



HAL
open science

La tyrannie des “ savoirs-être ” : sélection scolaire et hiérarchisation des féminités populaires en milieu rural

Perrine Agnoux

► **To cite this version:**

Perrine Agnoux. La tyrannie des “ savoirs-être ” : sélection scolaire et hiérarchisation des féminités populaires en milieu rural. XXVI. journées du longitudinal : “Sélections, du système éducatif au marché du travail”, Céreq, Nov 2020, Toulouse, France. pp.429-439. hal-04227222

HAL Id: hal-04227222

<https://hal.science/hal-04227222v1>

Submitted on 3 Oct 2023

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

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

La tyrannie des « savoirs-être »

Sélection scolaire et hiérarchisation des féminités populaires en milieu rural

*Perrine Agnoux**

Introduction

En 2011 deux nouveaux baccalauréats professionnels du secteur médico-social apparaissent : le baccalauréat « Accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP) qui remplace le BEP « Carrières Sanitaires et Sociales » et le baccalauréat agricole « Services aux personnes et aux territoires » (SAPAT) qui se substitue au baccalauréat « Services en milieu rural » en quatre ans. Ces diplômes, qui s'inscrivent dans la hausse générale du niveau de formation, sont accueillis avec scepticisme par un secteur médico-social peu enclin à reconnaître cette nouvelle qualification (Maillard, 2017 ; Divert, *à paraître*). Pourtant, ces baccalauréats accentuent la place de la sphère professionnelle dans le cursus, comme en témoigne l'allongement des périodes de formation en milieu professionnel. Ils génèrent alors une offre de travail, aux compétences non reconnues, pour les emplois peu qualifiés du soin et de l'accompagnement, présentés comme en pénurie de main d'œuvre.

Cette étude interroge l'emprise croissante de la sphère professionnelle dans ces formations scolaires et ses conséquences, en portant la focale sur la promotion de « savoirs-être » issus du monde professionnel dans la sélection et la formation des élèves. Elle repose sur une enquête ethnographique (cf encadré) dans un département à l'écart des grandes agglomérations qui concentrent l'offre de formation supérieure et à la démographie particulièrement vieillissante. Ces caractéristiques territoriales influencent les parcours des filles des classes populaires¹ (Lemêtre, Orange, 2016) qui s'orientent massivement dans des filières aux débouchés locaux théoriquement assurés².

Les modalités de diffusion de « savoirs-être », indissociables d'un modèle de féminité de classes moyennes, sont ici questionnées à travers l'analyse des relations entre les enseignantes, leurs élèves et anciennes élèves et les professionnelles et formatrices du secteur médico-social. Ces relations constituent en effet un observatoire privilégié, dans un entre-soi féminin, de la diffusion et de la réception de normes de genre de classes moyennes au sein des classes populaires. Cette contribution prolonge les travaux de Delphine Serre (2009) sur les assistantes sociales, d'Anne-Sophie Vozari (2014) sur les infirmières-puéricultrices en PMI ou encore de Christelle Avril (2014) sur les aides-à-domicile, en se penchant sur une période, l'adolescence, où les femmes de classes populaires sont perçues comme « malléables »³. Le suivi de cohorte de ces jeunes filles, au moment de leur entrée dans la vie adulte, permet alors d'étudier les réappropriations et résistances à ces normes, ainsi que leurs effets sur la stratification interne aux classes populaires.

Dans un premier temps, nous interrogerons les mécanismes favorisant l'omniprésence dans les classements scolaires de « savoirs-être » socialement situés. En résulte la promotion scolaire d'une féminité de classes moyennes, manifeste dans la sélection en amont puis au cours de la formation en baccalauréat. Dans une seconde partie, nous mettrons l'accent sur la réception de ce modèle de

* Université de Bourgogne, Centre d'Economie et de Sociologie appliquées à l'Agriculture et aux Espaces Ruraux (INRA, AgroSup Dijon), Centre Maurice Halbwachs (CNRS-EHESS-ENS). perrine.agnoux@u-bourgogne.fr

¹ En 2011, 61 % des filles scolarisées en baccalauréat dans cette spécialité professionnelle sont d'origine populaire (deux parents dans les catégories ouvrier, employée ou inactive), contre 31 % des bachelières générales et technologiques (Panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, DEPP).

² En 2017, 46 % des lycéennes qui préparent un baccalauréat professionnel dans des établissements de l'éducation nationale du département sont dans ces filières, contre seulement 28 % à l'échelle nationale (Base centrale scolarité, DEPP). 9 élèves sur 10 sont des filles.

³ Les expressions entre guillemets reprennent directement celles des enquêtées, en l'occurrence ici d'une enseignante.

féminité par les jeunes femmes. Nous étudierons ses effets à long terme sur leur construction subjective, les ressources et contraintes qui en résultent, ainsi que son influence sur la stratification sociale.

Encadré • Enquêter sur les « filles du coin »

L'enquête ethnographique a été menée dans le cadre d'un travail de thèse portant sur l'entrée dans la vie adulte de femmes de classes populaires en milieu rural. Un volet de l'enquête, consacré aux institutions scolaires et d'accompagnement dans l'emploi, visait à mettre en lumière les normes prescrites à ces jeunes femmes. L'observation des filières professionnelles médico-sociales a alors été dictée par l'offre locale de formation et d'emploi.

Cinq établissements scolaires du département, situés dans trois communes différentes, ont été étudiés. Leurs journées portes ouvertes ont été observées deux années successives. De décembre 2016 à février 2020, quatre-vingt-quatre entretiens biographiques ont été conduits auprès de cinquante-trois anciennes élèves de baccalauréats ASSP et SAPAT de ces lycées. Souvent répétés, ces entretiens ont aussi été accompagnés, grâce aux relations privilégiées tissées avec certaines, d'observations portant sur les pratiques de sociabilité et leur vie privée. Trois lycées ont été particulièrement investis : un lycée public agricole, un lycée public de l'éducation nationale et un lycée privé.

Dans ces établissements, des entretiens biographiques ont été réalisés avec huit enseignantes (sept femmes et un homme). Ces entretiens, accompagnés de discussions autour de différents supports (fiches de renseignements remplies par les élèves, fiches avenir, récapitulatifs des vœux ou des résultats Parcoursup...), ont permis d'interroger les classements scolaires. Des informations sur leurs collègues ont aussi été récoltées lors d'observations et d'interactions plus informelles (déjeuners, pauses interclasses). Au total, dix-huit enseignantes ont ainsi été enquêtées (dix-sept femmes et un homme). Parmi elles, dix sont professeuses principales, treize enseignent des matières professionnelles. Les deux tiers ont plus de cinquante ans et la grande majorité sont titulaires de leur poste et originaires du département.

Des observations diverses ont aussi été conduites autour de ces établissements : séances consacrées à l'orientation scolaire et professionnelle, interventions d'anciennes élèves, de professionnelles du secteur ou de formatrices, forums d'orientation externes ou internes aux établissements, journées portes ouvertes d'écoles de formation mais aussi observations de scènes de sociabilités mêlant les enseignantes et leurs anciennes élèves (cérémonies anniversaires, pot de départ en retraite...). Les employeuses et professionnelles du secteur médico-social, croisées sur ces différentes scènes, ont aussi été interrogées au cours d'entretiens : directrices et formatrices d'écoles de formation d'infirmières et aides-soignantes, responsables de services d'aide à domicile et de plateforme de recrutement et de formation.

1. Recruter et former de « bonnes professionnelles »

Dans cette première partie nous questionnerons les modalités de transmission, par la sélection et les classements scolaires, de « savoirs-être » associés à une féminité de classes moyennes. Après avoir souligné l'influence des contraintes actuelles du travail enseignant sur leur promotion, nous observerons que ces attendus définissent un idéal de classes moyennes. Enfin, nous mettrons l'accent sur le contexte de leur transmission, dans une proximité relationnelle favorisée par l'individualisation de l'accompagnement post-bac.

1.1. Être une « bonne prof », garantir la stabilisation professionnelle de ses élèves

La sélection et la formation des élèves sur des compétences dictées par la sphère professionnelle répondent d'abord aux contraintes du métier d'enseignante en lycée professionnel. Les bonnes relations entre les enseignantes et les professionnelles du secteur (cadres de santé, directrices de structures d'aide à domicile, formatrices en écoles paramédicales...) sont indispensables pour le bon déroulement de la formation : trouver des lieux de stage pour des élèves souvent mineures et non motorisées ou encore des professionnelles volontaires pour évaluer les contrôles en cours de formation. L'entretien de ces réseaux est source d'un travail important, souvent à charge des enseignantes en matières professionnelles : échanges téléphoniques, invitations aux événements du lycée, buffet de remerciement... Ces bonnes relations sont par ailleurs favorisées par une proximité de classe et une socialisation professionnelle commune⁴.

Ces échanges entre sphères scolaire et professionnelle apparaissent mutuellement avantageux. Les professionnelles du secteur médico-social, particulièrement dans le travail auprès des personnes âgées, accueillent des stagiaires déjà prêtes à se montrer « professionnelles », dans un contexte d'intensification du rythme de travail (Dussuet et al., 2017) et susceptibles de pourvoir ces emplois à la sortie de leur formation. L'insertion professionnelle des élèves, contrôlée par les établissements, apparaît en outre comme un indicateur de la performance enseignante. Elle est facilitée par ces échanges, dans un contexte d'incertitude sur les attentes des employeuses et formatrices du secteur. Cette incertitude, permise par la faible reconnaissance professionnelle du diplôme, semble paradoxalement tolérée par les enseignantes, qui encouragent la poursuite d'une formation de niveau V après leur diplôme de niveau IV⁵. Cette faible reconnaissance favorise donc simultanément l'influence de la sphère professionnelle dans la formation et le déni des compétences acquises au lycée dans ces emplois. Ainsi, le stage est présenté par les deux partis comme préalable possible à l'emploi, en particulier pour celles qui travailleront directement à la sortie de la formation⁶. Alors que les établissements relayent des offres d'emplois, le travail salarié sur les lieux de stages est plutôt encouragé pour les élèves majeures, pendant les vacances ou les weekends. La primauté est de même accordée aux stages dans l'évaluation d'une future « bonne professionnelle » puisque les « révélations » en stage peuvent pallier les mauvaises notes dans les matières générales. La sanction de l'indiscipline scolaire des élèves s'appuie aussi en retour sur ce statut de futures professionnelles, devant faire constamment preuve de maîtrise de soi et de bienveillance.

Au début d'un conseil de classe, Madame Dupré (enseignante en matière générale, professeure principale), souligne une dégradation du « bilan vie scolaire ». Une enseignante remplaçante a été malmenée par les élèves, même si « évidemment il n'y a aucun grave problème de discipline par rapport à ce qu'on peut voir dans d'autres classes ». Au cours du conseil, les élèves désignées comme le « groupe des vilaines » ne reçoivent pas de mention particulière, malgré leurs bons résultats scolaires car « pour des élèves qui vont justement travailler avec des

⁴ Parmi les 18 enseignantes rencontrées, sept au moins ont suivi une formation de Conseillère en économie sociale et familiale, deux ont exercé cette profession.

⁵ Elles appuient d'ailleurs aussi généralement les formatrices en école d'aide-soignantes (formation de niveau V délivrée par le ministère de la Santé et des Solidarités) qui conseillent aux bachelières de suivre l'intégralité d'une formation déjà partiellement validée par leur baccalauréat, les modules validés étant insuffisamment approfondis au lycée.

⁶ Parmi les sortantes du baccalauréat professionnel SAPAT en emploi sept mois après la sortie de leur formation (un tiers des anciennes élèves environ), près de la moitié avait déjà effectué un stage ou travaillé dans son entreprise (Source : *Enquête 2017 sur l'insertion scolaire et professionnelle à court terme des sortants de l'enseignement technique agricole en 2016*, MAA/DGER - AgroSup Dijon/Eduter).

personnes c'est d'autant plus grave.» (Madame Ramat, enseignante en matière professionnelle). Le Proviseur adjoint demande aux déléguées de transmettre à leurs camarades qu'elles « n'ont pas eu la récompense qu'elles auraient pu mériter à cause de leur comportement indigne de cette formation ».

La transmission des normes comportementales garantissant l'ordre scolaire comme professionnel repose ainsi sur un travail collaboratif.

Alors que les formatrices de l'école d'aide-soignantes sont venues expliquer les modalités du concours aux élèves, Madame Gasquet (enseignante en matière générale, professeure principale en terminale) les interrompt :

Mme G. : Excusez-moi ? Et si vous voyez que sur les bulletins scolaires que l'élève n'est pas assidue c'est important ?

Formatrice : Oui bien sûr !

Mme G. : Est-ce que ça peut être rédhitoire ?

Formatrice : Alors on regarde la progression et les absences. Pourquoi on regarde les absences ? Parce que vous avez 35h d'absence et que c'est un métier où on ne peut pas se permettre d'avoir des absences. [...] Des absences à répétition sans justificatif, c'est pas professionnel ! Il va falloir attendre encore un peu avant de venir chez nous.

Les contraintes structurelles sur le travail enseignant favorisent donc la promotion de « savoirs-être » présentés comme primordiaux par les professionnelles du secteur. Nous allons désormais voir que ces attendus comportementaux entrent en affinité avec un modèle de féminité partagé par ces femmes de classes moyennes.

2. Un modèle de féminité de classes moyennes

Les professionnelles et formatrices appuient fortement leur sélection sur des « savoirs-être ». La mobilisation de ces caractéristiques extraprofessionnelles vise, comme dans les secteurs de l'hôtellerie et de la restauration étudiés par Sylvie Monchatre (2014), à garantir la disponibilité temporelle des recrues et à limiter le *turn over*. Dans le secteur médico-social, Il s'agit aussi de s'assurer qu'elles soient bien en quête de reconnaissance de leur valeur dans le soin et le dévouement à autrui (Skeggs, 2015) et cherchent à faire la preuve de ce dévouement dans leur emploi. Les « savoirs-être » exigés de la « bonne professionnelle » sont explicitement énoncés par ces femmes au cours de leurs présentations devant les lycéennes et les enseignantes : la « disponibilité » temporelle (faible absentéisme au lycée primordial dans la sélection), « la discrétion et le respect », l'écoute et le souci de la personne, le « bon relationnel » et la « bienveillance », avoir « l'air motivé, avenant, souriant », l'hygiène et la bonne présentation physique, l'organisation rationnelle de son temps de travail. Ces « savoirs-être » promus, liés à une féminité mesurée et policée, invitent à une disciplinarisation de soi (Kergoat, 2017) dont ces jeunes femmes de classes populaires sont *a priori* peu familières. Présentés comme les premiers freins à l'emploi, ils sont aussi naturalisés par des professionnelles qui s'appuient sur l'école pour les transmettre :

« Tous les employeurs aujourd'hui disent que les candidats à l'emploi manquent de savoir-être. C'est à dire que c'est des personnes des fois qui sont pas forcément à l'heure au travail, qui ne sont pas forcément très sympa avec la personne chez qui ils vont... Voilà pas très souriants. Autant repasser, faire des repas ça s'apprend, autant des savoirs-être... on peut travailler dessus mais voilà, ça vous l'avez en vous... » (Madame Jouzet, directrice d'une plateforme départementale de formation et de recrutement dans l'aide à domicile)

Ces attentes socialement situées sont placées au cœur de la sélection scolaire. Dès les journées portes ouvertes, leur affichage⁷ et leur énonciation favorisent une auto-sélection de la part des élèves, excluant celles des classes populaires précarisées. Par conséquent, les élèves scolarisées dans ces filières sont souvent issues de familles mobilisées dans leur scolarité et ont de meilleurs résultats scolaires que

⁷ Dans un des établissements les « qualités requises » sont ainsi listées : « sens du contact, disponibilité et autonomie, aptitude au travail en équipe, maîtrise de soi, équilibre et patience, bonne condition physique, sens des responsabilités, dynamisme, prise d'initiatives, bonne présentation. ».

dans d'autres filières professionnelles⁸. La sélection de celles disposées à investir dans un soi dévoué et responsable est attestée par les 138 fiches de renseignements, recueillies à l'entrée en seconde de quatre promotions successives. Parmi les qualités « nécessaires pour réussir dans cette section », les plus citées sont la patience et le calme (79 fiches), l'attention à autrui, l'écoute et la tolérance (56), l'amabilité et la douceur (43), la sociabilité et le sens du contact (40), la générosité et la solidarité (20), le sérieux et la ponctualité (17). Au cours de la formation des « bonnes professionnelles », pour pallier les déficits perçus des élèves et pour les conforter dans un soi dévoué, les enseignantes insistent régulièrement sur la valeur de ces « savoirs-être » comportementaux et relationnels, dont la reconnaissance reste ambivalente :

« J'en ai beaucoup discuté avec l'ex-directrice de l'IFSI [école infirmière] et avec les gens qui recrutent, notamment Madame Jouzet [précédemment mentionnée]. Dans le domaine de l'aide aux personnes, il y a des postes qui ne sont pas pourvus, pas parce que le niveau d'études demandé est important mais parce que les compétences professionnelles des personnes qui se présentent ne sont pas suffisantes [...] Vous avez totalement le profil pour satisfaire à ces offres d'emploi ! Avec les stages que vous avez faits, avec les compétences professionnelles que vous avez acquises, et surtout des compétences dans le relationnel [...] Vous vous rendez pas compte que vous savez faire des choses que d'autres ne savent pas faire, que vous avez acquis des compétences que d'autres n'ont pas, parce que c'est pas des choses quantifiables voilà c'est pas des notes en maths. Relisez vos avis de stage ! Quand on vous embauche on ne vous demande pas vos notes. » (Madame Geneste, enseignante en matière professionnelle, devant la classe de terminale dont elle est professeure principale)

Ainsi, dès leur entrée au lycée, les jeunes femmes, souvent motivées par le travail auprès d'enfants, revendiquent avec fierté des compétences genrées développées dans le cadre familial (Cartier, 2012). Ce plaisir tiré de la reconnaissance de leur valeur participe aussi à la naturalisation de ces compétences, sous un registre vocationnel. Cependant, alors que les élèves sont au départ valorisées par leur dévouement familial⁹, l'implication professionnelle attendue exige une mise à distance de leurs obligations domestiques¹⁰. Les enseignantes encouragent alors les jeunes femmes à donner la priorité au travail scolaire et professionnel et à développer des aspirations de carrière professionnelle. Elles insistent alors sur la stabilité matérielle et l'épanouissement personnel que permettent ces emplois, rejoignant un idéal d'émancipation féminine de classes moyennes, fondé en premier lieu sur l'autonomie matérielle (Herman, 2011). Les élèves sont aussi régulièrement incitées à anticiper le passage du permis de conduire et l'achat d'un véhicule en adoptant des normes de prévoyance socialement situées (Comby & Grossetête, 2013), la motorisation étant un critère de sélection majeur, y compris pour l'accès à une formation complémentaire. Face à la multiplication de dispositifs d'aide au permis, les inégalités entre leurs élèves sont alors plutôt perçues comme le résultat d'un différentiel de motivation : pour apprendre, se renseigner sur les aides financières et effectuer les démarches administratives ou encore pour épargner sur d'autres postes budgétaires (cigarettes en particulier).

Les enseignantes jouent donc un rôle central dans l'inculcation de pratiques d'auto-contrôle et de prévoyance, dans le renforcement d'une éthique du soin et de la sollicitude chez leurs élèves mais aussi dans son redéploiement vers la sphère professionnelle. La sélection/formation des futures « bonnes professionnelles » repose sur un travail émotionnel conséquent de leur part, dans une proximité relationnelle avec leurs élèves. Les jeunes femmes déclarent ainsi souvent avoir effectué un stage ou candidaté à une formation complémentaire de niveau V (école d'aide-soignante, CAP Petite enfance...) pour « faire plaisir » à une enseignante, avant de découvrir qu'elles étaient « faites pour » cette voie. Ce travail est néanmoins fortement minimisé, y compris par les enseignantes elles-mêmes. En effet, le travail d'inculcation d'une « vocation » pour le souci des autres doit, comme pour la fabrication des vocations sacerdotales (Suaud, 1975), être invisibilisé pour être efficace. Elles présentent ainsi les

⁸ Parmi les élèves scolarisées en baccalauréat professionnel dans les spécialités plurivalentes sanitaires et sociales, le taux d'échec au brevet est de 28% contre 15% pour les filles scolarisées dans d'autres spécialités professionnelles. Le fort taux de retard en troisième (un quart des élèves) peut aussi s'expliquer par une mobilisation importante des parents, avec un fort recours au privé (47% ont fréquenté le privé dans leur scolarité contre 39% des autres bacheliers professionnels) (Source : Panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, DEPP).

⁹ En témoignent les récits émus des enseignantes sur les liens entre ces jeunes femmes et leurs grands-parents ou leurs proches malades. La valeur symbolique de ces relations de soin apparaît aussi dans leur mise en scène sur les réseaux sociaux par les jeunes femmes.

¹⁰ Ce paradoxe a aussi été souligné par Anne-Sophie Vozari (2014) au sujet des assistantes maternelles.

évolutions de leurs anciennes élèves comme la conséquence de leur vieillissement biologique, ce qui favorise la naturalisation des « savoirs-être » transmis. C'est sur ce travail largement occulté que nous allons désormais nous focaliser.

1.3. Proximité relationnelle, classements scolaires et sélection sociale

La formation des « bonnes professionnelles » se réalise concrètement dans une forte proximité affective, valorisée par les enseignantes qui se distinguent ainsi de leurs collègues de l'enseignement général (Jarty & Kergoat, 2017). La nécessité d'un accompagnement individualisé des élèves se fonde aussi sur plusieurs présupposés concernant ces filles de classes populaires : manque de confiance en elles, peur de l'inconnu, difficultés à percevoir le « sens des priorités » (facilement déconcentrées par leurs histoires amoureuses ou écrasées par les charges familiales). Leur investissement vise aussi à pallier les déficiences parentales perçues¹¹. Ce suivi individualisé, qualifié de « maternage » ou de « cocooning », s'appuie sur plusieurs dispositifs : fiches de renseignements très précises, séances hebdomadaires d'aide personnalisée, tutorat et rendez-vous individualisés, échanges de numéros de téléphone personnels... Il est aussi facilité par le degré d'interconnaissance élevé dans les espaces enquêtés.

La connaissance intime de leurs élèves favorise la mobilisation de critères sociaux dans la sélection scolaire. Elle entre par exemple en jeu dans la sélection des futures étudiantes : sélection indirecte, sous forme d'incitations ou de dissuasions mais aussi directe par l'évaluation des vœux d'orientation des élèves (« cohérence » dans le projet de formation, « capacité à réussir »). Conscientes que l'enseignement supérieur ferme plutôt les portes à leurs élèves alors que le monde professionnel « les attend », sur un secteur en pénurie de main d'œuvre, particulièrement en milieu rural, les enseignantes distinguent de la majorité qui devront « travailler tout de suite », avec des retours encouragés en formation de niveau V, celles qui devraient « continuer »¹². L'existence de ressources alternatives permet à cette minorité de contourner, au moins provisoirement, l'investissement dans un soi dévoué et de poursuivre une jeunesse étudiante. Au contraire, l'investissement dans le souci des autres est présenté comme la seule ressource pour les premières :

Au cours d'un entretien, Madame Bonnet (enseignante en matière professionnelle retraitée) me parle du choix d'orienter une de ses élèves dans l'option à domicile¹³ : « Moi j'ai dit à mes collègues mais c'est la filière domicile parce que rien ne l'empêchera de passer ses concours pour travailler en structure mais au moins sur [sa commune de moins de 5000 habitants] je suis sûre qu'il y a plein d'associations. Cette petite elle aura besoin une fois le bac en poche de travailler tout de suite ! Alors cette année mes collègues elles commencent à dire : "Oui mais elle n'est pas sûre d'elle, elle est trop timide, elle est trop si... Elle n'aurait pas dû aller en domicile". J'ai dit : "C'est une fille qui sur les six stages elle en aura fait trois en structure et trois en domicile et c'est quelqu'un, quand elle cherchera du travail, qui restera dans l'aide à la personne." Cette petite elle est méritante il faut qu'elle s'en sorte parce que c'est difficile, il y a pas un sou à la maison...[...] Donc c'est une petite qui a quand même des bonnes notes d'accord ! Mais j'ai dit "Arrêtez de me dire qu'elle est capable d'aller plus loin. Elle n'aura que le bac. A l'oral elle ne va pas savoir se vendre... Cette petite il faut qu'elle trouve du travail. C'est tout !" »

La proximité affective, indispensable à la transmission des « savoirs-être » attendus sur le marché du travail, complique cependant aussi le travail des enseignantes. Elles expriment ainsi les malaises liés à leur influence sur les parcours de jeunes auxquelles elles sont attachées. Dans les formes plus directes de la sélection, s'en remettre aux professionnelles du secteur, en leur donnant par exemple la priorité dans l'évaluation des contrôles en cours de formation, apparaît alors encore comme un moyen de mettre ce malaise à distance, renforçant encore le poids donné au monde professionnel. Cet embarras

¹¹ Les enseignantes attendent des parents accompagnant leur fille dans un projet cohérent et matériellement anticipé. Ces derniers sont en décalage avec ces attentes de classes moyennes : rapport jugé consumériste au lycée, se reposent trop fortement sur l'institution scolaire... De plus, alors qu'une minorité d'élèves est éligible à l'enseignement supérieur selon les enseignantes, la moitié des parents des élèves de la spécialité souhaite à l'entrée au lycée que leur fille poursuive des études supérieures (Source : *Panel d'élèves du second degré, recrutement 2007, DEPP*). Ce double décalage est à l'origine de conflits fréquents.

¹² Généralement en BTS ou en classe préparatoire aux écoles de formations sanitaires ou sociales dans les lycées, puis dans ces écoles voire en licence professionnelle.

¹³ Le baccalauréat ASSP comporte deux options à partir de la classe de première : en structure et à domicile.

s'exprime aussi dans les formes plus indirectes de sélection comme les conseils sur l'orientation scolaire et professionnelle :

« Si on leur dit : "Il faut faire un BTS", il y en a plein qui vont faire un BTS. Si on leur dit "Non c'est pas intéressant", il y en a plein qui le feront pas. Donc c'est quand même... C'est quand même un peu un cas de conscience » (Madame Geneste, enseignante en matière professionnelle, professeure principale).

Cet accompagnement individualisé, à l'origine d'un travail émotionnel, relationnel et administratif conséquent, engendre aussi l'attente d'une réciprocité de la part de leurs élèves. L'investissement de la relation pédagogique peut ainsi causer des déceptions face à l'ingratitude perçue. Les enseignantes déplorent alors que certaines élèves n'anticipent pas les démarches pour leurs « projets » post-bac et leur demandent une aide administrative en urgence, ne s'assurent pas de réunir les conditions matérielles pour les réaliser, ou encore gâchent leurs investissements scolaires en ne priorisant pas leur stabilisation professionnelle sur leur vie conjugale et familiale. La déception est d'autant plus forte que ces jeunes femmes, souvent conscientes de l'illégitimité de leur situation, prennent des distances avec l'institution scolaire.

« Elisa ! Alors en voilà une dont je ne suis pas très contente ! Je m'étais quand même beaucoup occupée d'elle et puis du jour où elle a été enceinte... [plus de nouvelles] ». (Madame Bonnet, enseignante en matière professionnelle aujourd'hui retraitée).

Le retour des anciennes élèves pour appuyer leurs discours est au contraire ressenti comme un témoignage de gratitude. Le suivi de leur réussite, facilité par l'interconnaissance, est aussi symétriquement source d'émotions intenses, comme en témoigne Marion (18 ans, élève aide-soignante, père magasinier, mère retoucheuse) :

« Madame Dupré, quand je n'ai pas eu le concours à Jarzac, on aurait dit que c'était elle qui l'avait pas eu. Et après je travaillais [au supermarché] et c'est une cliente donc je la voyais souvent et tout. Et quand elle a appris que j'avais le concours à Fargeois... Je lui avais envoyé un message dans l'après-midi et elle l'a ouvert quand elle était au magasin. Elle m'a courcée dans le magasin, elle m'a sauté dessus ! Elle était tellement contente. Elle m'a fait un câlin et tout tellement elle était contente que je l'aie. »

Les enseignantes, mues par le repoussoir des élèves « sans solution » à la sortie du lycée, promeuvent ainsi les « savoirs-être » garants de l'accès à une autonomie et une certaine stabilité matérielle. Ces « savoirs-être » correspondent à une socialisation de genre et de classe : une auto-discipline émotionnelle forte, des compétences relationnelles dans les interactions avec des personnes de milieux sociaux variés (collègues, patients, employeurs...), un investissement prioritaire dans la sphère professionnelle, une prévoyance manifestée par exemple par des consommations rationnelles, etc. Diffusés dans le cadre d'une relation de domination personnalisée, ces « savoirs-être » naturalisés contribuent à classer les élèves entre elles, dans la mesure où les jugements scolaires portent sur leur être¹⁴. Nous allons désormais étudier les conséquences de ces normes prescrites dans le cadre scolaire sur la construction subjective de ces femmes de classes populaires, une fois sorties du lycée.

2. Réappropriations des « savoirs-être » et hiérarchisation des féminités populaires

Les « savoirs-être » promus sont ré-appropriés différemment par des élèves disposant de ressources inégales pour s'y conformer. En résulte une mobilisation des verdicts scolaires dans leurs stratégies de distinction sociale, une fois sorties du lycée. Les jeunes femmes qui reconnaissent leur valeur dans ces qualités deviennent alors des entrepreneuses de morale qui mettent en avant cet idéal de féminité de classes moyennes au sein des classes populaires. Toutes n'accordent néanmoins pas la même

¹⁴ Les entretiens proposés par les enseignantes mettent en lumière les jugements portés sur ces jeunes femmes plus ou moins « intéressantes ». Celles rencontrées par le biais de leurs anciennes enseignantes sont ainsi étudiantes, en formation ou travailleuses dans le soin aux personnes âgées.

légitimité à ces classements¹⁵. Des résistances naissent par exemple du décalage entre l'idéal de la « bonne professionnelle » promu dans le cadre scolaire d'une part et d'autre part les normes inculquées dans la sphère familiale, la réalité du marché du travail ou encore leurs conditions matérielles d'existence.

2.1. Former des entrepreneuses de morale au sein des classes populaires

Les gratifications statutaires et matérielles associées aux « savoirs-être » dans lesquels les jeunes femmes investissent leur permettent de se distinguer de celles chez qui elles font défaut. Ces femmes, reconnues comme « intéressantes » par leurs anciennes enseignantes, se distancient de celles qui, appartenant aux fractions plus précaires, ne partagent pas l'idéal de féminité prescrit. Ces dernières n'ont en effet pas les ressources nécessaires pour manifester le dévouement attendu et s'investir dans une quête de réalisation professionnelle. L'absence de permis de conduire et de véhicule personnel ou encore la moindre disponibilité biographique liée à leurs charges domestiques compliquent leur stabilisation dans ces emplois. Au contraire, les élèves, reconnues comme de « bonnes soignantes » ou ayant de « beaux parcours » intériorisent leur supériorité morale sur leurs camarades qui ne s'en sont pas « donné les moyens » et reprennent les verdicts scolaires.

Sandra (21 ans, étudiante assistante sociale, père menuisier indépendant, mère secrétaire dans l'entreprise familiale) se confie à moi après une présentation de son parcours en classe : « Samia (une élève de terminale), elle est adorable mais en entretien si elle parle comme ça malheureusement... Même celle qui a parlé à côté de moi tout à l'heure : "si j'aurais su...". Enfin je ne suis pas très calée en français, des fois je dis de la merde, mais si j'en suis arrivée où j'en suis arrivée c'est aussi qu'à un moment tu fais gaffe à comment tu parles. [...] Bon on était pareil à leur âge mais elles ne se rendent pas compte... Nous si les profs nous avaient pas poussées... S'ils ne m'avaient pas poussée je serais pas là où j'en suis. Moi mon CAP Petite enfance je l'avais fait pour faire plaisir à Madame Bonnet [enseignante en matière professionnelle] et bon aujourd'hui je suis bien contente je peux travailler en centre de loisirs l'été quoi ! »

La valorisation de l'autonomisation par le travail salarié fonde aussi les stratégies de distinction sociale de ces femmes des fractions les plus stables des classes populaires vis-à-vis des « assistées », rendues individuellement responsables de leur situation (chômeuses, jeunes mères inactives...).

Sandra discute avec son amie Flore (20 ans, étudiante en BTS sanitaire et social du lycée) et moi :

S = Moi ça m'est arrivé aussi j'étais au boulot [en stage à la PMI] en train de faire une photocopie [...] et je sors il y avait cette personne de dos et j'ai pas fait attention. On se dit pas : "Je vais voir une ancienne camarade de classe". Et elle avait un petit bout de chou grand comme ça qui marchait dans le couloir

F = En plus qui marchait...

S = Et en fait on doit être cinq à pas avoir d'enfant... Donc moi je vais avoir 22 ans au mois d'avril hein, je sais pas si tu situes un peu... Elles ont eu des enfants. [...] Il y en a qui sont pas venues passer le bac parce qu'elles étaient enceintes hein ! [...] Il y en a qui en ont fait coup sur coup aussi qui en ont deux.

F = Elles touchent la CAF. [Rires]

Celles qui ne partagent pas les mêmes normes de prévoyance, d'altruisme ou de dévouement au travail sont alors aussi fortement critiquées. L'intériorisation de cet idéal de féminité est aussi perceptible dans les jugements portés sur le soi adolescent « immature » et désajusté à ces attentes. Il se manifeste en outre, pour celles connaissant une petite ascension sociale, dans leurs discours sur des parents avec lesquels elles ont parfois pris des distances : mères inactives présentées comme dépressives, « irresponsables » ou « bêtêtes », parents « boulets » qui auraient entravé leur scolarité et gâché leur enfance en leur confiant des charges domestiques trop importantes, etc. L'identification à cet idéal de femmes actives dans des professions intermédiaires des classes moyennes favorise ainsi une dés-identification de classe.

¹⁵ Nous retrouvons ici l'ambivalence, notée par B. Skeggs, de ces jeunes femmes de classes populaires vis-à-vis des modèles de féminité promus par l'institution scolaire.

Lors de leurs interventions en lycée, ces anciennes élèves transmettent aussi ces « savoirs-être » intériorisés. Leur forte conformité avec le modèle de féminité promu, liée à la socialisation scolaire mais aussi à leur confrontation à la sélection scolaire et professionnelle à la sortie du lycée, est parfois regrettée comme trop tardive par les enseignantes (reprises d'études difficiles avec Parcoursup, période d'inactivité car l'élève n'avait pas préparé le permis en terminale...). Pour appuyer leur travail, ces dernières incitent donc certaines anciennes élèves à exprimer publiquement leurs regrets.

Madame Bonnet (enseignante en matière professionnelle) me raconte l'intervention d'une ancienne élève à la journée d'accueil des secondes : « Lila elle travaille au [fast food]. Alors elle est venue et elle nous a dit "Moi je suis là pour vous parler de mon expérience... Alors vous voulez ne pas travailler, vous finirez comme moi !". »

L'intériorisation de « savoirs-être » naturalisés dans le cadre scolaire contribue ainsi à légitimer l'ordre social. Cependant, la disciplinarisation de soi nécessaire à la conformité à cet idéal de féminité est aussi un investissement coûteux. La reconnaissance du dévouement professionnel, constamment remise en jeu, génère un travail conséquent et une anxiété permanente. L'injonction à la recherche de l'impossible équilibre entre sphère professionnelle et familiale paraît de plus particulièrement culpabilisante pour ces jeunes femmes aux ressources limitées. Les stratégies de distinction sociale et de stigmatisation observées répondent alors aussi au souci d'assurer sa respectabilité face à des femmes des classes dominantes.

2.2. Réceptions, réappropriations et mises à distance des normes

Face aux coûts de la conformité au modèle prescrit, plus ou moins fort selon les ressources des jeunes femmes pour s'en rapprocher, celles-ci trouvent également des marges de manœuvre. Leur degré d'adhésion à cet ordre scolaire naturalisant est manifeste dans les relations avec leurs anciennes enseignantes, parfois ouvertement critiquées. Le rejet du modèle de féminité attendu repose surtout sur le décalage entre l'univers professionnel et l'idéal présenté par des femmes qui en sont relativement éloignées, même si elles ne sont pas totalement dupes.

« [Les élèves] se voient pas toute leur vie en structure parce que c'est un rythme intense et que prendre du temps avec les gens ça leur donne plus envie. Donc le fait de travailler à domicile et d'entendre que c'est un secteur très porteur où il va y avoir de l'emploi, de plus en plus, ça les rassure. Après on ne parle jamais de salaire dans ces cas là ! » (Entretien avec Madame Geneste, enseignante en matière professionnelle, professeure principale)

La référence permanente à un monde du travail qu'elles connaissent essentiellement à travers les discours de promotion des professionnelles du secteur menace ainsi leur légitimité à enseigner. Leurs élèves sont en effet bien conscientes de la pénibilité physique et psychique de ces métiers, observée en stage ou dans leurs emplois étudiants, mais aussi à travers l'expérience de membres de leur famille¹⁶.

Alexandra (22 ans, employée en CDD à mi-temps en crèche, père ouvrier, mère secrétaire de mairie) raconte ses expériences de stage en décalage avec l'idéal promu par les enseignantes :

« Je me rappelle avec Madame Bonnet [enseignante en matière professionnelle] on avait bien parlé parce qu'elle voyait que j'étais dégoûtée. Je lui disais tout ça et elle ne pensait pas que les stages c'était comme ça. Elle pensait vraiment que tout le monde était adorable avec nous ».

Elle souligne aussi les conflits entre sa mère et les enseignantes, liés à ce décalage entre idéal porté par l'institution et réalité du marché du travail :

« Ma mère : "Oui mais bon en même temps votre bac vous promettez tellement de choses... Mais au final il va rien se passer, parce que si elle ne passe pas un concours après, elle va faire quoi ma fille ?". Et je voyais faire la prof : "Oui mais il faut qu'elle passe des concours" [Alexandra

¹⁶ Parmi les 132 fiches de renseignements où la profession de la mère est renseignée, un tiers des mères en emploi est employée du secteur médico-social (soin et accompagnement aux personnes, petite enfance, secrétariat médical...)

prend une voix nasillarde pour l'imiter]. "Oui mais si elle n'a pas envie comment on fait ? On se tape trois ans de bac à apprendre ces putains de leçons... Qu'est-ce que j'en ai à foutre moi des cellules ?" Qu'elle lui dit. [Rire] Ah parce que ma mère elle était quand même bien derrière moi mais je crois qu'elle m'a tellement bourré le crâne que rien n'est rentré quoi. Mais c'est vrai, ils nous vendaient tellement du rêve quoi. »

On perçoit ainsi comment une féminité alternative reste valorisée par ces jeunes femmes, confrontées à la pénibilité du travail auprès des personnes âgées et qui parfois rejettent cette orientation imposée pour s'insérer dans d'autres secteurs. Un modèle de féminité populaire, lié à une forme de virilité ouvrière et à la fierté de savoir « gueuler » (Avril, 2014), l'endurance physique et émotionnelle, permet alors de s'opposer à la féminité policée prescrite.

Anais (20 ans, serveuse, parents gendarmes) se présente comme la « rebelle du lycée ». Elle raconte ses conflits avec une enseignante, en raison de son franc-parler, et ses exclusions récurrentes :

A = À la base c'est une prof de biologie. Sauf qu'au final... Moi j'y bossais tous les week-end, elle va pas me dire ce que c'est le boulot alors que le boulot je le connais mieux qu'elle donc...

[...]

P = Du coup elle vous apprenait des trucs que tu peux pas forcément mettre en œuvre c'est ça ?

A = Ben ils nous apprenaient des trucs complètement ridicules ! Moi je le disais des fois. Je le disais à voix haute devant toute la classe : « c'est pas comme ça ». En gros ce que nous apprennent les profs et je pense que c'est tous pareil... C'est le monde des bisounours en fait ! On nous disait : une demi-heure par personne à la toilette. Tu fais une demi-heure par personne, tu finis il est 14h quoi.

Dans le « monde des bisounours » où vivent les enseignantes, l'usure physique, les bas salaires ou encore l'absence de maîtrise de son temps libre sont absents. Ce décalage entre l'idéal d'autonomie et de réalisation personnelle par l'activité professionnelle et la réalité de ces métiers nourrit ainsi les résistances au modèle de féminité promu, particulièrement pour celles qui n'ont pas les ressources suffisantes pour envisager une petite mobilité à moyen terme (changement de service hospitalier, retour en formation...).

Conclusion

La sélection scolaire, centrée sur les « savoirs-être » promus dans la sphère professionnelle répond donc en partie aux contraintes professionnelles des enseignantes. En cherchant à bien faire leur travail, ces femmes perdent néanmoins paradoxalement une partie de leur crédit auprès de leurs élèves. Alors que certaines, ont les ressources pour se projeter dans un idéal de réalisation professionnelle, avec des projets de carrière qui leur laissent entrevoir une stabilisation effective, les moins dotées se détournent d'un idéal perçu comme inaccessible voire mensonger. Ces jeunes femmes s'opposent alors à l'injonction au travail gratuit (Simonet, 2018) qui leur est faite dans la sphère professionnelle.

Par ce biais, la sélection scolaire opère une double fonction de naturalisation de compétences socialement situées et de légitimation de la hiérarchie sociale entre les élèves. Les « bonnes élèves » deviennent ainsi des entrepreneuses de morale au sein des classes populaires, prescriptrices d'un ordre social promu par les classes dominantes. Elles apparaissent comme des actrices de l'évolution de la place « traditionnelle » des femmes dans les familles populaires (Schwartz, 2018), avec des aspirations à la réalisation individuelle, y compris dans la sphère professionnelle, sans pour autant remettre en cause la complémentarité des sexes et la naturalisation des compétences féminines. La transmission d'un modèle de féminité de classes moyennes à une partie des classes populaires n'y étant pas *a priori* ajustée, offre alors de nouvelles voies d'émancipation à ces jeunes femmes, avec de réelles opportunités de petite ascension sociale, tout en générant de nouvelles injonctions contraignantes.

Bibliographie

- Avril, C. (2014). *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*. Paris : La Dispute, Paris.
- Cartier, M. (2012). Le caring, un capital culturel populaire : À propos de *Formations of Class & Gender* de Beverley Skeggs. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192(1), 106-113.
- Comby, J. & Grossetête, M. (2013). La morale des uns ne peut pas faire le bonheur de tous. Individualisation des problèmes publics, prescriptions normatives et distinction sociale. Dans : P. Coulangeon (éd.), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (341-353). Paris : La Découverte.
- Divert, N. (à paraître). Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel.
- Dussuet, A., Nirello, L. & Puissant, E. (2017). De la restriction des budgets des politiques sociales à la dégradation des conditions de travail dans le secteur médico-social. *La Revue de l'Ires*, 91-92(1), 185-211.
- Herman, E. (2011). Idéal féministe et injonction à l'autonomie économique. Le travail social des associations luttant contre les violences conjugales. *Pensée plurielle*, 26(1), 81-92.
- Jarty, J. & Kergoat, P. (2017). Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue française de pédagogie*, 198(1), 35-48.
- Kergoat, P. (2017). Jeunesses populaires et répertoires culturels. *La nouvelle revue du travail*, 10(1).
- Lemêtre, C. & Orange, S. (2016). Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux. *Savoir/Agir*, 37(3), 63-69.
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre, *Revue française de pédagogie*, 198(1), 11-22.
- Monchatre, S. (2014). Petits arrangements avec la diversité. Le recrutement entre marché et mobilisation salariale. *Revue française de sociologie*, 55(1), 41-72.
- Schwartz, O. (2018). Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture. *Travail, genre et sociétés*, 39(1), 121-138.
- Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes*, 31(2), 49-64.
- Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire*. (Pouly, M.) Marseille : Agone.
- Simonet, M. (2018). *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?* Paris : Textuel.
- Suaud, C. (1975). L'imposition de la vocation sacerdotale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(1), 2-17.
- Vozari, A. (2014). Recruter de « bonnes » assistantes maternelles : La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié. *Sociétés contemporaines*, 95(3), 29-54.