autres profs de leur équipe.

Q : c'est parce que vous représentez pour eux un appui ?
R *: un appui et une reconnaissance ! j'ai ressenti ça particulièrement avec les soudeurs. Ils ont très peu de visites des profs de cours généraux par ex., même dans leur propre équipe. Ils ne se voient qu'en conseil de classe ! les profs d'atelier, ça mange à l'atelier ! ... et c'est pas toujours évident d'aller*

les trouver ... pour les profs de français. Mais c'est vraiment circulaire, parce que aller voir une personne, c'est une façon de lui dire que ce qu'il fait est important. Et en plus, réfléchir à 2 à quelque chose pour tel ou tel gosse au lieu d'être tout seul face aux difficultés, c'est important aussi. Ce sont des gens qui sont vraiment préoccupés par ce qui se passe, par les problématiques que vivent ces gamins-là, qu'ils ramènent parfois au cours le matin ... ou par ce qu'il s'est encore passé quelque chose dans le quartier. Et donc, leur problème c'est : « comment je fais moi comme prof avec mes élèves, même si c'est un petit groupe, pour gérer ça ? » C'est ce 'tout ça' qui fait qu'ils nous accueillent à bras ouverts. (entretien n° 3, comité restreint)

La position du CPMS est, ici aussi, de *dépasser le stade du CPMS extérieur à l'école, on est un peu plus dedans. [...] Et quand on a cette proximité avec l'école, quand on dit ce serait important d'aller à tel endroit, ils ne vont jamais dire non. Quand on demande pour passer dans les classes pour leur faire un feedback ou ré-expliquer, discuter quelque chose, c'est toujours : « tu passes quand tu veux »* (ibid.)

C'est plus difficile dans le général

Dans l'enseignement général, les professeurs sont plus réticents à dégager des plages horaires pour travailler l'orientation. Ils font valoir qu'ils ont *un savoir à transmettre*, *ils tiennent à leur grille horaire et à leurs heures pour arriver au bout de leur matière.*

Les élèves étant plus attentifs et plus calmes, les profs ne ressentent pas les mêmes besoins, et donc, ça leur paraît moins évident qu'il faille visiter des écoles ou consacrer du temps à des activités d'orientation. Dans l'enseignement général, ce [l'orientation] *n'est pas la priorité des priorités.* (entretien n° 3, comité restreint)

Dans le secondaire, il y a des tensions, parce qu'il y a les cours de math, les cours de français ... ça c'est important, les cours de langue... et, sous entendu, ce que nous on raconte, ça ne l'est peut-être pas (...) En une heure, vraiment ce qu'on fait c'est de l'information. On leur explique les différents cheminements possibles dans l'enseignement, comment faire un choix positif, tout ça on met dans l'animation. Mais si on veut qu'il y ait aussi des discussions avec les élèves, il faut 2 heures. Quand on déborde, c'est rare qu'on vienne nous rappeler à l'ordre, mais il y a des écoles où c'est clair qu'une heure c'est bon. (entretien n° 10, comité restreint)

Je trouve que c'est toujours intéressant les séances de discussions collectives parce que, à cet âge là, ils ne parlent pas forcément entre eux de ce qu'ils veulent faire l'année suivante. Oui, ils en parlent en gros, mais pas des questions qui les taraudent. Donc les animations collectives, c'est une occasion de les mettre en discussion là-dessus et ça les intéresse toujours d'avoir l'avis des autres. Je crois que ça vient nourrir leur réflexion personnelle. Mais pour faire du vrai travail collectif, plus que de l'information, il faut plus de temps. On devrait le faire beaucoup plus, mais c'est par manque de temps et parce que l'école n'est pas toujours d'accord de nous « donner » entre guillemets des heures. (entretien n° 5, individuel)

Mais, ici aussi, si c'est une classe « à problèmes », l'école devient demandeuse et cela devient plus facile.

A partir du moment où l'école est demandeuse, parce qu'il y a un problème, on dit oui, mais nous on ne sait pas faire cela en une heure de temps. Alors on a des réponses positives : « Bien, tu prends tout le temps que tu veux. » (entretien n° 10, comité restreint)

L'organisation est aussi plus lourde : c'est beaucoup plus ... difficile, il faut aller voir le préfet, voir dans l'horaire si on peut prendre 1 h ... donc on n'a pas toute latitude pour organiser et développer des projets. Ici, en parlant avec vous, on dirait que l'orientation c'est très important, oui, mais on doit tenir compte de ce qu'ils [les profs du général] *ont, eux, comme objectifs.* (entretien n° 3, comité restreint)

Faute de temps, certaines équipes ont abandonné le travail en orientation mené selon un schéma construit et étalé dans le temps, dont elles sont pourtant convaincues du bien fondé.

L'éducation au choix, c'était du continu qu'on devait faire sur l'ensemble de l'année et d'année en année. On a essayé un certain moment mais on a arrêté. Sur le terrain ce n'était pas faisable. Le nombre d'agents n'était pas assez nombreux pour le nombre de classes à faire. Et puis il y a des écoles qui ne voulaient pas parce qu'il faut aussi que le prof s'investisse avec nous. Donc on a arrêté.
(...) Quand j'avais fait cela dans une école, on passait 6 ou 8 fois sur l'année dans la même classe. Et si on multiplie par le nombre de classes, on avait 35 classes de 2ième à faire, ce n'est pas faisable. Et puis il y a le problème des écoles qui sont réticentes à donner des heures. Bon maintenant, si on amène un projet bien bouclé en disant « voila ce qu'on peut faire », on pourrait les avoir. Mais il y a encore des écoles qui restent très tradition « oui mais il y a math français », puis « ils ont été au théâtre donc j'ai déjà perdu 3 heures de cours avec eux ». Puis « ils ont été à la visite médicale ils ont encore perdu 2h ». Et quand nous on vient demander des heures, ça passe très mal. (entretien n° 10, comité restreint)

Mais c'est aussi un choix

Les deux intervenantes dont j'ai décrit plus haut le schéma de travail insistent sur le fait qu'il s'agit d'un choix voulu parce que faire ce travail collectif, en collaboration proche avec les enseignants leur permet de gagner du temps par la suite.

C'est gérer son temps autrement, c'est un choix. Je crois qu'on a le temps de ce qu'on veut. C'est vrai qu'on ne fera pas autre chose et on fera un peu plus de ça. Quand on passe dans 8 classes 2 h pour des tests d'intérêts, on met le même temps pratiquement mais on le gère autrement . C'est un choix. C'est gagner du temps par la suite, car si on a un élève en 3ième qui est mal orienté ! alors là on peut y aller pour les entretiens et là ça prend du temps ! pour faire des entretiens, pour le tirer, le motiver ... parce qu'il faut quand même qu'il finisse sa 3ième. Si avant on prend la peine de travailler avec lui et qu'il découvre que c'est pas là qu'il doit aller, on gagne du temps. Si il fait un bon choix, finalement on est tranquille quoi ! (entretien n° 1, comité restreint)

- On se donne le temps ! L'enjeu, c'est aussi de retourner l'histoire : plutôt que de voir les X gugus qui vont être renvoyés de l'école, qui vont semer la panique partout, qui vont nous prendre du temps avec les entretiens individuels et les contacts avec les services extérieurs ... et que notre mission est aussi de la prévention : donc retourner l'histoire. Faire plus de travail avant pour en avoir moins après !
- C'est pas seulement du travail pour nous, c'est aussi des catastrophes pour les jeunes. (entretien n° 3, comité restreint)

Dans ces extraits, les personnes interviewées mettent l'accent sur la prévention des mauvaises orientations et des échecs scolaires : *pour être certains qu'ils sont bien dans leur*

option, pour limiter les changements de section en cours d'année et pour éviter les situations catastrophiques. En même temps, elles précisent qu'elles ne peuvent pas faire un travail de la même ampleur dans toutes les écoles, et qu'elles doivent mettre des priorités.

Certains groupes d'élèves en difficultés particulières, qui ne peuvent pas trouver dans leur milieu familial des ressources qui pourraient les aider dans leur orientation, font l'objet en quelque sorte de « discriminations positives ». C'est sans doute une des raisons des propos tenus par certain-e-s agent-e-s sur le caractère moins prioritaire du travail d'orientation dans les humanités générales.

Le positionnement du CPMS à l'égard des établissements scolaires

Legrand et al.[173] ont proposé une typologie des Centres PMS selon leur positionnement par rapport aux écoles. Bien que cette recherche date[174] et que les auteurs disent ne proposer qu'une tentative de catégorisation reposant sur une base empirique faible, il semble que la situation n'ait pas radicalement changé. Des tendances nouvelles selon eux se dessinent à la suite de l'entrée en vigueur du décret Missions, mais elles sont encore assez timides. Ils distinguaient 3 types de centres – les « auxiliaires d'éducation », les « modernes individuels » et les « modernes institutionnels » – selon le type de relation instauré avec l'établissement scolaire. Les premiers tendent à se mettre au service de l'institution scolaire ; les seconds se méfient, préfèrent rester le plus possible à l'écart afin de préserver leur autonomie et privilégient une psychologie scolaire individualisée ; les troisièmes jouent à la fois sur une forte implication dans les établissements scolaires tout en parvenant à préserver leur indépendance et leur spécificité.

Il semble que les CPMS qui parviennent à déployer des pratiques d'orientation construites dans le temps et en collaboration avec des établissements scolaires doivent à la fois adopter ce 3ième type de positionnement et bénéficier de conditions favorables comme celles dont il était question plus haut.

Certaines caractéristiques organisationnelles propres aux écoles rendent les collaborations difficiles, coûteuses en temps et en déploiement d'énergie. Les recherches sociologiques sur le monde scolaire mettent en évidence que les écoles ou les professeurs qui travaillent en équipe sont encore assez rares, cette caractéristique ne facilite pas la construction de projets communs CPMS-écoles.

D'autre part, certaines caractéristiques des CPMS contribuent dans une certaine mesure à compliquer les constructions collectives entre enseignants et CPMS. Le nombre d'agent-e-s exerçant leur fonction à **'temps partiel'**[175] et le fait que nombre d'entre eux-elles interviennent dans plusieurs établissements différents rendent plus difficile la construction de projets intégrés avec les titulaires et les autres membres des équipes éducatives. On a pu se rendre compte effectivement, dans les descriptions des scénarii de travail présentés supra, combien la construction de programmes intégrés demande : un travail à long terme, des travaux d'approche, la création d'une relation de confiance, des évaluations sur base d'expérimentations suivies d'aménagements pour améliorer le programme.

[173] Legrand M., Nizet J., Van Haecht A., *La psychologie dans l'école. Eléments pour une analyse sociale des Centres Psycho-médico-sociaux en Belgique francophone*, Presses universitaires de Namur, 1982.

[174] Il semble qu'il y ait peu de recherches en Belgique sur les Centres PMS. Je n'ai rien trouvé de plus récent, à l'exception d'une recherche réalisée par des chercheurs flamands sur l'histoire des CPMS.

[175] Certain-e-s agent-e-s cumulent les temps partiels dans plusieurs centres, ce qui multiplie les difficultés.

6.7 Agent en CPMS : un métier très féminisé

Les CPMS constituent un milieu professionnel très féminisé. On s'en doutait. Je l'ai constaté lors de mes visites dans les équipes qui ont accepté de me rencontrer et dans les formations auxquelles j'ai participé. Je n'ai pas eu accès à des statistiques objectivant avec rigueur et précision les proportions de femmes et d'hommes dans la profession, mais tous les témoignages recueillis confirment cette observation.

La féminisation des métiers du social est un fait. En général les équipes de travail social de différents secteurs de pratique le déplorent[176]. Les travailleurs sociaux masculins sont plus nombreux dans certains métiers spécifiques, les éducateurs de rue, par exemple.

Dans les Centres PMS, l'accentuation de la féminisation date, semble-t-il, d'une quinzaine d'années.

Cette sur-représentation des femmes reflète la sur-représentation des jeunes filles dans les études sociales et surtout dans les études de psychologie et sciences de l'éducation. On a vu au chapitre précédent que c'est la filière d'études universitaires la plus féminisée. Comme le faisait remarquer une de mes interlocutrices, il n'en a pas toujours été ainsi. *Si vous prenez la formation de psy, il y a 30 ans dans les auditoires il y avait plein d'hommes. Maintenant dans les auditoires il y a très peu d'hommes.*

Les hypothèses classiques avancées pour éclairer cette répartition des sexes déséquilibrée sont toujours les mêmes. C'est *le plus grand intérêt des femmes pour le relationnel et le social qu'on trouve chez nous aussi* ; ce sont les liens entre *féminisation et dévalorisation d'un métier*, relation « vicieuse » dont on ne connaît pas la direction principale.

Certain-e-s, se demandent *si ça n'est pas ancré dans le corps, dans le physique, qu'un homme a peut-être plus besoin de bouger, d'utiliser sa force* ou le fait que les *femmes seraient-elles moins ambitieuses, se contenteraient plus facilement de carrières planes.*

Candidats masculins recherchés en CPMS

Les équipes trop ou uniquement féminines voudraient s'adjoindre des collègues masculins. Le métier d'agent en CPMS serait-il un deuxième choix pour les hommes ?

> *Actuellement on a* **un homme***, à ½ temps, avant on a été que des femmes. Et je ne peux pas lui garantir un emploi pour l'année prochaine. Donc on sera peut-être de nouveau que des femmes l'année prochaine et on a beau, au niveau des commissions 'engagement' attirer l'attention là-dessus, ... on essaie dès qu'il y a des CV d'hommes, on essaie de les voir en entretiens mais heu ...pouhou* (entretien n° 6, collectif)

> *Ici dans mon centre on est 11 : 10 femmes, il n'y a qu'un seul homme. Quand on fait une commission engagement pour une réserve de recrutement par exemple, on essaye d'avoir des hommes. C'est vrai*

[176] Voir sur ce point, le n° spécial de la revue *Travailler le social*, réalisé en collaboration avec L'Université des femmes, N° 41/2008 sur le thème « Genre et travail social ».

que, à valeur égale, si on avait le choix, on va peut-être plus pencher pour l'homme, mais malheureusement je trouve qu'il y a très peu de candidats. Et les candidats masculins qu'on a ne sont pas toujours au top. De temps en temps il y en a qui sont bien, mais il y a toujours beaucoup plus de filles qui viennent se présenter. (entretien n° 5, individuel)

Certaines équipes ont dû s'adapter à la situation.

On avait un collègue masculin, ... quand il est parti, on a dû prendre la relève, ce n'était pas évident au début. (entretien n° 10, comité restreint)

Mais qu'est-ce qu'elles leur trouvent ? Pourquoi les hommes sont-ils recherchés en CPMS, comme dans le social en général ?

- C'est une vision différente des choses, une autre mentalité, ils apportent autre chose. Dans nos professions, notre outil de travail c'est nous. Ce n'est pas comme pour un informaticien où le fait que ce soit un homme ou une femme derrière l'ordinateur n'influence pas. Nous, nous sommes dans la relation, notre outil de travail, c'est nous, notre personnalité, et homme ou femme ça influence ! c'est une réalité ! Parfois dans le travail, il y a des jeunes ... avec qui ça passerait mieux avec un homme, ça peut aider dans certaines animations.
- Avant, je travaillais avec un collègue masculin, il y avait des jeunes filles au début de l'adolescence qui demandaient à venir chez moi pour des problèmes plus personnels, et inversement certains garçons étaient peut-être plus à l'aise avec mon collègue, à cet âge-là. Il y a des jeunes pour lesquels ça ne pose pas de problèmes, mais pour d'autres ... En animations, rencontrer un groupe de garçons adolescents, qui ont besoin de parler, ça peut-être très intéressant, ils ne se livreront peut-être pas de la même manière. (...) Et puis, quand je m'adresse aux filles, je dis « on a fait exprès de se réunir entre filles pour pouvoir aborder toutes les questions sans être bloquées par justement le fait d'être mélangés ... mais si je dis aux garçons « on a fait exprès de se réunir entre gars ! » ... c'est pas possible. (entretien n° 6, collectif)

Je trouve que pour une équipe c'est bien qu'il ait des voix masculines aussi. J'ai l'impression qu'on ne dit pas les choses de la même façon. L'homme qu'on a dans notre équipe. Il dit les choses très facilement. On dit souvent qu'il est l'avocat du diable. Mais c'est vrai que cela fait peut-être partie de son caractère évidemment. Mais quand il a quelque chose à dire il le dit. Que peut-être des femmes sont plus à mettre des gants finalement. (entretien n° 5, individuel)

La sur-représentation des femmes n'est pas sans conséquences, du moins actuellement, puisque les femmes sont (encore ?) différentes des hommes.

De mes quelques jours de participation aux formations continuées pour les agents en CPMS, je retiens quelques observations, dont je ne voudrais pas exagérer l'importance, mais qui peuvent donner à réfléchir.

Si une majorité des personnels CPMS sont des 'sociaux' ou des 'littéraires', ils parlent mieux et avec plus d'enthousiasme des métiers qu'ils ont choisis, qu'ils aiment et qu'ils connaissent. Ils peuvent ainsi, inconsciemment, contribuer à renforcer chez les élèves avec lesquels ils travaillent, certains choix ou à en déforcer d'autres, ne pas encourager par inadvertance ou par méconnaissance l'exploration de certaines options.

Les intérêts personnels, les goûts et aversions pour certains types de 'métiers', pour des filières professionnelles ou des secteurs mal connus ou qui sont très éloignés de sa propre sensibilité peuvent s'exprimer par différents aspects de la communication non verbale, même si l'agent-e parvient à contrôler son expression verbale.

Dans certains exercices effectués en formation, les agent-e-s CPMS, eux-elles-mêmes salarié-e-s et pratiquant un métier à horaires réguliers, tendent à percevoir en priorité les difficultés et l'inconfort des métiers qui ont des horaires irréguliers (comme les boulangers, cuisiniers, ...) ou des métiers de création d'activités ou d'entreprise (stress, responsabilités, risques ...).

On a vu supra (section sur la « conciliation vie familiale/ vie professionnelle ») que la préoccupation de la conciliation avait joué pour certaines intervenantes dans le choix de travailler en CPMS. J'ai formulé à ce propos une hypothèse selon laquelle cette résonance personnelle rendait peut-être les intervenantes particulièrement sensibles aux préoccupations des élèves filles qui la soulèvent et moins convaincues de discuter les tenants et aboutissants de ce souci si « naturellement » féminin.

Ici, je voudrais plutôt évoquer les répercussions de la féminisation du métier sur l'organisation du travail dans les centres. ... Et encourager les hommes à prendre des congé parentaux !

La problématique de la « conciliation » devrait en principe concerner tout le monde, les hommes aussi bien que les femmes, mais en pratique ce n'est pas (encore) le cas.

Les congés de maternité et les diverses formes de crédits temps prévus dans les conventions collectives du secteur privé ou, ici, par le statut des agents en CPMS, permet une gestion souple des temps de travail et est favorable à la « conciliation ». Vu la très grande féminisation des équipes et l'usage majoritairement féminin de ces aménagements réglementaires, les CPMS sont particulièrement exposés à une importante mobilité du personnel dans les équipes. Cette particularité contribue dans certains Centres aux difficultés de construction d'un travail d'équipe. En raison des nombreux temps partiels et des remplaçant-e-s temporaires, la composition des équipes peut changer tous les ans.

Ces particularités organisationnelles ont des conséquences sur les possibilités de nouer des collaborations avec les équipes enseignantes, dans la mesure où *rester deux ans dans la même école ne permet pas de construire les collaborations nécessaires avec les profs. C'est un travail de longue haleine, de même que la construction d'un schéma de pratique de l'orientation inventif où il faut construire dans le temps, tout le dispositif.*

La reproduction des rapports sociaux de sexe en contexte professionnel.

Dans les équipes où il y a un ou des agent(s) masculin, c'est presque sûr que ceux-ci interviennent en priorité dans les écoles techniques et professionnelles où sont organisées des études industrielles. Parfois, cette distribution du travail est d'autant plus justifiée que l'intervenant en question avait une formation de technicien préalable à sa formation de psychologue ou d'assistant social (plusieurs cas, rencontrés ou évoqués dans plusieurs entretiens).

Parfois, le partage semble aller de soi, c'est la continuité d'une répartition qui existe de longue date. Mais c'est vrai qu'on pourrait se poser la question :

> *Ce n'est pas que je me suis partagé le travail avec lui, le travail était déjà partagé quand je suis arrivée. Lui travaille depuis super longtemps dans cette école. Il travaillait avec une autre collègue avant que je n'arrive et ils s'étaient partagés le travail comme ça. C'est vrai que je n'ai pas encore remis ça en question. Mais pourquoi pas ? Je me pose la question. Je me demande si je serais aussi crédible, aussi reconnue, par rapport aux profs qui donnent cours dans la section « garçons ». Et pareil lui dans les sections plus « filles » ... quoique ce serait sans doute moins difficile dans ce sens là. ... C'est vrai que ce serait peut-être intéressant de mettre ça sur le tapis pour voir un peu.*(entretien n° 5, individuel)

On a vu plus haut, dans d'autres parties du rapport que d'autres agent-e-s avaient dû faire leur place, se faire respecter, être attentives à « se rendre » crédibles, alors que (c'est une question que je n'ai pas posée aux hommes) les agents masculins ne se sont peut-être jamais posé, ou n'ont jamais été confrontés, à ce genre de question.

A défaut de présences masculines dans les Centres PMS, les intervenantes font parfois équipes, pour certaines animations, *avec des éducateurs de l'établissement scolaire ou avec des professeurs qui prennent les garçons pendant que nous on prend les filles*. Pour faciliter l'expression des garçons sur des sujets liés à la sexualité ou à la parentalité, ou quand elles savent qu'elles vont avoir à faire *à une bande de cracs.*

Inversement, des hommes quand ils font équipe avec une femme peuvent aussi y trouver certains avantages liés à la répartition classique des rôles entre hommes et femmes. Dans l'extrait suivant, mon interlocuteur explique une séquence d'un travail d'orientation où les élèves explorent leur histoire personnelle et peuvent, à certains moments, être submergés par l'émotion.

> *C'est ça aussi l'avantage de travailler à deux, parce que il y en a un des deux qui peut prendre en charge individuellement, au moment même, quelqu'un qui vit une émotion, si il évoque quelque chose de lourd. L'un peut sortir avec l'élève et l'autre peut continuer l'animation. Ce n'était pas innocent le fait d'avoir un homme et une femme pour faire des animations comme ça, parce que ce sont des casquettes de papa et de maman. Et la collègue avec qui je travaille, elle materne très bien. C'est quelqu'un qui n'a pas peur de prendre dans ses bras ... parce qu'on a aussi toute une série de résistances personnelles* ... (entretien n° 8, individuel)

Lors de ma participation au colloque de la FCPL en septembre 2008, je participais à un atelier sur le thème de l'orientation scolaire et professionnelle. Les deux personnes chargées de l'atelier étaient un animateur et une rapporteuse.

Deux agents racontent, au cours d'un entretien, une séance d'animation collective dans une classe. Un agent (masculin) y tenait le rôle d'animateur principal, tandis que sa collègue le secondait dans un rôle d'observation de la dynamique du groupe et des échanges entre élèves. L'animation portait sur les stéréotypes de genre. Les élèves, très malins, n'ont pas manqué de faire remarquer aux animateurs le partage des rôles entre eux. *Ils nous ont dit : « ah bon, c'est comme vous alors, c'est l'homme qui parle et la femme ne dit rien. » « Pas du tout, répondit l'animateur, ça n'a rien à voir, c'était prévu comme ça entre nous, c'est ainsi qu'on s'est réparti les rôles pour l'animation. »*

Les femmes n'aiment pas trop parler en public, jouer des rôles de meneuses. Ces observations constituent tout juste une amorce à la réflexion, mais j'ai pu constater, à

d'autres occasions, que les femmes préfèrent souvent les rôles moins exposés et contribuent elles-mêmes à la reconduction des rôles sociaux de sexe.

Avec le recul et la mise en évidence de plusieurs petites observations ponctuelles, on voit plus clairement apparaître certains traits assez caractéristiques, en CPMS comme dans d'autres lieux, des rapports habituels entre les sexes en milieu professionnel. Cette observation peut paraître anecdotique, mais si on la rapporte à d'autres, relatées notamment dans la littérature, ou expérimentées personnellement, on peut en tirer un commentaire ou une analyse de portée plus générale.

Danièle Kergoat[177] constate dans une étude sur le mouvement des infirmières en France à la fin des années 80 que *les femmes, ultra majoritaires dans le mouvement, sollicitaient leurs collègues masculins pour les prises de parole en public, face aux média, dans les AG, ... C'est parce que les hommes infirmiers ont refusé de jouer ce rôle, considérant qu'ils n'étaient pas représentatifs de la profession, que les infirmières ont été médiatisées.* C'est ainsi, poursuit l'auteure que les femmes participent elles-mêmes à la reproduction de la division sexuelle du travail.

Il y a d'autres manières, tout aussi insidieuses et sans doute mal identifiées, de contribuer à cette reproduction des rapports de sexe traditionnels dans la sphère professionnelle.

Zanferrari[178] en donne quelques exemples dans divers métiers du social[179] :

- femmes qui font appel à leurs collègues masculins pour faire certains « sales boulots » : intervenir ou simplement venir se montrer quand la situation dérape et qu'il faut contenir un malade (infirmiers psychiatriques) ou désamorcer une situation de violence (accueil d'usagers, assistants sociaux en familles ou dans des services éducatifs), elles font appel à la force physique ou à l'autorité considérées comme des attributs masculins ;
- femmes qui font appel à leurs collègues masculins pour déplacer des malades ou des objets lourds ou encombrants (cas des aides soignants), les ravalant ainsi à un rôle de manutentionnaire, ou pour effectuer de petites réparations techniques dans les bureaux.

C'est ainsi qu'on naturalise les compétences professionnelles au lieu de mettre en évidence la nature professionnelle de la gestion de la violence par exemple. Les hommes, dans cette enquête, déclarent souffrir de cette pression féminine à endosser les stéréotypes de sexe.

A côté de cette division horizontale du travail, il faut peut-être évoquer aussi la division verticale.

J'ai compté le nombre d'hommes et de femmes qui occupent le poste de directeur ou directrice des Centres PMS (identifiés d'après les prénoms). Cela donne 42 directeurs et 29 directrices (5 personnes dont les prénoms ne permettent pas de savoir s'il s'agit de femmes ou d'hommes). Quand on sait que les agent-e-s sont plus que proportionnellement des femmes, on voit que les hommes sont largement sur-représentés dans les postes de direction.

Toutefois, la répartition pourrait changer à l'avenir puisque, comme on me l'a expliqué, les Centres sont dans une phase de départs naturels et de renouvellement des cadres.

---

[177] Danièle Kergoat et al., Les infirmières et leur coordination, Paris, Lamarre, 1992, citée dans un article de Fanny Zanferrari, « Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social », *Le Portique*, Carnet 1-2005, mis en ligne le 10 novembre 2005. URL : http://leportique.revues.org/document713.html.

[178] Ibid.

[179] On en trouve d'autres dans le n° spécial de la revue *Travailler le social* déjà cité.

7 Conclusion

Les représentations en termes de « métiers de femmes » et « métiers d'hommes » structurent encore largement la manière dont les élèves appréhendent l'univers des études et des professions. Les élèves ont en général une représentation asses limitée de la diversité des métiers et professions. Les filles sont attirées par les métiers relationnels et de soin, les garçons se préoccupent davantage d'argent et d'avancement de carrière. De ce point de vue, les résultats de la recherche n'apportent pas de surprise. Les personnels des Centres PMS dans leurs activités d'orientation s'efforcent d'ouvrir les élèves à des perspectives professionnelles plus larges, mais la répartition sexuée des préférences et des intérêts des élèves ne leur semble pas spécialement préoccupante. Cela leur semble assez banal et naturel. Aucun dispositif particulier n'est mis en place dans les Centres pour travailler à la déconstruction de ces stéréotypes sexués.

Qu'est-ce que le « banal » sinon le regard qui glisse rapidement sur des choses devenues trop familières, l'oreille qui enregistre le trop souvent entendu qui semble aller de soi. C'est justement l'objectif d'une recherche de s'arrêter sur ce qui a l'air trop ordinaire et de forcer l'interrogation. J'espère avoir pu contribuer à transformer ce banal en objet de curiosité et de questionnement.

Au-delà de la différenciation sexuée des intérêts des filles et des garçons, il ressort assez clairement que les garçons tendent à rejeter les métiers qui leurs paraissent trop « féminins ». Les jugements dévalorisants des garçons pour les métiers de femmes apparaissent surtout dans les filières techniques et professionnelles de qualification. Ils sont aussi plus fortement exprimés au début de l'adolescence, au moment où les élèves sont très soucieux-ses de leur identité sexuelle. Dans le contexte de ce questionnement, les garçons se montrent fort préoccupés de démontrer leur virilité et de se distancier de ceux de leurs camarades qui, par leurs idées de métiers, semblent déroger aux codes de genre.

Les préoccupations pour la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle sont assez typiquement féminines. Certain-e-s intervenant-e-s constatent toutefois quelques indices de changement, il leur semble que davantage de filles mettent cette préoccupation au second plan ou au moins la reportent à plus tard. Lorsque des garçons réfléchissent à leur future vie de famille, il semble que ce ne sont pas les mêmes soucis d'équilibre à trouver entre vie de famille et vie professionnelle qu'ils expriment, ils se voient plutôt en futurs soutiens de famille, chargés d'assurer son bien être matériel, et/ou s'intéressent à leur rôle de père. L'impact que ces représentations assez traditionnelles des futurs rôles familiaux des un-e-s et des autres ont sur les choix d'études et les projets de métiers reste malgré les indices de changement constatés, plus important pour les filles que pour les garçons.

Les occasions d'aborder et de discuter de ces questions avec les élèves se présentent surtout aux agent-e-s CPMS, soit lorsque des élèves – le plus souvent des filles – font une demande d'entretien dans le cadre d'un projet d'orientation atypique, soit dans des animations collectives sur la parentalité, les relations affectives et sexuelles. Ces activités réalisées dans le cadre des autres missions des CPMS, bien que périphériques par rapport à l'orientation stricto sensu, apparaissent comme des lieux et des moments où sont abordés différents aspects des rapports sociaux de sexe.

Les élèves qui expriment des projets atypiques ou font des choix inhabituels sont souvent confronté-e-s à des réactions de surprise, voire à des appréciations négatives de leurs pairs. Ces projets, considérés comme un peu « bizarres » par la majorité des élèves, suscitent parfois des discussions animées lors des activités collectives d'orientation réalisées par les agent-e-s. Selon l'état d'avancement de leurs projets professionnels, ces élèves s'adressent assez souvent aux intervenants des Centres, surtout lorsqu'ils ou elles se heurtent à des objections familiales ou lorsque eux-elles-mêmes sont incertain-e-s de leur choix.

Le matériel recueilli sur ces situations atypiques est – à la différence des stéréotypes – très abondant. C'est clairement une problématique qui ressort des résultats de cette recherche. Non pas que ces situations fassent partie du quotidien des agent-e-s en CPMS, elles sont relativement rares, comme l'indique justement le fait qu'on les qualifie d'atypiques, mais quand il y en a, on les remarque d'autant plus facilement. Leur caractère atypique les rend plus facilement repérables.

Lorsque les élèves concerné-e-s n'en sont plus à formuler des préférences encore distantes des choix réels, mais sont déjà engagé-e-s dans des filières de formation qui les destinent à l'exercice de certains métiers, à tous le moins à des emplois dans certains secteurs professionnels, il arrive que ces élèves atypiques soient réellement confronté-e-s à des comportement sexistes, voire homophobes. Filles et garçons peuvent avoir à subir des comportements qui relèvent du harcèlement sexuel, au moins verbal et psychologique, parfois physique.

Les difficultés mentionnées sont essentiellement constatées dans l'enseignement professionnel et, à un moindre degré, dans l'enseignement technique de qualification. Elles sont différentes pour les garçons et pour les filles.

Pour les élèves filles, une orientation atypique est généralement un choix. Parfois, elles ont dû batailler pour le faire accepter par leurs parents, pour convaincre les enseignants, le CPMS du sérieux de leur projet. Pour les garçons, c'est différent. Si pour certains, c'est bien un choix qui résulte d'un projet personnel, pour d'autres, c'est plutôt le résultat d'un parcours scolaire semé d'échecs successifs, un non choix, où peuvent jouer diverses raisons : la structure du « marché scolaire » et les spécialisations d'écoles, les limites de l'offre scolaire dans une « petite région » ou encore le désir de rester avec les copains ou le refus des parents de changer d'école.

Tant du point de vue de leur intégration dans des classes de garçons que du point de vue de leurs perspectives professionnelles, les filles semblent beaucoup plus mal loties que les garçons. Ces derniers sont plus facilement acceptés dans des classes majoritairement féminines que les filles dans les classes de garçons. Ils trouvent aussi plus facilement des emplois dans des filières professionnelles souvent très féminisées et qui ne demandent pas mieux que d'engager des hommes. Les filles au contraire mettent beaucoup plus de temps à se faire accepter dans les classes et les écoles majoritairement « masculines » et ont plus de mal à trouver des lieux de stage, et probablement plus tard un emploi.

Conscient-e-s de ces difficultés, les agent-e-s CPMS se montrent particulièrement soucieux-ses de s'assurer de la solidité de tels choix atypiques des filles, peut-être plus attentifs à les mettre en garde qu'à les encourager. Certain-e-s intervenant-e-s affirment toutefois être particulièrement attentif-ve-s à encourager les filles à oser se lancer dans des parcours atypiques, tant dans les humanités générales que dans les humanités techniques.

Un aspect de ces problématiques qui semble souvent peu pris en considération et qui pourrait sans doute avoir un impact sur les choix professionnels atypiques est plutôt du ressort des établissements scolaires que des CPMS, c'est la manière dont l'école gère ces comportements de harcèlement à l'égard des filles et des garçons atypiques. Si certains établissements semblent attentifs à ces problèmes, il semble que d'autres soient assez peu interventionnistes.

Plusieurs Centres PMS attirent l'attention sur le fait que les filières de formation professionnelles considérées comme « féminines » sont particulièrement limitées en variété et en termes de perspectives d'emploi, sur le fait que certaines sont peu valorisantes.

Les agent-e-s CPMS ne constatent pas de problèmes du même ordre dans l'enseignement général. Le fait que les classes soient équilibrées en termes de présence féminine et masculine et le fait que les élèves ne se plaignent pas de difficultés liées au genre, de harcèlement ou de traitements discriminants qui leur poseraient problème, contribuent à l'invisibilité de la question du genre dans les classes d'enseignement général. Il semble aussi que les agent-e-s CPMS mesurent moins facilement les effets des choix d'option sur les parcours scolaires ultérieurs des élèves qu'ils ne le font dans les formes technique et professionnelle de l'enseignement.

Les CPMS ne semblent pas non plus disposer de données statistiques d'ensemble sur les répartitions des élèves dans les différentes filières et options d'enseignement secondaire ni sur les parcours ultérieurs des étudiants en fonction des options suivies dans le secondaire général. Cela contribue sans doute à l'invisibilité des effets de genre dans les humanités générales.

Les agent-e-s CPMS appréhendent le genre essentiellement à partir de ses manifestations directes au niveau individuel. Les préférences ou les choix s'expliquent par les intérêts différenciés des élèves, en fonction de leur sexe. Ils et elles ne semblent pas considérer que ces intérêts ou ces préoccupations puissent être le produit d'un régime de genre.

De nombreux commentaires ou témoignages me conduisent à formuler l'hypothèse selon laquelle soit les agents ne s'autorisent pas à passer de l'expression individuelle explicite à ce qu'ils perçoivent peut-être comme des conjectures sur l'origine construite par le genre de ces dispositions, soit qu'ils adhèrent à une anthropologie individualiste qui fait du « sujet individuel » l'origine ultime de ses intérêts et de ses choix.

Les personnels des CPMS ne sont pas familiers de la problématique du genre. Ils ne semblent pas faire le lien – ou s'en défendent même – entre les comportements sexistes qu'ils décrivent et la question du genre. Ils préfèrent parler de « respect en général ». De même les préoccupations de conciliation des filles ne leur semble pas relever de la problématique du genre.

Dans les pratiques d'orientation des Centres, il semble qu'aucune stratégie particulièrement élaborée n'est mise en place pour travailler la dimension du genre dans l'orientation scolaire. A l'égard des élèves, les réponses apportées ou les réactions se font le plus souvent au cas par cas, sur le mode du dialogue en entretiens individuels ou lors d'animations collectives qui ne sont pas conçues expressément pour travailler ces questions. Il y a toutefois quelques exceptions, plutôt dans les animations réalisées dans le cadre de l'axe « vie affective et sexuelle » ou encore dans l'axe prévention.

Les agent-e-s des Centres PMS font souvent état de divergences de vues entre leurs conceptions de l'orientation et celles des enseignants, ainsi que des contraintes fortes auxquelles leurs interventions en orientation sont soumises, en particulier, la difficulté à obtenir des enseignants du temps et les aménagements d'horaires nécessaires à la réalisation des activités collectives d'orientation avec les élèves.

La collaboration des enseignants et des agent-e-s CPMS est une condition sine qua non pour pratiquer l'orientation dans l'optique de l'orientation tout au long de la vie, préconisée par les politiques, mais les Centres PMS sont confrontés à deux difficultés qui convergent pour leur rendre cette tâche très difficile : leur manque de moyens propres et leur dépendance à l'égard du bon vouloir des chefs d'établissements et des enseignants pour pouvoir répartir dans le temps et construire les étapes de leurs interventions dans une logique de projet et selon un parcours séquencé de construction de projet.

Dans les circonstances actuelles, certains CPMS parviennent à réaliser des activités d'orientation en collaboration avec des enseignants et à travailler avec eux d'une façon intégrée, mais ces cas semblent assez rares. Quand cela arrive, ces pratiques restent limitées à certains établissements, voire parfois à certaines classes en raison du manque de temps et/ou de l'absence des conditions favorables. Il y a donc de toutes façons des inégalités flagrantes entre les élèves du point de vue d'un « droit à l'orientation ».

Et, par ailleurs, les autres acteurs de la communauté éducative ne semblent pas, dans leur ensemble plus familiers de la problématique du genre que les CPMS.

Le genre est-il un frein parmi d'autres ?

C'est une phrase que j'ai souvent entendue, sur un mode affirmatif, au cours de mes rencontres avec les agents et agentes des CPMS. Il me semble qu'il vaut la peine de revenir sur cette expression, qui me turlupine depuis que je l'ai entendue. Je préfère en tous cas en faire une question.

Oui, dans le sens où le genre ne traduit pas le seul type de rapport social qui divise les membres de la société en (deux ou plusieurs) groupes sociaux différents et hiérarchisés. L'organisation du travail dans un régime économique libéral (ou néo-libéral) divise aussi et définit des positionnements inégaux du point de vue des ressources accessibles, des possibilités de réalisation de soi et d'exercice de la liberté de choix, selon d'autres critères que le genre. Mais elle le fait aussi selon le genre.

Les agent-e-s CPMS sont depuis longtemps préoccupé-e-s de la manière dont leur travail d'orientation contribue à la gestion des flux d'élèves dans le système d'enseignement et à leur répartition dans des orientations professionnelles qui participent à la reproduction des différences de classes sociales.

Mais est-ce une raison pour méconnaître un autre principe de répartition, la division des savoirs et du travail selon le sexe, qui produit elle aussi des groupes sociaux différemment valorisés, encore souvent assignés à des activités et à des métiers différents, réduisant tout autant les possibilités de réalisation personnelle.

On a vu les effets de composition de ces deux types de division : les élèves de l'enseignement technique et professionnel, et surtout de ce dernier, sont globalement moins bien placé-e-s que les élèves de l'enseignement de transition. Ils et elles sont obligé-

e-s de s'orienter plus tôt vers des filières d'étude spécialisées et disposent de moins de temps et de moyens pour développer leur personnalité et se créer comme êtres singuliers dans les interstices des contraintes sociales.

Mais on a vu aussi qu'à l'intérieur de chacune des ces filières, les opportunités offertes aux filles et aux garçons ne sont pas les mêmes. Les filles n'ont bien souvent qu'un choix restreint, les agent-e-s CPMS le constatent souvent, entre des filières d'étude qualifiées de « féminines », peu valorisantes et peu porteuses en termes d'emploi, ou alors, elles doivent affronter les conditions particulièrement difficiles qui sont réservées aux filles qui font des choix atypiques.

La dévalorisation des filières et des secteurs qualifiés de « féminins », sur le plan symbolique déjà très sensible à l'intérieur de l'école, se poursuit ensuite hors de l'école. Elle se donne à voir à travers différents indicateurs sociaux de valeur : salaires, statuts de l'emploi (temps partiels, contrats à durée déterminée, ...), organisation du travail (horaires coupés, flexibilité que la travailleuse ou le travailleur ne choisit pas elle-même ou lui-même). Il apparaît aussi que la manière dont on définit les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de ces métiers contribue à leur dévalorisation.

Les effets du genre sont moins faciles à percevoir dans l'enseignement général car là, les distinctions de genre s'expriment d'une manière plus feutrée, moins brutale. Si effets de la différence de sexe il y a, ceux-ci sont moins visibles dans l'immédiat, pendant la durée des études.

Inversement, on peut prendre le problème dans l'autre sens et voir que les groupes constitués selon le genre – le groupe des hommes et le groupe des femmes – sont traversés d'une division selon leur appartenance à des classes sociales (au sens classique) et/ou à des groupes ethniques différents. Cet aspect de l'intersection entre genre et régime économique libéral, entre genre et rapports Nord/Sud est illustré par la problématique des métiers du *care*. Il y a dualisation à l'intérieur du groupe des femmes entre celles qui accèdent à des positionnements sociaux plus avantageux (tant en termes de liberté personnelle et de possibilités d'épanouissement dans le travail, qu'en termes de rémunération financière) et celles qui sont assignées (parce que souvent elles n'ont pas d'autre choix) aux métiers du *care* et notamment aux fonctions (encore moins valorisantes, cela a été dit aussi dans les entretiens) de la logistique du fonctionnement familial ou des entreprises (le personnel des grandes surfaces, le nettoyage, la préparation des plats préparés ..), toute cette logistique qui permet aux femmes de l'autre groupe de « concilier » leurs devoirs familiaux et leurs investissements professionnels.

Donc, qu'on prenne ces répartitions en commençant par le genre ou en commençant par les classes sociales créées par la division du travail au sens classique, en n'oubliant pas d'y ajouter les effets des rapports Nord/Sud ... on arrive plus ou moins aux mêmes constats.

En ce sens le genre est **comme** les autres principes de division et d'attribution de valeurs.

On peut aussi ajouter une autre similitude : il fonctionne aux mêmes ingrédients. Christine Delphy compare les différents types de domination à un jeu de construction en Lego. Avec les mêmes blocs on peut faire toutes sortes de constructions : des maisons, des bateaux, ... Les ingrédients du genre sont les représentations symboliques, le naturalisme, l'hypothèse (ou la conviction) de la différence et l'idée de la complémentarité. D'ailleurs le chef d'entreprise et l'ouvrier ne sont-ils pas aussi complémentaires ? Le colon et l'indigène

n'étaient-ils pas aussi complémentaires au temps des colonies ? La complémentarité est toujours à situer dans un système spécifique, par rapport à un enjeu et à un type d'organisation.

Il y a **quand même peut-être quelque chose de spécifique au genre**, c'est Goffman qui attire l'attention là-dessus. C'est que d'une part, à tous moments et en tous lieux, les hommes et les femmes ne peuvent se départir de leur être sexué et de la signification sociale qui est attachée à leur sexe. Même si de façon utopique, on peut imaginer que cela puisse ne plus être le cas à l'avenir (comme dans le mouvement *queer* par exemple), actuellement, c'est ainsi. La différence de sexe est tellement ancrée dans notre société que toujours et partout elle accompagne les personnes. L'ouvrier est réputé (au fond, ce n'est pas sûr) pouvoir se départir de son identité ouvrière quand il n'est pas à son travail ou en présence de son patron. De même la couleur de peau, bien qu'attachée à la personne autant que le sexe biologique, permet quand même d'échapper à certains moments à la confrontation, ou à la simple vision de la différence.

Ce que Goffman voulait pointer, c'est la co-présence physique permanente des hommes et des femmes dans notre société occidentale, qui crée selon lui d'autres modalités de pression sur l'identité et sur la subjectivité que des caractéristiques telles que la classe sociale ou l'appartenance ethnique. D'autres auteurs insistent sur la dimension affective et sexuelle du rapport de genre qui créerait une vulnérabilité particulière au poids des attentes sociales.

La conclusion, c'est que tous ces rapports ont chacun leur importance. Ils sont même consubstantiels et on doit les prendre également en considération. Leur poids dans la production des inégalités dépend d'une situation à l'autre.

L'autre terme à discuter c'est le mot « frein ». Qu'est-ce qu'on entend par là ? Oui, c'est un frein comme les autres si c'est une entrave au déploiement des capacités et de la liberté de chacun-e, en tant que personne. Non si on donne à ce mot le sens d'un simple mécanisme de ralentissement. Le genre fait plus que ralentir, il empêche certains et certaines de bouger, de passer librement d'un côté à l'autre de la division. Il est la ligne de démarcation, il la fabrique et la maintient en place.

Plusieurs auteur-e-s, on a eu un petit aperçu de la diversité des positionnements théoriques en présence, en arrivent à la conclusion qu'il n'y aura pas de progrès vers l'égalité en dehors d'une remise en cause radicale du principe de division lui-même. Ou en tous cas, même si « ça avance », à un certain moment il y aura un saut d'obstacle plutôt qu'une progression sans rupture qui va se faire toute seule et dans la ligne de ce qui existe déjà.

Recommandations

Il est d'usage que les rapports de recherche se terminent par des recommandations adressées aux différentes parties intéressées à l'objet abordé. En voici quelques unes. Certaines sont à la portée des CPMS et/ou de leur fédération, d'autres s'adressent aux instances administratives et politiques en charge de l'enseignement en Communauté française.

Un des principaux changements que l'on pourrait souhaiter est une plus grande coopération des différentes composantes de la communauté éducative pour faire de l'école un acteur collectif de l'orientation scolaire et professionnelle. Les professeurs des différentes disciplines ont beaucoup de possibilités de travailler les questions de genre dans leurs matières respectives. Sans leur participation active à l'entreprise de sensibilisation au genre et à ses enjeux, les actions menées par les CPMS n'auront qu'un impact potentiel très limité. Il faut donc recommander à la fois des initiatives structurelles d'aménagement des conditions de la collaboration entre directions, enseignants et personnels CPMS, une réflexion sur les contenus des programmes et la sensibilisation /formation des différents acteurs de l'école à la compréhension des différents aspects de la problématique du genre.

Les problèmes qui sont pointés dans les formes professionnelles d'enseignement me paraissent devoir faire l'objet d'une attention toute particulière et nécessiter des initiatives à différents niveaux : une gestion plus active des problèmes de harcèlement de la part des autorités dans les établissements, une attention accrue des enseignant-e-s et des agent-e-s CPMS aux difficultés que rencontrent les élèves atypiques, à la fois en termes de prévention et de soutien, par différents moyens et sans attendre que des plaintes individuelles soient exprimées : notamment à travers l'aménagement d'espaces de parole, de réflexivité sur le virilisme et ses différents avatars (homophobie, sexisme, idéologies défensives de métier).

Les animations réalisées par les CPMS, hors axe orientation (« vie affective et sexuelle », « parentalité », respect ...), semblent constituer des lieux privilégiés pour aborder des problématiques telles que celles-là, mais elles ne produiront des effets que si elles sont également prises en charge et relayées par les autres acteurs de l'enseignement.

D'autres thèmes directement liés au genre, tels que la « conciliation vie privée/vie professionnelle », les identités et orientations sexuelles, les rôles parentaux, sont aux dires mêmes des équipes CPMS, des sujets qui intéressent les élèves. Ils pourraient être beaucoup plus étoffés en lien avec une perspective de genre, si les agent-e-s eux et elles-mêmes étaient d'avantage à même d'en manier les concepts et de mobiliser les données d'information (juridiques, statistiques, récits d'expériences personnelles, conclusions de recherches, ...) qui s'y rapportent. Le matériel ne manque pas, mais il est méconnu des agent-e-s. A eux et à elles de s'informer, de se former et d'expérimenter de nouvelles modalités d'animation dans les classes. Ces aspects, apparemment périphériques par rapport à la construction des projets professionnels, s'avèrent en réalité influents sur les orientations. Le détour par de telles préoccupations personnelles plus larges que les choix d'orientation professionnelle pourrait également contribuer à élargir les représentations des élèves en matière de métiers possibles, aussi bien pour les filles que pour les garçons.

La question des filières de formation « féminines » dans l'enseignement professionnel de qualification devrait aussi faire l'objet d'une attention spécifique à différents niveaux, structurel et local. A un niveau structurel, les remarques émises par les participant-e-s à cette recherche me semblent mériter l'attention : il faudrait diversifier les possibilités. A un niveau plus local, dans les établissements scolaires, il y a également moyen de travailler à la valorisation des métiers les plus déqualifiés du *care* en dénaturalisant et en professionnalisant les compétences requises pour l'exercice des ces métiers qui sont à la fois éprouvants et peu reconnus socialement.

Le Conseil de l'Education et de la Formation a adopté la définition de l'orientation de l'UNESCO, qui comprend notamment dans l'énoncé des finalités de l'orientation : *le souci de servir la société et l'épanouissement de la responsabilité*, le *développement social et la construction morale de la personne*. Il me semble que cette dimension est peu présente dans les activités d'orientation, l'articulation métier/environnement y est souvent présentée sur le mode étroit des « débouchés en termes d'emploi », ce qui suscite des réticences d'ordre déontologique et éthique chez les agent-e-s CPMS. Développer la réflexion éthique, comme le proposent Guichard et Huteau, Defrenne et le mouvement *Trouver/créer*, pour tous les métiers en veillant à y inclure les autres lointains et les enjeux politiques liés à l'égalité et à la justice sociale, serait également de nature à déstabiliser la division sexuelle stéréotypée des préoccupations entre hommes (l'argent, l'aventure et l'esprit d'entreprise) et femmes (le souci des proches).

A propos de l'orientation stricto sensu et de ce qui pourrait très directement concerner les personnels CPMS dans leur mission d'orientation scolaire et professionnelle, je me risque à formuler quelques autres recommandations plus spécifiques.

- Avant tout poursuivre le mouvement, déjà présent dans le programme de formation du CFPL (Conseil de Formation continue des CPMS libres), de promotion des approches constructivistes en orientation, seule façon d'appréhender les intérêts et préférences spontanés des élèves comme construits et ne reposant pas sur des spécificités naturelles et innées ancrées dans le sexe biologique.
- Il conviendrait également de procéder à une critique plus argumentée des présupposés anti-constructivistes de la plupart des questionnaires d'intérêts qui sont encore trop utilisés par les équipes. Même si ceux-ci sont mobilisés comme supports de discussion, les présupposés théoriques contestables qui ont présidé à la construction de ces instruments sont susceptibles de produire des effets de fermeture et de renforcement des stéréotypes de sexe d'une façon insidieuse et à l'insu des agents. Ils ne contribuent pas à l'ouverture et à la déconstruction des représentations genrées des savoirs et des métiers et comportent même le risque inverse. De plus ils sont désormais en décalage par rapport aux modèles théoriques de la psychologie.
- Promouvoir la recherche en orientation (particulièrement peu fournie en Belgique) et notamment des dispositifs de recherche participative avec des praticiens de manière à leur fournir des lieux et des moments de réflexivité et d'élaboration conceptuelle sur les problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle et sur leurs outils de travail : évaluation des scénarii d'animation (et autres outils), passage de tous les outils au crible du genre (traquer les biais de genre et rechercher systématiquement les ouvertures sur les questions de genre), réalisation de petits films documentaires sur différentes

manières d'exercer des métiers au masculin et au féminin (interviews filmées par exemple).

- Mettre l'accent sur la diversité des manières d'exercer un même métier en veillant à présenter des manières féminines et masculines apparaît comme une priorité assez facile à mettre en oeuvre ; s'attacher à mettre en évidence la dimension relationnelle de tous les métiers ou la nécessité de l'y inclure, même dans les métiers traditionnellement « masculins » ; aborder cette question avec les invités ou lors des visites chez des professionnels, l'inclure expressément dans les préparations d'entretiens avec des professionnels semblent également à la portée des équipes CPMS.
- Beaucoup d'organismes publics et privés (Direction de l'Egalité des Chances, Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes, associations, centres de recherche universitaires ou associatifs, centres de ressources présents sur le net) ont développé et continuent à créer des bases de données et des outils de sensibilisation et de travail sur le genre. Certaines de ces ressources pourraient être adaptées de façon à pouvoir être utilisées dans l'orientation scolaire et professionnelle, elles sont cependant méconnues des équipes CPMS. Il serait utile que les organes fédérateurs ou transversaux existants entreprennent ou soutiennent des initiatives visant à les faire connaître et à les rendre plus accessibles aux personnels CPMS.
- De la même manière, les données statistiques disponibles sur la répartition des élèves dans les différentes filières d'étude, au sein des établissements et entre niveaux d'études, devraient être d'avantage connues et utilisées par les acteurs de l'enseignement et par les personnels CPMS, intégrées dans les réflexions et le travail d'orientation.

8 Annexe : le questionnaire et la lettre de la FCPL

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
CENTRES PMS LIBRES

Bruxelles, le 21 janvier 2009

Aux directions des CPMS libres

Desservant des populations d'enseignement secondaire

Notre référence : 57.09

Objet : recherche sur l'identité du genre

Madame la Directrice,

Monsieur le Directeur,

Cher(e) collègue,

Le décret « Missions » accorde une place importante à l'orientation des élèves et positionne les CPMS comme des acteurs incontournables des actions concrètes que les établissements scolaires doivent mettre en place pour la réaliser, en collaboration avec les autres acteurs de la communauté scolaire. Le décret de 2006 organisant les missions et programmes des CPMS fait également de l'orientation scolaire et professionnelle un des axes de base des activités des centres.

L'ASBL Synergie qui a comme objet social les problématiques qui concernent les jeunes, déploie depuis presque 20 ans une importante activité de recherche et d'intervention auprès des jeunes et des acteurs professionnels impliqués auprès d'eux. Les modes d'action privilégiés à Synergie, dans son action de formation continuée, sont la recherche, la formation, la supervision, avec le souci de mener ces activités le plus possible en collaboration avec les acteurs de terrain concernés. Depuis quelques années,

Synergie a voulu mettre plus explicitement au travail la question du genre, dans ses différentes activités.

Synergie a développé, depuis plusieurs années, des collaborations de travail avec les Centres PMS par le biais de la FCPL et du CFPL.

Dans ce cadre, Madame Isabelle POULET de l'ASBL Synergie a sollicité, via la FCPL, la collaboration des CPMS libres pour la réalisation d'une recherche soutenue par la Direction de l'Egalité des Chances (DEC) du Ministère de la Communauté française.

L'objectif est double :

- repérer l'existence, les contours et les formes sous lesquelles apparaissent les questions liées au genre dans la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle en milieu scolaire
- à partir des expériences vécues des agents, aussi bien dans les pratiques d'orientation que de façon plus larvée à sa périphérie, comprendre où et comment insérer cette question dans les pratiques et représentations existantes ; utiliser le matériel récolté et son analyse pour stimuler ou renforcer la réflexion et la diffusion des pratiques innovantes, adapter les outils existants ou en créer des nouveaux, étudier les aménagements et dispositifs à mettre en place pour améliorer ou modifier les pratiques de façon à intégrer la question du genre.

Le Bureau de la FCPL, en sa séance du 20 janvier dernier, a marqué son aval , sachant que tout centre garde la liberté d'adhérer ou non à la demande qui lui sera faite et qu'un groupe de pilotage est mis en place au niveau de la FCPL via le Gresec (Groupe relais Enseignement secondaire) composé de directions de différentes provinces et du Secrétariat général de la FCPL.

C'est pourquoi, je vous prie de bien vouloir réserver un bon accueil à la demande ci-jointe, espérant vivement que la recherche initiée puisse bénéficier, entre autres, aux équipes en place dans les CPMS.

Tout en restant à votre disposition pour toute information complémentaire éventuelle, je vous prie de croire en mes sentiments dévoués.

Guy DE KEYSER

Secrétaire général

Service Intervention Recherche Jeunes A.S.B.L.
83 avenue de Cortenbergh – 1000 Bruxelles
téléphone 02-534.36.16 - fax 02-534.78.29
synergie.asbl@skynet.be

Aux directions des CPMS libres
Desservant des populations
d'enseignement secondaire

Bruxelles, le 23 janvier 09

Objet : recherche sur le genre dans l'orientation scolaire et professionnelle

Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,

Vous allez découvrir en pièce jointe un court questionnaire portant sur l'influence du genre en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Ce questionnaire est adressé à tous les Centres PMS du réseau libre en Communauté française. Il fait partie d'une démarche de recherche que Synergie (Service Intervention Recherche Jeunes – www.synergieasbl.net) réalise actuellement dans le cadre d'un programme financé par la Direction de l'Egalité des Chances (DEC – www.egalite.cfwb.be/enseignement-et-recherche-scientifique) de la Communauté française.

La préoccupation de la DEC est fondée sur le constat de la persistance d'une différenciation qui reste importante dans les orientations et dans les choix scolaires et professionnels des filles et des garçons, malgré les efforts qui ont été faits en faveur d'une égalisation des chances et malgré des évolutions dans les rôles des femmes et des hommes dans notre société.

Cette recherche vise donc à explorer les mécanismes et processus qui, dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, contribuent à cette différenciation. Le projet a été

élaboré en concertation avec la Fédération des Centres PMS du réseau libre, avec l'aval de son Bureau.

C'est une recherche exploratoire. Elle ne comporte aucun objectif d'évaluation des agents et équipes CPMS. Elle vise à dégager, à partir des témoignages des agents et des équipes CPMS, les dimensions de la problématique : des questions, particularités liées au genre sont-elles repérables dans les pratiques et activités d'orientation, dans quels contextes, dans quels lieux, sous quelles formes ? Elle porte spécifiquement sur le niveau secondaire, général, technique et professionnel, y compris les CEFA.

Les agents CPMS, dans leurs propres pratiques d'orientation des élèves et par leur participation à de nombreux lieux de décision et de concertation dans l'école (conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de participation) et à sa périphérie (guidance individuelle de certains élèves, soutien à la parentalité, contacts avec des partenaires extérieurs), sont bien placés pour observer et témoigner de toutes sortes de situations, d'interactions, de circonstances, de fonctionnements institutionnels ... où sont susceptibles d'apparaître des particularités liées au genre et qui auraient une influence sur les pratiques et/ou choix d'orientation scolaire et professionnelle.

Le dispositif de recherche comporte une partie quantitative basée sur l'analyse des réponses au questionnaire que nous vous envoyons aujourd'hui, et une partie qualitative basée sur des entretiens collectifs et individuels avec des agents CPMS.

La partie quantitative vise à avoir une information générale et globalisée de la perception par les CPMS de la problématique du genre en rapport avec l'orientation scolaire et professionnelle. Les données recueillies seront traitées à Synergie. La DEC, commanditaire de la recherche, et la FCPL, en ce compris les Centres qui auront participé à la recherche, recevront le rapport. Il sera établi sur base des résultats globalisés et non identifiables quant à leur provenance.

Le volet qualitatif de la recherche a pour objet l'analyse approfondie de certains aspects de la problématique : où, quand, comment, sous quelles modalités, des caractéristiques liées au genre interviennent en matière d'orientation et ce, à partir de situations et d'observations relatées par les intervenants de terrain.

En vous remerciant déjà pour le temps que vous consacrerez à cette recherche, nous vous prions de recevoir l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Isabelle Poulet
Chargée de recherche

Comment répondre au questionnaire

- ***Réponse en équipe, partie d'équipe ou individuellement***

Vous pouvez en fonction de votre contexte de travail, de la disponibilité des membres de votre équipe et de leur intérêt pour le sujet de la recherche, choisir de répondre en équipe, en partie d'équipe ou individuellement.

Nous vous demandons simplement d'indiquer votre choix, dans la case prévue à cet effet. Si plusieurs agents veulent répondre individuellement, il suffit de reproduire le questionnaire en autant d'exemplaires que nécessaire et de nous les retourner par courriel.

Nous ne cherchons pas à obtenir une représentativité statistique, mais à obtenir la plus grande variété de réponses possibles. C'est pourquoi le fait de répondre individuellement ou en équipe n'est pas primordial.

- ***Pour répondre aux questions n° 2 et 3, qui sont des questions ouvertes***

L'espace de réponse est extensible, en fonction du nombre d'exemples à décrire et des détails que vous souhaitez donner dans votre réponse.

Si vous choisissez d'utiliser le formulaire 'papier', répondez sur papier libre en annexe au questionnaire.

- ***La question n° 4***

La question n° 4 a pour objectif d'identifier des personnes ou des équipes qui seraient disposées à approfondir le sujet dans le cadre de cette recherche. Ces données nominatives sont destinées à la chercheuse et ne seront pas transmises au commanditaire ni à la fédération.

- ***Renvoi des questionnaires***

Nous vous demandons de bien vouloir renvoyer les questionnaires pour le 20 février à synergie.asbl@skynet.be

Si vous préférez le formulaire papier, faites parvenir votre réponse à l'adresse suivante :

A l'attention d'Isabelle Poulet

Synergie asbl
83, avenue de Cortenbergh
1000 Bruxelles

Vous pouvez contacter Isabelle Poulet par courriel à synergie.asbl@skynet.be ou par téléphone (02-534.36.16 ou 0486-96.65.00) si vous souhaitez obtenir des informations complémentaires.

Le questionnaire

Nom du CPMS :

Ceci est une réponse de toute l'équipe / d'une partie de l'équipe / individuelle

(effacez ou barrez les mentions qui ne conviennent pas)

a) Dans votre travail d'agent CPMS, rencontrez-vous des situations où vous avez l'impression qu'interviennent des aspects liés au 'genre', c. à. d. la présence de particularités attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin ?

(que vous approuviez ou non : nous ne cherchons pas à connaître votre jugement de valeur sur ces situations, mais simplement à obtenir une information descriptive)

1. à propos d'un élève garçon

Souvent / parfois / rarement / jamais

(effacez ou barrez les mentions qui ne conviennent pas)

2. à propos d'une élève fille

Souvent / parfois / rarement / jamais

(effacez ou barrez les mentions qui ne conviennent pas)

3. de la part d'un autre acteur de la communauté éducative (parents, directions, enseignants, agents CPMS, personnel éducatif, intervenants extérieurs ...)

Souvent / parfois / rarement / jamais

(effacez ou barrez les mentions qui ne conviennent pas)

b) Pouvez-vous illustrer vos réponses par un ou plusieurs exemple(s), en précisant à chaque fois dans quel(s) degré(s) d'étude, dans quelle(s) filière(s) se situe(nt) le ou les exemple(s).

c) Si vous avez répondu 'souvent' ou 'parfois' à la première question, avez-vous déjà mené une réflexion ou mis au point des stratégies d'intervention particulières par rapport à ces situations ?

oui / non

Par rapport aux élèves :

4. **si oui, quoi ? comment ? avec qui ?**

5. **si non, pourquoi pas ?**

Par rapport aux autres adultes de la communauté éducative (parents, directions, profs, collègues des CPMS, personnel éducatif, intervenants extérieurs, ...) :

6. **si oui, quoi ? comment ? avec qui ?**

7. **si non, pourquoi pas ?**

d) Seriez-vous disposé-e-(s) à explorer davantage ces questions en décrivant des situations où sont présentes des questions liées au genre et à l'orientation scolaire et professionnelle et /ou en expliquant les stratégies d'intervention que vous avez mises en oeuvre ou tenté de mettre en oeuvre

oui / non

individuellement / en équipe / en partie d'équipe

(EFFACEZ OU BARREZ LES MENTIONS QUI NE CONVIENNENT PAS. SI VOUS AVEZ RÉPONDU 'INDIVIDUELLEMENT' OU EN 'PARTIE D'ÉQUIPE' : INDIQUEZ LES COORDONNÉES DE LA OU DES PERSONNE(S) INTÉRESSÉE(S))

9 Bibliographie

Alaluf M. et al., *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 2003.

André G. et Mattart C., Le sens de l'orientation : résistance, auto-exclusion et ouverture, dans Frenay M. et Dumay X. (eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation), UCL, Presses Universitaires de Louvain, 2007, pp. 191-210.

Baudelot C. et Establet R., *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1992.

Beauzany B., Les politiques de conciliation entre travail et vie privée d'un point de vue comparatif, dans Pascale Gaborit (sld.), *Les hommes entre travail et famille*, L'Harmattan, 2007.

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A. et Revillard A., *Introduction aux gender studies, Manuel des études sur le genre*, De Boeck, 2008.

Bosse N. et Guégnard C., Les représentations des métiers par les jeunes : résistances et avancées, *Travail, genre et sociétés,* n° 18, nov. 2007, pp. 27-46.

Bourdieu P., *La domination masculine*, Seuil, 1998.

Brugère F., *Le sexe de la sollicitude*, Seuil, 2008.

Bujold R., Le conseiller en orientation : un éducateur de l'intentionnalité, *L'Indécis* n° 65, mars 2007, pp. 63-78.

Butler J., *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Editions Amsterdam, 2004.

Les *Cahiers du genre*, n° 42/2007, consacré à l'Inversion de genre. Corps au travail et travail des corps, L'Harmattan, 2007.

Code L. (ed.), *Encyclopedia of feminist theories*, Routledge, London/ New York, 2000/2002.

Collard S., Un nouvel élan pour l'orientation en Belgique francophone, *L'Indécis*, n° 59, septembre 2005, pp. 3-8.

Collectif, *Contre les jouets sexistes*, Editions l'Echappée, 2007.

Conseil de l'Education et de la Formation, *Deux semaines pour l'orientation au 3ième degré secondaire*, Dossier d'instruction présenté au Conseil le 25 avril 2008.

Crabbé B. et al., *Les femmes dans les livres scolaires*, Pierre Mardaga, 1985.

Defrenne R., La construction des identités dans les tensions du monde actuel, *L'Indécis*, n° 64, décembre 2006, pp. 7-15.

Defrenne R., Rêves et réalités du monde d'aujourd'hui. Société « post-moderne » et construction identitaire., *L'Indécis*, n° 57-58, mars-juin 2005, pp. 11-27.

Dejours C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, Points, 1998.

Dejours C., Le masculin entre sexualité et société, dans D. Welzer-Lang (sld.), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2000.

Deliège R., *Anthropologie sociale et culturelle*, De Boeck, Bruxelles, 1991.

Delphy C., Penser le genre : problèmes et résistances, dans Delphy C., *L'ennemi principal 2*, Editions Syllepse, Paris, 2009, pp.241-257.

de Singly F., La place variable du genre dans l'identité personnelle, dans Maruani M. (sld.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, 2005, pp. 48-51

Dieu A.-M., La conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée en Europe : la Belgique, *Gender Check. Une action de promotion de la conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée des hommes et des femmes en Europe*, Réseau européen de Formation, 2007.

Duru-Bellat M., Garçons et filles à l'école de la différence, dans EPHESIA, *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, La Découverte, Paris, 1995.

Duru-Bellat, Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1995.

Eckert H. et Faure S. (coord.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, La Dispute, Paris, 2007, série Le genre du monde.

Epiphane D., My taylor is a man ... La représentation des métiers dans les livres pour enfants, *Travail, genre et sociétés,* n° 18, nov. 2007, pp. 65-85.

Faivre D. et Defrenne R., Déconstruire et reconstruire la notion de métier, *L'indécis* n° 48, 2002, pp. 1-8.

Fougeyrollas-Schwebel D. Mouvements féministes, dans Hirata H. et al., *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, 2000, pp. 125-130.

Franssen A. et coll., *Les Centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves*, Recherche-action, doc. du Centre d'études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis et Conseil de formation continue des Centres PMS Libres, décembre 2007.

Galoppin S., *La dimension du genre dans l'orientation en Centre PMS*, Travail de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Bachelière – Assistante sociale, Haute école du « Groupe ICHEC – ISC Saint-Louis – ISFSC » Dpt. travail social et communication, 2008.

Genre et travail social, n° spécial de la revue *Travailler le social*, en collaboration avec L'Université des femmes, N° 41/2008.

Guichard J. et Huteau M., *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, 2006.

Guichard J. et Huteau M., *Orientation et insertion scolaire et professionnelle. 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007.

Guichard-Claudic Y., Danièle Kergoat et Alain Vilbrod (sld.) *Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin ... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008.

Guionnet C. et Neveu E., *Féminins/Masculins, Sociologie du genre*, Editions Armand Colin, Paris, 2004.

Goffman E., *L'arrangement des sexes*, La dispute. Le genre du monde, 2002 (1977 pour l'édition américaine originale).

Héritier F., *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris, 1996.

Herman E., La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs, *Les Cahiers du genre* n° 42, 2007, pp. 121-139.

Hirita H., Laborie F., Le Doare H., Sénotier D. (éds.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000.

Institut Pour l'Egalité des Femmes et des Hommes, *Femmes et hommes en Belgique. Statistiques et indicateurs de genre*, édition 2006.

Jaboin Y., La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle, dans Guichard-Claudic Y, Kergoat D. et Vilbrod A. (sld.), *Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin ... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008, pp. 243-255.

Kergoat D., Rapports sociaux et division du travail entre les sexes, dans Maruani M., *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, 2005.

Laufer J., Marry C. et Maruani M. (sld.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, PUF, Paris, 2001.

Legrand M., Nizet J., Van Haecht A., *La psychologie dans l'école. Eléments pour une analyse sociale des Centres Psycho-médico-sociaux en Belgique francophone*, Presses universitaires de Namur, 1982.

Lee Downs L., Les gender studies américaines, dans Maruani M. (sld.), *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoir*s, La Découverte, 2005, pp. 356-363.

Lemarchant C., La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques, *Travail, genre et sociétés*, n° 18, nov. 2007, pp. 47- 64.

Lemarchant C., Unique en son genre ... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles, dans Guichard-Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A. (sld.) *Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin ... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008, pp. 57-69.

Lombardi M. R., Le genre et ses frontières. Les femmes ingénieures dans le Brésil d'aujourd'hui, dans *Cahiers du Genre*, n° 42/2007, Dossier Inversion du genre. Corps au travail et travail des corps, pp. 159-182.

Marry C., *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Belin, Paris, 2004.

Marry C., L'éducation des filles en Europe : une révolution inachevée, dans Ockrent C. (dir.), *Le livre noir de la condition des femmes*, Editions XO, 2006, pp.788-799.

Marry C., Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 90, dans Laufer J., Marry C. et Maruani M., (éds.) *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2006, pp. 283-292.

Maruani M. (sld.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, 2005.

Mead M., *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.

Michielsen M., *175 ans de femmes. Egalité et inégalités en Belgique 1830-2005*, Conseil de l'Egalité des Chances entre Hommes et Femmes, 2005.

Mihaely G., Un poil de différence, Masculinités dans le monde du travail : années 1870-1900, dans *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours. Contributions à l'histoire du genre et de la sexualité en France*, Autrement, Coll. Mémoires/Histoire, pp. 128-145.

Ministère de la Communauté française, *Les indicateurs de l'enseignement*, Etnic, n° 3 édition 2008

Ministère de la Communauté française, *Faits et gestes*, Les études et les carrières scientifiques au féminin, n° 12, janvier-mars 2004, Publication du Secrétariat Général du Ministère de la Communauté française, Service de la Recherche. http://www.egalite.cfwb.be

Ministère de l'Egalité des Chances et de l'enseignement en Communauté française, *Ensemble ... offrons un avenir à l'égalité*, Egalité à l'école, 2ième éd. 2005.

Molinier P., Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets, dans Paperman P. et Laugier S. (sld.), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2005, pp. 299-316.

Mosconi N., *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, 1989.

Mosconi N. et Stevanovic B., *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, L'Harmattan, Série genre et éducation, 2007

Paperman P. et Laugier S. (sld.), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2005.

Parini L., *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*, Editions Seismo, Zürich, 2006.

Pattaroni L., Le *care* est-il institutionnalisable ? Quand la « politique du *care* » émousse son éthique, dans Paperman P. et Laugier S. (sld.), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2005, pp.177-200.

Pirard V., Qu'est-ce qu'un soin ? Pour une pragmatique non vertueuse des relations de soin, *Esprit*, janvier 2006, pp. 80-94.

Planté C., La confusion des genres, dans Hurtig M.-C., Kail M. et Rouch H. (eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Editions du CNRS, Paris, 1991.

Rauch A., Menaces viriles sur les banlieues françaises. 1989-2005, dans *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours. Contributions à l'histoire du genre et de la sexualité en France,* Autrement, Coll. Mémoires/Histoire, pp. 267-289.

Rennes J., Le prestige professionnel : un genre masculin ? 1880-1940, dans *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours. Contributions à l'histoire du genre et de la sexualité en France*, Autrement, Coll. Mémoires/Histoire, pp. 98-112.

Riot-Sarcey M., *Histoire du féminisme*, La Découverte, Coll. Repères, Paris, 2008.

Scott J., Genre : une catégorie utile de l'analyse historique, dans *Cahiers du Grif*, n° 37-38, Le genre de l'histoire, 1988, pp. 125-153.

Sénac-Slavinski R., *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes,* PUF, Le lien social, 2007.

Solazzi R., Identité, expérience et paradoxe, *L'indécis* n° 64, décembre 2006, pp. 16-25

Spain A., Bedard L, Paiement L., Le travail au féminin : une quête de sens, *L'Indécis* n° 37, 2000.

Thébaud F., Sexe et genre, dans Maruani M., *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, 2005, pp. 59-66.

Théry I., *Le démariage. Justice et vie privée*, Editions Odile Jacob, Paris, 2001.

Théry I., *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Odile Jacob, 2007.

Théry I., Bonnemère P. (sld.), *Ce que le genre fait aux personnes*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2008.

Tronto J., *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, La découverte, Paris 2009.

Vidal C. (sld.), *Féminin Masculin. Mythes et idéologies*, Editions Belin, 2006.

Vidal C., Cerveau, sexe et idéologie, dans Catherine Vidal (sld.), *Mythes et idéologies*, Belin, 2006, pp. 49-57.

Vouillot F., L'orientation aux prises avec le genre, *Travail, genre et sociétés*, n° 18, 2007, pp. 87-108.

Welzer-Lang D., Pour une approche proféministe non homophobe des hommes et du masculin, p. 109, dans D. Welzer-Lang (sld.), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2000, pp. 109-138.

Wiels J., La différence des sexes : une chimère résistante, dans Vidal C. (sld.), *Féminin Masculin. Mythes et idéologies*, Editions Belin, 2006, pp. 71-81.

Zaccaï-Reyners N., Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin, *Esprit*, janvier 2006, pp. 95-108.

Zaidman C., La mixité sexuelle : l'exemple de l'école, dans Collet Beate et Philippe Claudine, *Mixités. Variations autour d'une notion transversale*, L'Harmattan, Logiques sociales, 2008, pp. 15-39.

Zanferrari F., Interprétations masculines et attentes féminines à l'égard des hommes dans le travail social, *Le Portique*, Carnet 1-2005, mis en ligne le 10 novembre 2005. URL : http://leportique.revues.org/document713.html

Table des matières

1 Introduction générale 3

2 La mission des CPMS à l'égard de l'orientation scolaire et professionnelle.....9

2.1 Le cadre institutionnel et politique de l'orientation scolaire 9

2.2 Le malaise des Centres PMS 16

2.3 La question du genre dans ces textes 23

2.4 L'organe fédérateur des Centres PMS libres subventionnés 24

3 Un intérêt mitigé des CPMS pour la question du genre et son influence dans l'orientation scolaire et professionnelle.....26

3.1 Le manque de temps et le sentiment de surcharge 26

3.2 Les particularités organisationnelles 26

3.3 Une problématique invisible et/ou peu familière.....28

3.4 Un rapport difficile au 'féminisme'.....31

4 Définir les concepts constitutifs des études de genre 35

4.1 De la revendication d'égalité en droits à la mise en cause des rapports de pouvoir entre les sexes 36

4.2 Le système sexe/genre.....48

4.3 La déconstruction du sexe 54

5 Points de vue et observations des personnels CPMS 58

5.1 Les préférences et les intérêts professionnels des filles et des garçons.....61

5.2 Stéréotypes sexistes et homophobie (larvée ou affichée).....68

5.3 L'influence des pairs et les questionnements sur l'identité sexuée.....71

5.4 Le souci de concilier vie privée et vie professionnelle.....77

5.5 Contextes scolaires et marché scolaire 87

5.6 Les orientations atypiques et les problèmes qui y sont liés 94

5.6.1 La situation contrastée des filles et des garçons 96
5.6.2 Les politiques d'école.....106
5.6.3 Les problèmes d'infrastructure 112
5.6.4 Le physique du métier.....114
5.6.5 Choix ou non choix ? 116

5.7 La question de la mixité 125

5.8 L'invisibilité de la question du genre dans l'enseignement général.....132

6 Que font les CPMS ? 140

6.1 L'éducation au choix : récit d'une pratique.....140
6.2 Les activités et les outils 143
6.3 Travailler l'orientation dès l'école maternelle.....153
6.4 Dans le cadre des projets et des choix atypiques 154
6.5 Concevoir l'orientation de façon large : les animations 155
6.6 Les conditions de la pratique 157
6.7 Agent en CPMS : un métier très féminisé 163

7 Conclusion 169

8 Annexe : le questionnaire et la lettre de la FCPL.....178

9 Bibliographie 185