



**HAL**  
open science

# Des filles qui ne “ bougent pas ”. La production scolaire de l’attachement territorial

Perrine Agnoux

► **To cite this version:**

Perrine Agnoux. Des filles qui ne “ bougent pas ”. La production scolaire de l’attachement territorial. Territoires et parcours : De nouvelles trajectoires d’emploi et de formation à l’épreuve des territoires ? XXVIIIèmes journées du longitudinal, Céreq; Espaces et sociétés, Jun 2023, Caen, France. pp.81-91. hal-04227297

**HAL Id: hal-04227297**

**<https://hal.science/hal-04227297>**

Submitted on 5 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.

# Des filles qui ne « bougent pas ». La production scolaire de l'attachement territorial

Perrine Agnoux

## Introduction

Les études récentes sur les jeunes femmes résidant dans les espaces ruraux ont pointé l'injonction forte à la mobilité qui est faite à la majorité d'entre elles, en particulier dans les classes moyennes et supérieures (Amsellem-Mainguy, 2021, p. 135). Les marchés du travail ruraux étant particulièrement défavorables aux femmes (Arrighi, 2004; Kula & Gueguen, 2018) et les départs des filles pour études relativement plus nombreux que les garçons (Guéraud & Jedlicki, 2021), un déséquilibre important du sexe-ratio s'observe pour ces tranches d'âge dans la majorité des espaces ruraux européens (Leibert & Wiest, 2016)<sup>1</sup>. Pour la minorité qui reste s'installer dans les territoires ruraux, leur contribution considérable et encore mal reconnue à l'économie locale a également été observée (Amsellem-Mainguy, 2021 ; Orange et Renard, 2022). Ces travaux, qui soulignent que ces jeunes « femmes qui tiennent la campagne » sont l'objet de mécanismes d'assignation spatiale, ont toutefois peu étudié ce processus de socialisation. En reposant principalement sur des entretiens avec les jeunes femmes, à un moment spécifique de leur cycle de vie, ces enquêtes qui documentent les conditions de vie de ces jeunes femmes ont peu observé le rôle des différentes instances dans la construction de l'attachement territorial. Les poids de l'école et de la famille ne transparaissent qu'a posteriori dans les récits des jeunes femmes.

À partir d'une enquête ethnographique menée dans un département rural (**encadré 1**), cette communication analyse les effets de la scolarité en lycée professionnel, à l'interface de la famille et du marché du travail, sur le rapport à l'espace de celles qui restent. Dans une première partie, je montre comment cette socialisation scolaire s'appuie sur une socialisation familiale à la proximité qu'elle vient refaçonner. Dans une seconde partie, j'observe la production scolaire d'une sédentarité apparemment paradoxale : alors que les enseignantes déplorent régulièrement la sédentarité voire le caractère « casanier » de leurs élèves, le lycée professionnel participe pleinement à l'intériorisation d'un champ des possibles géographiquement restreint.

### Encadré 1 • Le lycée professionnel, une porte d'entrée pour rencontrer celles qui restent

L'enquête ethnographique a été menée dans le cadre d'un travail de thèse portant sur l'entrée dans la vie adulte des jeunes femmes dans les espaces ruraux. J'ai résidé près de deux ans dans un département historiquement agricole, à l'écart des grandes agglomérations et particulièrement vieillissant.

En raison d'une offre locale de formation professionnelle et d'emploi fortement orientée autour des services à la personne<sup>2</sup>, l'entrée par la voie scolaire a d'abord constitué un canal pour rencontrer les filles de classes populaires qui restent vivre dans le département. J'ai rencontré et suivi 54 sortantes de baccalauréats professionnels sanitaires et sociaux, âgées de 18 à 25 ans : le baccalauréat Accompagnement, soins et services à la personne de l'éducation nationale (bac pro ASSP) et le baccalauréat Services aux personnes et aux territoires de l'enseignement agricole (bac pro SAPAT). Ces filières, qui regroupent près de la moitié des bachelières professionnelles du département<sup>3</sup>, préparent les adolescentes à exercer des métiers du soin et du service à la personne, en particulier auprès des personnes âgées, présentés comme en pénurie de main-d'œuvre. Parmi les 54 enquêtées, 12 suivent ou ont suivi avec succès de petites études supérieures dans des filières de proximité (Orange, 2009), en lien avec les possibilités d'emploi locales. La majorité travaille comme aides-soignantes, agentes des services

<sup>1</sup> Dans le département enquêté, on compte moins de 8 femmes pour 10 hommes parmi les 18-24 ans (Insee, Recensement de la population – 2016)

<sup>2</sup> Les deux hôpitaux des villes principales sont les plus gros employeurs du département. 29 % des femmes actives exercent dans le secteur médico-social. (Insee, Recensement de la population – 2016).

<sup>3</sup> 46% des lycéennes qui préparent un baccalauréat professionnel dans des établissements de l'éducation nationale du département sont dans ces filières en 2017 (Base centrale scolarité, DEPP).

hospitaliers ou aides à domicile, le plus souvent auprès de personnes âgées (24/39 en emploi). 9 sont en formation, 6 inactives ou en recherche d'emploi.

D'autre part, les lycées professionnels ont constitué un terrain d'enquête pour étudier la socialisation et la construction de l'espace des possibles des jeunes femmes. Dans cette optique, l'enquête s'est prioritairement concentrée sur les liens avec les sphères professionnelle et universitaire et sur l'accompagnement des élèves dans la formulation de « projets » post-bac. Après avoir assisté aux journées portes ouvertes des cinq établissements du département qui proposent ces formations, j'ai pu nouer des relations d'enquête privilégiées dans trois établissements (un lycée agricole public, un lycée public et un lycée privé de l'éducation nationale). J'y ai collecté des documents (fiches de renseignement, vœux Parcoursup) et observé des moments consacrés à l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves : conseils de classe, interventions extérieures, forums d'orientation, journées portes ouvertes d'écoles de formation, etc. Je me suis également entretenue avec des professionnelles du secteur médico-social et des enseignantes, le plus souvent de façon informelle (huit entretiens enregistrés).

## 1. Une socialisation scolaire adossée à la socialisation familiale

Dans une première partie, je souligne comment la socialisation scolaire prend appui sur la socialisation familiale des adolescentes, en favorisant leur attachement territorial. Cette socialisation familiale est ici largement étudiée *a posteriori* et à travers les récits des jeunes femmes<sup>4</sup>. Leur implication dans des systèmes d'entraide locaux et leur travail de *care*<sup>5</sup> sont redéployés dans le cadre scolaire, ce qui implique d'instaurer une certaine distance avec leurs obligations domestiques.

### 1.1. Des filles fortement impliquées dans des solidarités familiales de proximité

Les récits d'enfance des jeunes femmes marquent l'hétérogénéité interne aux classes populaires enquêtées, entre fractions précarisées des classes populaires et fractions stabilisées, disposant d'un certain nombre de ressources matérielles et symboliques dans l'espace local (**encadré 2**). Tous ces récits témoignent néanmoins de la place centrale de ces filles dans des systèmes de solidarité familiale genrés (Palazzo-Crettol et al., 2018).

#### Encadré 2 • Des classes populaires hétérogènes

Parmi les 54 enquêtées, la majorité appartient aux fractions stabilisées des classes populaires et a une grande partie de sa famille élargie dans les environs. Une minorité se rapproche des petites classes moyennes (parents artisans ou commerçants, mère profession intermédiaire et père ouvrier). Treize se distinguent au contraire par des situations familiales particulièrement précaires, avec une instabilité professionnelle, conjugale et résidentielle des parents, se traduisant par des mobilités géographiques fréquentes au cours de l'enfance. Dans ces familles, où les séparations conjugales ont des conséquences particulièrement lourdes, les parents connaissent des parcours d'emplois heurtés et marqués par la maladie. Les fratries nombreuses pèsent également sur les ressources familiales et favorisent un travail domestique important pour les filles.

#### 1.1.1. Des filles des familles précarisées responsables de leur entourage

Les jeunes femmes des classes populaires précarisées témoignent, dès le plus jeune âge, de responsabilités familiales, voire des rôles parentaux de substitution (Mortain & Vignal, 2013). Leur travail domestique est désigné *a posteriori* comme un facteur explicatif de leur orientation en filière professionnelle médico-sociale, expliquant à la fois leurs difficultés scolaires et leurs dispositions pour le soin et le souci des

<sup>4</sup> Trois mères ont néanmoins pu être rencontrées et un entretien enregistré a été mené avec l'une d'elles.

<sup>5</sup> Le concept de *care* vise à rappeler la dimension morale que la majorité des jeunes femmes introduit dans le travail ménager et de soins à autrui. Si le souci des autres est attendu de leur part dans l'ensemble des sphères de vie, cette éthique du *care* est inégalement redéployée dans les sphères familiale, professionnelle et associative (Avril, 2018).

autres. Aurélie, placée en famille d'accueil à la séparation de ses parents, relie son parcours scolaire à ses responsabilités familiales précoces :

*« Après, le problème qu'il y a, c'est que j'ai pris énormément de retard par rapport à tous les problèmes que j'ai eus... Parce que moi, ma mère, elle s'en foutait de nous et c'est moi qui étais obligée de faire tout ! [...] Pour moi, dans ma tête de gamine, c'était pas important l'école au lieu de mes frères quoi ! » (Aurélie, 21 ans, vendeuse en intérim, parents séparés, père plombier, plus de contacts avec sa mère, inactive)*

Les soins aux enfants et aux membres de la famille donnent donc un sens à l'orientation de ces filles de familles précarisées en voie professionnelle : dans les soins et à proximité de leur famille. Romane (20 ans, inactive, mère inactive, parents séparés) et Élixa (23 ans, inactive, mère caissière, père ouvrier), deux cousines, ont aussi fait l'expérience précoce de ces relations de soin. La première, qui vivait seule avec une mère invalide après un accident de la route, explique son goût des soins par son implication dans ses traitements (*« Étant petite, je l'aidais beaucoup, je faisais ses pansements. J'ai vraiment l'habitude en fait. Je sais comment agir »*). La seconde, aînée d'une fratrie de cinq enfants dont l'un était régulièrement hospitalisé, prenait en charge une grande partie des soins aux plus petits :

*« Ma mère à l'époque, quand ça a commencé, elle était à l'hôpital tout le temps. Elle devait rester là-bas donc, des fois, je ne la voyais pas pendant deux ou trois semaines. Et en fait, à treize ans, c'est devenu moi qui m'occupais des petits [...] En fait avant d'aller à l'école, moi je préparais les autres, je les mettais au bus. Après j'allais à l'école. Mon père, il déposait juste la petite à la nounou et c'est tout, quoi ! Et voilà et après je rentrais, je faisais à manger... enfin tout quoi ! »*

Cette implication particulièrement forte des filles des familles précarisées dans l'organisation domestique se retrouve également, de manière moins intense, chez les autres jeunes femmes rencontrées.

### 1.1.2. Des filles des familles stabilisées qui « donnent des coups de main »

Les filles des familles stabilisées sont, elles aussi, rapidement insérées dans des réseaux familiaux d'entraide de proximité qui participent conjointement à leur attachement territorial et à leur socialisation au travail de *care*. Dès l'adolescence, elles prennent régulièrement soin des enfants de leur entourage, dans un territoire rural où l'offre de garde est insuffisante et souvent inadaptée (trop onéreuse et ne répondant pas aux besoins de ces femmes en horaires décalés). Ces filles qui « *donnent des coups de main* » à la maison, mais aussi sur la scène associative, pallient en partie le manque de services publics dans les espaces ruraux. Par ailleurs, l'implication dans l'économie domestique est particulièrement forte pour les filles de petits indépendants, agriculteurs et commerçants, dont les familles sont particulièrement investies dans la vie locale (Schnapper, 2021), et qui travaillent gratuitement pour l'entreprise familiale. Le père de Pauline (21 ans, étudiante en BTS agricole Développement, animation des territoires ruraux, mère au foyer), commerçant dans une ville isolée de 10 000 habitants et président du club de football d'un village voisin, est également vice-président d'un club de tennis. Toute la maisonnée est mise à contribution pour faire fructifier le capital d'autochtonie familial<sup>6</sup>, autour du commerce : travail à la boutique (emballage de colis, vente sur les marchés, approvisionnement), photos prises par Pauline pour le club de foot, publications d'événements du magasin et des clubs sportifs sur son profil *Facebook*, service à la buvette du club, etc.

Bien que les mères de ces filles des classes populaires stabilisées cultivent pour elles des aspirations éducatives fortes, qui se traduisent par des activités extrascolaires et une socialisation aux espaces urbains, les stratégies éducatives maternelles se déploient en fonction des possibilités locales de petite mobilité sociale, avec un investissement privilégié dans les filières de formation professionnalisantes du secteur médico-social qui leur est souvent familier<sup>7</sup>. Les liens affectifs qui les lient à leur famille, et en particulier à leurs mères, retiennent aussi ces jeunes femmes dans le département. Ainsi, après être partie à ses dix-huit ans pour s'installer en couple et travailler comme aide à domicile dans une grande agglomération à plus de

<sup>6</sup> Le capital d'autochtonie désigne « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2005, p. 9).

<sup>7</sup> Le secteur médico-social est très présent dans les parcours des mères : 17 d'entre elles, soit un tiers, y ont un emploi et beaucoup y ont ponctuellement travaillé. La quasi-totalité des jeunes femmes a un membre de sa famille élargie qui exerce dans ce secteur.

deux heures de route, contre l'avis de sa mère (« *Elle ne voulait pas trop que je parte* »), Alexandra regrette son départ :

*« Moi mes parents, je suis très proche d'eux, donc on se voit assez souvent. Et là de pas les voir, rien qu'une semaine, j'étais pas bien du tout. »* (Alexandra, 22 ans, sans emploi, père ouvrier agroalimentaire, mère secrétaire)

Alors que les compétences de soin et l'éthique du *care* qui sont valorisées en lycée professionnel ont été largement acquises dans la sphère familiale, favorisant l'attachement aux territoires de la proximité, les enseignantes en lycée professionnel s'appuient sur cette socialisation familiale tout en tenant l'entraide familiale à distance.

## 1.2. Trouver le « sens des priorités » : l'école avant la famille

La distance exprimée par de nombreuses jeunes femmes des familles précarisées vis-à-vis du modèle parental témoigne de la réappropriation de normes diffusées dans le cadre scolaire : un travail scolaire prioritaire sur le travail domestique, un accompagnement parental dans la scolarité et une autonomisation progressive et accompagnée. Le lycée professionnel opère en effet une double distanciation avec la sphère familiale. La première porte sur les savoirs et compétences, avec la conversion de compétences domestiques en compétences professionnelles (Skeggs, 2015). La seconde, moins étudiée, vise à rediriger le dévouement que ces jeunes femmes témoignent à leurs proches vers la sphère professionnelle. Il s'agit d'accorder une juste place à la famille au quotidien, en priorisant la formation puis la stabilisation professionnelle par rapport à des solidarités familiales qui concurrencent le travail scolaire puis professionnel. Les enseignantes sont ainsi nombreuses à déplorer les situations d'élèves dont le travail domestique est exploité. Cette surexploitation domestique irait de pair avec un ordre des priorités altéré du côté de leurs élèves :

*Alors que je déjeune avec les enseignantes d'un établissement, l'une d'entre elles, enseignante d'anglais en bac pro SAPAT, souligne qu'elle ne comprend pas le comportement de certaines élèves qui n'ont « pas la même façon de penser que nous » : la sœur de Mélinda, élève de terminale, est en CAP dans l'établissement et vient d'être « maman à seize ans ». Les deux sœurs gardent depuis plusieurs mois l'enfant à tour de rôle. Mélinda a pour cette raison été renvoyée de son premier stage. Plusieurs enseignantes regrettent ce manque de discernement : le stage est perçu comme un levier direct vers l'emploi et la réputation de mauvaise travailleuse se construit rapidement sur le marché du travail local. (Journal de terrain, novembre 2018)*

Perçues comme menaçantes pour la réussite scolaire, les expériences familiales de soin à autrui appuient pourtant l'adhésion des élèves à une éthique du *care*, ces dernières ayant déjà investi dans le « soi dévoué » dans la sphère familiale. Les enseignantes, qui cherchent à réorienter les aspirations professionnelles de leurs élèves vers le travail auprès de personnes âgées, offrant davantage de possibilités localement, valorisent aussi les relations avec leurs grands-parents. Les récits de relations fortes entre les élèves et leurs grands-mères sont fréquents. Madame Bonnet (enseignante en matière professionnelle en bac pro ASSP) m'explique par exemple la réussite d'une de ses élèves à l'oral du baccalauréat, peu de temps après le décès de sa grand-mère. Elle rapporte avec émotion ses encouragements à l'élève (« *Tu vas y arriver ! Pour ta grand-mère tu vas le faire* ») et son succès inattendu à l'examen. Ces liens grands-mères/petites-filles, fièrement exposés par plusieurs jeunes femmes sur les réseaux sociaux, sont également fortement mobilisés dans les campagnes de recrutement professionnel. Finalement, la relation avec la famille est perçue de manière ambivalente par les enseignantes, entre gage de responsabilité et de sollicitude donné par le dévouement à ses proches et risque que ce dévouement ne prenne le pas sur l'investissement scolaire puis professionnel.

Cette ambivalence se retrouve au sujet de la place donnée à la famille dans la scolarité et l'orientation. Dans un contexte d'injonction croissante au « partenariat » (Périer, 2005) et de responsabilisation des familles, ces dernières sont fortement sollicitées dans l'orientation (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011) et dans la recherche de lieux de stage. Les familles populaires dont sont issues les élèves, pourtant majoritairement perçues comme défailtantes par les enseignantes (Barrault, 2014 ; Millet et Thin, 2012), sont fortement mobilisées pour assurer la réussite de leurs filles. Dans des territoires où la motorisation est indispensable

pour se déplacer, les élèves sont par exemple incitées à trouver des lieux de stage « *vers chez elles* » pour y être facilement véhiculées par leurs proches. Dans un lycée, pour organiser un forum de l'orientation interne, les élèves sont incitées à contacter des professionnelles du secteur de leur choix, qu'elles trouvent le plus souvent parmi les femmes de leur entourage. Ces femmes constituent des leviers directs pour l'accès aux stages et aux premiers emplois précaires. La mobilisation familiale, favorisée par l'institution scolaire, tend donc à renforcer le localisme des aspirations professionnelles.

Le rôle de l'institution scolaire dans la socialisation spatiale ne se limite toutefois pas au renforcement de liens familiaux qui retiennent les jeunes femmes à proximité. En effet, les enseignantes, qui déplorent conjointement l'absence de mobilité de leurs élèves, participent plus directement à la restriction des possibles géographiques.

## 2. La production scolaire de la sédentarité

Le rapport personnel des enseignantes au territoire (**encadré 3**) ainsi que les contraintes structurelles de leur travail permettent de comprendre pourquoi ces femmes de classes moyennes ne promeuvent pas une injonction à la mobilité, pourtant perçue comme de plus en plus universelle (Flipo, 2013; Fol, 2010; Maunaye, 2013). Tout d'abord, en cherchant à assurer l'insertion professionnelle de leurs élèves et le bon déroulement de la formation, les enseignantes renforcent les interdépendances avec le marché du travail local. Ensuite, en valorisant le travail associatif dans et à côté de la formation, elles amplifient leur ancrage. Les enseignantes promeuvent toutefois des mobilités courtes, inscrites dans des expériences de voyage ou des projets de formation, attestant de l'attachement de celles qui restent à leur territoire d'origine. L'absence d'expérience de l'ailleurs est alors perçue comme un déficit culturel et permet de comprendre le paradoxe apparent entre socialisation à l'installation à proximité et regret du caractère « *casanier* » des élèves.

### Encadré 3 • « Je suis un peu comme les élèves en fait »<sup>8</sup>

Les dispositions personnelles des enseignantes, liées à leurs trajectoires sociales, ne sont pas sans lien avec leurs pratiques (Muel-Dreyfus, 1983) et permettent de mieux comprendre la socialisation spatiale des élèves en contexte scolaire. Parmi les dix-huit enseignantes rencontrées (dix-sept femmes et un homme), nombreuses sont celles qui sont originaires des classes populaires et petites classes moyennes locales<sup>9</sup>. C'est en particulier le cas des enseignantes en matières professionnelles, qui sont généralement les plus impliquées dans l'organisation des stages, des sorties scolaires et des événements consacrés à l'orientation. Arrivées dans le métier après des études supérieures courtes des secteurs sanitaire et social, ces femmes ont fait le choix de s'installer dans le département, parfois au prix de sacrifices professionnels pour les plus âgées d'entre elles. Pour les plus jeunes, qui exercent souvent sous le statut de vacataire, la création des bac pro ASSP et SAPAT en 2011 a ouvert de nouvelles opportunités d'emploi local. Plusieurs repoussent le passage du concours, de peur de ne pas avoir de poste dans l'académie, en espérant que leur contrat de vacation sera renouvelé. Cet attachement territorial revendiqué les rapproche de leurs élèves.

### 2.1. Garantir un emploi à stable à des adolescentes fragiles

Les conditions du travail enseignant permettent aussi de comprendre comment ces femmes de classes moyennes favorisent l'installation de leurs élèves à proximité. Elles doivent composer avec un lien renforcé entre école et entreprise (Tanguy, 2005) qui dessine un système formation-emploi local (Caro, 2006). Les stages constituent bien souvent une porte d'entrée dans l'emploi. Alors que la priorité des enseignantes et de garantir l'employabilité de leurs élèves, elles relayent directement les attentes des employeurs locaux (Agnoux, 2022), en particulier en EHPAD et dans l'aide à domicile, où les élèves sont perçues comme un nouveau « *vivier* » d'emploi. Dans ces métiers aux conditions de travail et d'emploi particulièrement

<sup>8</sup> Entretien avec madame Berthaux (enseignante en matière professionnelle), au sujet de son souhait de rester dans le département.

<sup>9</sup> 11 au moins ont grandi dans le département, 3 dans des départements ruraux voisins. Beaucoup sont issues de formations supérieures courtes du secteur social.

dégradées (Avril, 2014; Dussuet, 2016), la possibilité d'avoir un emploi stable<sup>10</sup> à proximité est présentée comme une opportunité, comme le souligne une directrice d'agence d'aide à domicile lors d'une table ronde organisée par un lycée :

*« Si vous voulez rester vivre dans vos territoires, il y aura besoin d'aides à domicile. »* (Journal de terrain, novembre 2018).

Cette garantie de stabilité professionnelle locale est mise en avant par les enseignantes. Madame Laborie, ancienne directrice du lycée agricole, insiste sur ce point à l'occasion d'une prise de parole lors du cinquantième anniversaire de l'établissement. Elle est appuyée par Madame Geneste, professeure principale en terminale SAPAT :

*Mme L = Il a fallu au fil des décades beaucoup se battre pour maintenir les sections services aux personnes dans les lycées agricoles. [...] Et puis [ces sections] procurent des emplois. Elles s'adressent quand même à des personnes qui se sont maintenues sur le territoire et qui s'y sont établies, hein !*

*Mme G = Il y a une réelle demande actuellement [...] Et les publics qui viennent dans ces formations sont souvent peu mobiles et on a plutôt intérêt à les former sur place.* (Journal de terrain, juin 2019)

La faible mobilité des élèves, pourtant en partie construite par l'institution scolaire, est ainsi présentée comme exogène : ces jeunes femmes devront s'ajuster à l'offre d'emploi local. Pendant leur scolarité au lycée, elles intériorisent ce sens des limites géographiques. Parallèlement, les enseignantes encouragent leurs meilleures élèves à investir dans un « petit supérieur » plutôt qu'à l'Université, perçue comme hostile. Alors qu'elles constatent en entretien, souvent à regret, que leurs élèves « bougent » peu<sup>11</sup>, elles contribuent activement à la production de cette sédentarité.

## 2.2. Œuvrer pour la vitalité de son territoire

L'assignation territoriale est renforcée par la promotion scolaire d'une éthique du *care* (Divert, 2020, 2021), redéployée dans l'ensemble des sphères de vie, et qui assure la respectabilité de ces jeunes femmes dans l'interconnaissance locale. Les adolescentes sont valorisées par leur sollicitude en stage, mais aussi dans la sphère associative, et plus particulièrement au service de leur territoire.

La socialisation au bénévolat se retrouve dans l'ensemble des établissements enquêtés : des opérations caritatives sont organisées par les enseignantes (collectes, course à pied contre le cancer du sein, coopération avec des associations, etc.). Elles visent également à développer les compétences organisationnelles, administratives, relationnelles et ménagères des élèves. Les adolescentes sont aussi directement impliquées dans l'organisation d'événements au sein des établissements et socialisées à ce travail bénévole. Maëva fait le récit d'un projet d'animation collectif réalisé dans le cadre scolaire, à l'occasion d'une journée d'activités « *intergénérationnelles* » dans l'établissement :

*« En gros, c'est le club des anciens et on avait fait ça un thé dansant. Voilà, ça a été super. On avait fait une petite déco, et tout, on avait fait un bon buffet... On avait bien mangé, bien dansé, bien bu. [...] Ce qui était moins drôle après, c'est qu'il fallait nettoyer la salle ».* (Maëva, 24 ans, agente des services hospitaliers, ancienne élève du lycée)

Les élèves fournissent ainsi gratuitement des loisirs pour les personnes âgées. Ces « projets » d'animations, soutenus par les référentiels de formations<sup>12</sup>, sont particulièrement portés par certaines enseignantes, proches de l'animation socioculturelle par leurs parcours.

<sup>10</sup> Les emplois d'aide à domicile, proposés en CDI à temps plein, sont en réalité difficilement soutenables à terme. Aucune enquêtée n'a tenu plus de six mois dans l'aide à domicile.

<sup>11</sup> Ce discours sur les jeunes qui ne « bougent pas » a certainement aussi été favorisé par la situation d'entretien avec une étudiante « parisienne ».

<sup>12</sup> L'« engagement citoyen » est explicitement valorisé dans le référentiel de formation en tant « qu'unité facultative » par le baccalauréat agricole. Cette unité facultative « permet aux apprenants inscrits aux diplômes du baccalauréat professionnel de valoriser leur engagement citoyen dans et hors de l'établissement. » (Ministère de l'agriculture, de

En outre, la socialisation scolaire à l'engagement associatif et citoyen est indissociable des attentes formulées à l'entrée dans l'enseignement supérieur court et dans les formations complémentaires du secteur médico-social vers lesquelles sont guidées les élèves. Une formatrice d'Institut de formation en soins infirmiers, en visite dans un lycée, explique par exemple aux élèves qu'elles doivent mettre en avant leurs engagements associatifs scolaires et extrascolaires dans leur lettre de motivation sur Parcoursup (« *par exemple à la Croix Rouge ou une association dans [leur] petite bourgade* »). Cette valorisation du bénévolat, preuve du souci des autres dont témoignent ces jeunes femmes, est rappelée par plusieurs enseignantes en entretien.

L'institution scolaire socialise par ce biais les élèves à la production gratuite de services publics et de loisirs pour leur territoire (Little, 1997 ; Petrzelka et Mannon, 2006). Leurs engagements bénévoles extrascolaires renforcent leur attachement à l'espace local, s'ajoutant aux réseaux d'entraide de proximité et aux réseaux professionnels constitués au cours des stages. Les ressources localisées et la bonne réputation dont bénéficient certaines permettent alors de comprendre l'aspiration majoritaire à rester vivre à proximité, y compris pour les étudiantes parties provisoirement pour leurs études.

La sédentarité des anciennes élèves est cependant parfois regrettée par les enseignantes, qui valorisent certaines formes légitimes de mobilité à court terme. Connaître l'ailleurs apparaît en effet comme une condition nécessaire pour prouver l'authenticité du sentiment d'appartenance à l'espace local. Les enseignantes valorisent alors une forme de sédentarité spécifique, alimentée par l'expérience de l'altérité, une « sédentarité éclairée ».

### 2.3. « Ils ne sont pas aventuriers... ça, c'est sûr ! »<sup>13</sup> : promouvoir une « sédentarité éclairée »

La place du voyage dans la formation est révélatrice de la « sédentarité éclairée » attendue dans ces filières d'enseignement professionnel. l'invitation au voyage, également observée en filière de BTS (Orange, 2010), où les enfants de classes populaires sont nombreux, s'inscrit dans la mission éducative des enseignantes : participer au décroisement culturel d'élèves de classes populaires rurales (Alpe, 2006). Dans ce but, les voyages scolaires dans une grande métropole permettent de concilier « ouverture culturelle » et socialisation aux manières d'habiter urbaines, comme l'explicitent madame Ramier et madame Vergnes (enseignantes en matière professionnelle en lycée privé), en décrivant un voyage scolaire à Paris :

*Mme R = Elles avaient un gros gros a priori, enfin : « Le théâtre c'est pour les bourges... »*

*Mme V = Et puis elles ne savaient pas, parce qu'elles n'y sont jamais allées. Non, mais c'est ça... Ce qu'on sent aussi... Je pense que c'est aussi dû au milieu rural.*

*Mme R = Oui.*

*Mme V = Et à l'éducation. C'est que, c'est quand même des mentalités assez fermées, donc ils voient ce qu'ils voient à la télé, mais...*

*Mme R = Oui, ou sur les réseaux sociaux... [...]*

*Mme V = Et puis, ce type de voyage, ça leur fait découvrir Paris. S'ils ont besoin de passer à Paris pour un rendez-vous ou quelque chose, voilà ils connaissent. (Entretien enregistré à l'occasion des journées portes ouvertes du lycée)*

Toutefois, malgré leurs incitations, certaines élèves ne seraient « pas intéressées » par le monde qui les entoure. Madame Bonnet met par exemple en évidence le manque de discernement de ses élèves, réticentes à participer à un voyage de classe organisé chaque année dans un gîte du sud de la France, avec des visites culturelles et une mise en situation professionnelle (les élèves ont la charge du repas et de l'animation des soirées) :

*« Elles disaient que c'était trop cher. Alors que c'est seulement 100 € pour les trois jours, tout compris. [...] « Elles le savent depuis le mois de septembre. Elles pourraient bien mettre 5 € de côté*

---

l'agro-alimentaire et de la forêt, 2012, *Recueil de fiches de compétences du Baccalauréat professionnel spécialité Services aux personnes et aux territoires*, p. 22).

<sup>13</sup> Entretien avec madame Dupré, enseignante en mathématiques et professeure principale en terminale ASSP.



*toutes les semaines, surtout qu'elles fument, en plus* ». (Madame Bonnet, enseignante en matière professionnelle en bac pro ASSP)

L'absence de mobilités résidentielles pour motifs professionnels ou de formation est aussi mobilisée comme élément explicatif des échecs professionnels perçus (inactivité, recherche d'emploi, inadéquation entre l'emploi et la formation). C'est en particulier le cas pour celles qui souhaitent travailler auprès d'enfants, secteur d'emploi moins dynamique localement. L'immobilisme résidentiel devient alors explicatif des difficultés professionnelles :

*« Il y en a quand même beaucoup qui restent ici. Et c'est pour ça qu'après on stagne ! On a plein de jeunes qui font... Moi j'en ai une, elle se retrouve caissière hein ! »* (Madame Farges, ancienne enseignante en matière professionnelle en bac pro ASSP)

Ce refus de partir pour une formation ou un emploi est expliqué par une peur de l'inconnu, conjuguée avec de faibles ambitions et un manque d'investissement dans son orientation. Il est attendu des élèves qu'elles multiplient les vœux d'orientation dans plusieurs villes, en diversifiant leurs choix de formations. En décalage avec les pratiques d'orientation dans les classes populaires (Beaud, 2003 ; Orange, 2009), ces attentes apparaissent contradictoires avec le recrutement de proximité de ces sections (Orange, 2010). Les enseignantes regrettent ainsi symétriquement que des élèves multiplient les vœux d'orientation à distance sans réelle intention de s'éloigner, certaines refusant même une formation lointaine si elles sont acceptées :

*« Alors l'an dernier, il y en a une, elle avait fait pratiquement tout le Sud-Ouest. [Rires]. Bon pourquoi pas ! Large quoi, elle avait balayé... Elle n'a pas quitté l'académie et loin de là ! »* (Madame Gasquet, enseignante en matière générale et professeure principale des terminales ASSP).

Le voyage et l'expérience étudiante permettent finalement aux jeunes femmes de prouver l'attachement à leur territoire d'origine, indissociable d'un ensemble d'appartenances qui constituent le registre identitaire, des origines familiales à l'environnement social (Guérin-Pace, 2006). En absence de mobilité, l'installation à proximité est perçue comme un choix résidentiel par défaut. Si les enseignantes font l'éloge de la mobilité géographique des jeunes femmes, c'est donc avant tout dans un modèle de « sédentarité éclairée » que s'inscrivent ces déplacements valorisés.

## Conclusion

À rebours de l'injonction à la mobilité résidentielle envers les jeunes ruraux pointée par certains travaux (Berlioux & Maillard, 2019), c'est donc bien l'assignation à l'espace local qui prime pour les jeunes femmes de classes populaires enquêtées. Ces dernières n'expérimentent pas la contradiction entre l'injonction à rester pour participer à la revitalisation de leur territoire et la nécessité de partir pour s'en sortir, voire s'élever socialement. Leur socialisation spatiale, dans le contexte familial et en lycée professionnel, est indissociable de la place qui leur est attribuée dans la division du travail : leur travail de soin, inscrit dans une éthique du *care* est appelé à se déployer à proximité dans les sphères familiale, professionnelle et associative. Engagement sur son territoire d'origine et investissement dans le soin à la personne apparaissent ainsi comme deux facettes d'un modèle féminin de respectabilité, informé par la socialisation scolaire. Cette formation de citoyennes respectables rappelle les continuités entre cet enseignement professionnel sanitaire et social et l'enseignement ménager (Glenn, 1992; Lebeaume, 2014; Moreau & Benet Rivière, 2020). Si toutes les jeunes femmes sont exposées à ce modèle au lycée, ces dernières se l'approprient toutefois différemment, en fonction des ressources à leur disposition (Agnoux, 2022; Depoilly, 2022; Kergoat, 2018).

## Bibliographie

- Agnoux, P. (2022). La tyrannie des « savoir-être » : Sélection scolaire et construction des féminités populaires en milieu rural. *Formation emploi*, 159(3), 97- 113.
- Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un "déficit culturel" chez les élèves ruraux ? *Revue française de pédagogie*, 156, 75- 88.

- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Arrighi, J.-J. (2004). Les jeunes dans l'espace rural : Une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation Emploi*, 87(1), 63- 78.
- Avril, C. (2014). *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*. Paris, La dispute.
- Avril, C. (2018). Sous le care, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès. In M. Maruani (Éd.), *Je travaille, donc je suis. Perspectives féministes* (p. 205- 216). Paris, La Découverte.
- Barrault, L. (2014). Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains. *Agora débats/jeunesses*, 67(2), 21- 36.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte.
- Berlioux, S., & Maillard, E. (2019). *Les invisibles de la République*. Paris, Robert Laffont.
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 5-14.
- Caro, P. (2006). La dimension spatiale des systèmes formation-emploi. *L'Espace géographique*, 35(3), 223- 240.
- Depoilly, S. (2022). Soumises, les filles en bac pro ? *Cahiers du Genre*, 73(2), 209- 232.
- Divert, N. (2020). Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel. *Images du travail, Travail des images*, 9 [en ligne]. <https://imagesdutravail.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2709>
- Divert, N. (2021). Les enjeux contradictoires de la professionnalisation du secteur des soins au regard de la création du Bac pro ASSP. *Formation emploi*, 156(4), 13- 30.
- Dussuet, A. (2016). Genre, frontières du travail domestique et marges du salariat. Le cas des aides à domicile. *Revue Française de Socio-Économie*, 17(2), 123- 141.
- Flipo, A. (2013). Mobilité et passage à l'âge adulte. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 23- 35.
- Fol, S. (2010). Encouragement ou injonction à la mobilité ? *Revue Projet*, 314(1), 52- 58.
- Glenn, E. N. (1992). From Servitude to Service Work : Historical Continuities in the Racial Division of Paid Reproductive Labor. *Signs*, 18(1), 1- 43.
- Guéraud, É., & Jedlicki, F. (2021). L'émigration étudiante des "filles du coin" : Entre émancipation sociale et réassignation spatiale. *Travail, genre et sociétés*, 46(2), 135- 155.
- Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, 35(4), 298- 308
- Kergoat, P. (2018). *De l'indocilité. Apprenti.es et élèves de lycées professionnels, à l'école et au travail [HDR]*. Université de Poitiers.
- Kula, C., & Gueguen, I. (2018). *Étude relative aux freins et aux leviers pour l'accès des femmes à l'emploi dans les territoires ruraux*. CGET. <https://cget.gouv.fr/ressources/publications/etude-relative-aux-freins-et-aux-leviers-pour-l-acces-des-femmes-a-l-emploi-dans-les-territoires-ruraux>
- Lebeaume, J. (2014). *L'enseignement ménager en France : Sciences et techniques au féminin ; 1880—1980*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Leibert, T., & Wiest, K. (2016). The interplay of gender and migration in Europe's remote and economically weak rural regions : Introduction to a special issue. *Journal of Rural Studies*, 43, 261- 266.
- Little, J. (1997). Constructions of Rural Women's Voluntary Work. *Gender, Place & Culture*, 4(2), 197- 210.
- Maunaye, E. (2013). La migration des jeunes : Quelles mobilités ? Quels ancrages ? La place des liens familiaux et des relations intergénérationnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 19, 1- 16.
- Millet, M., & Thin, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. *Sociétés contemporaines*, 86(2), 59- 83.
- Moreau, G., & Benet Rivière, J. (2020). L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition. *Formation emploi*, 151, 7- 22.
- Mortain, B., & Vignal, C. (2013). Processus de décohabitation en milieux populaires : Le poids des rôles familiaux de substitution sur les parcours féminins. *Agora débats/jeunesses*, 63(1), 23-35.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur : Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris, Éditions de Minuit.
- Orange, S. (2009). Un "petit supérieur" : Pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 167, 37-45.
- Orange, S. (2010). L'invitation au voyage ? Les Sections de Techniciens Supérieurs face à l'impératif de mobilité. *Regards Sociologiques*, 40, 77- 87.
- Orange, S., & Renard, F. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. Paris, La Dispute.

- Palazzo-Crettol, C., Togni, C., Modak, M., & Messant, F. (2018). Les enjeux sexués des "solidarités familiales". *Nouvelles Questions Féministes*, 37(1), 8- 13.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Petzelka, P., & Mannon, S. E. (2006). Keepin' This Little Town Going: Gender and Volunteerism in Rural America. *Gender & Society*, 20(2), 236- 258.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin*. Paris, La Découverte.
- Schnapper, Q. (2021). *Une économie d'interconnaissance. Commerce et appartenances locales dans un bourg périurbain de l'ouest de la France de l'entre-deux-guerres à nos jours* [Thèse de doctorat en sociologie, ENS Paris ; EHESS].
- Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire* (M.-P. Pouly & A.-M. Devreux, Trad.). Marseille, Agone.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : Quelles réformes ? *Éducation et sociétés*, 16(2), 99- 122.