



HAL
open science

Conclusion générale

Joachim Benet Rivière, Séverine Depoilly

► **To cite this version:**

Joachim Benet Rivière, Séverine Depoilly. Conclusion générale. Joachim Benet Rivière; Séverine Depoilly. Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels, Presses Universitaires du Septentrion, pp.223-231, 2022, Le Regard sociologique, 978-2-7574-3562-5. hal-04467020

HAL Id: hal-04467020

<https://hal.science/hal-04467020>

Submitted on 19 May 2024

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

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

Introduction générale

Joachim Benet Rivière, Séverine Depoilly

Pour qui travaille sur l'enseignement et la formation professionnels, et à plus forte raison pour qui prétend vouloir les saisir au prisme du genre¹, il est presque incontournable de souligner d'abord le caractère marginal de ce champ d'études. Les formules ne manquent d'ailleurs pas pour le désigner : « chantier déserté² », « coin aveugle des recherches³ », « territoire à explorer⁴ ». Les études sur l'enseignement professionnel – qui se sont du fait même de son histoire⁵ davantage consacrées à l'analyse de sa contribution à la reproduction des inégalités sociales⁶ – tout comme celles sur les formations professionnelles

- 1.– Le genre réfère ici au système de bicatégorisation qui hiérarchise les sexes (hommes/femmes) ainsi que les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin). Plus précisément, l'enseignement et la formation professionnels saisis au prisme du genre permettent l'étude des rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes, des normes de genre qui les fondent et qui structurent les expériences en formation de l'un et de l'autre sexes.
- 2.– CASPARD Pierre, 1989, « Un chantier déserté. L'histoire de l'enseignement technique », *Formation Emploi*, p. 193-197, n° 27-28 ; MOREAU Gilles, 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue Française de pédagogie*, n° 110, p. 17-25 ; TANGUY Lucie, 2000, « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective », *Note de synthèse, Revue Française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127.
- 3.– SCHWEITZER Sylvie, 2002, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Odile Jacob.
- 4.– BRUCY Guy, 2010, « Nouvelles perspectives dans l'histoire de la formation professionnelle initiale et continue », *Le mouvement social*, Paris, La Découverte, n° 232, p. 3-7.
- 5.– PELPEL Christian, TROGER Vincent, 1993, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette éducation.
- 6.– GRIGNON Claude, 1971, *L'ordre des choses : Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit.

pour adultes ont fait très peu de place aux femmes, voire ont ignoré leur participation à l'histoire de ces dispositifs d'enseignement et de formation⁷.

Cette relative indifférence de la recherche à l'égard de ces objets d'études peut surprendre pour plusieurs raisons. D'une part, parce que l'enseignement et la formation professionnels ont toujours concerné les femmes ; d'autre part, parce que la réflexion en termes de rapports sociaux de sexe sur les conditions de formation et les expériences des femmes et des hommes donne accès à une meilleure compréhension des logiques persistantes de ségrégation qui structurent l'offre de formation et des possibilités de promotion des femmes dans le monde du travail. En effet, la montée du salariat, le processus continu de tertiarisation de la société associés au phénomène d'allongement des scolarités vont offrir de nouvelles opportunités professionnelles aux femmes⁸. Ces opportunités ne sont cependant pas les mêmes pour toutes et sont de fait très dépendantes des diplômes et des qualifications obtenus en formation. Ce sont les femmes les moins diplômées et les moins qualifiées, souvent issues des milieux populaires, qui vont être les premières victimes de la crise de l'emploi et du développement de ses formes les plus atypiques – sous-emploi, flexibilité, précarité, horaires décalés, risque de chômage –, quand des femmes qui ont pu mieux tirer parti de la progression des scolarités vont pouvoir, dans une certaine mesure, accéder à des univers professionnels dont elles étaient jusque-là exclues. De fait, les parcours des filles et des femmes dans l'enseignement et la formation professionnels sont variés selon qu'elles ont intégré l'enseignement professionnel court largement affecté par le phénomène de dévaluation des diplômes professionnels⁹ ou l'enseignement supérieur, dans des formations dites « féminines », plus mixtes ou, au contraire désignées comme « masculines ».

C'est donc à cette variété des expériences et des trajectoires que s'intéresse cet ouvrage. Nous postulons en effet que les dynamiques à l'œuvre dans l'enseignement et la formation professionnels manifestent l'existence de deux logiques

7.- LAOT Françoise, 2010, « La promotion sociale des femmes. Le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 », *Le mouvement social*, Paris, La Découverte, n° 232, p. 29-45.

8.- MARUANI Margaret, MERON Monique, 2012, *Un siècle de travail des femmes en France (1901-2011)*, Paris, La Découverte.

9.- Précisons que cette dévaluation n'est pas homogène, elle varie en fonction des secteurs professionnels considérés. S'agissant des formations plutôt « féminines », la coiffure et l'esthétique restent relativement préservées de ce phénomène par rapport aux secteurs du service à la personne ou de la gestion-administration par exemple. Ce sont tout à la fois les conditions d'accès à la formation selon qu'ils sont plus ou moins sélectifs, ce que permet le diplôme en termes d'aspirations scolaires et professionnelles, les conditions de travail et d'emploi auxquelles ils permettent d'accéder, qui conditionnent la valeur symbolique des secteurs de formation considérés. GALLAND Olivier, 1988, « Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf », *Sociologie du travail*, 30^e année n° 3, p. 399-417.

fortes qui, d'une certaine manière, s'affrontent. La première a trait aux mécanismes particulièrement tenaces de reproduction des inégalités entre les sexes dans et par la formation. La seconde est relative aux rapports des femmes à la formation et à leurs carrières qui ont été affectés, comme les hommes, par le déclin de la classe ouvrière dans les années 1980¹⁰. Les femmes et les filles entretiennent aujourd'hui des aspirations scolaires et professionnelles fortes. Converties au principe du nécessaire allongement des scolarités, elles considèrent l'accès au diplôme, à la qualification et à la formation comme tout à fait nécessaire. Ces évolutions reconfigurent leurs trajectoires de formation et recomposent, au moins en partie, l'ordre du genre. C'est en effet dans ce contexte que s'opèrent, par la formation, des reconfigurations des hiérarchies du masculin et du féminin, des transgressions des frontières du genre. L'attention portée à ce qui bouge, se déplace, se reconfigure peut ainsi mieux rendre compte de la complexité et de la variété des expériences vécues par les filles et les femmes en formation.

Dans cette perspective, nous considérons l'espace de l'enseignement et de la formation professionnels comme un espace en tension, travaillé par des rapports sociaux de domination de sexe et de classe sociale qui structurent l'offre de formation faite aux femmes et l'expérience qu'elles en font. L'attention portée aux rapports sociaux suppose que nous n'isolions pas leurs expériences de celles des hommes¹¹. Les formes d'oppression¹² vécues par les femmes, en formation et au travail, la manière dont elles y résistent ne peuvent être précisément comprises que si elles sont mises en relation avec celles des hommes. De fait, si nombre de contributions de cet ouvrage traitent prioritairement de l'expérience des femmes,

10.- GALLAND Olivier, 1988, « Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf », *Sociologie du travail*, 30^e année n° 3, p. 399-417.

11.- Nous adoptons ici la perspective d'analyse relationnelle adoptée par un certain nombre de chercheuses parmi lesquelles Nicole-Claude Mathieu ou encore Anne-Marie Daune-Richard et Anne-Marie Devreux qui, en centrant l'analyse sur les rapports sociaux, suggèrent de considérer les deux termes du rapport : les femmes et les hommes. On peut notamment se référer aux travaux suivants : MATHIEU Nicole-Claude, 1985, « Quand céder n'est pas consentir », in MATHIEU Nicole-Claude (dir.), *L'arraisonnement des femmes. Essai en anthropologie des sexes*, Paris, Éditions de l'EHESS, coll. Cahiers de l'Homme, p. 169-245 ; DAUNE-RICHARD Anne-Marie, DEVREUX Anne-Marie, 1992, « Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique », *Recherches féministes*, vol. 5, n° 2, p. 7-30.

12.- Nous employons ici à dessein le terme d'oppression, plutôt que celui de domination, pour mieux insister – comme le suggère N.-C. Mathieu in « Quand céder n'est pas consentir », *op. cit.* – sur le caractère dynamique, les formes variées et variables selon les contextes et leurs enjeux, de l'oppression vécue par les femmes. Si l'oppression résulte du rapport social de domination, l'usage du seul terme de « domination » pour rendre compte des situations vécues par les femmes enserment la pensée dans l'analyse d'un rapport vertical figé et toujours identique de soumission à une autorité.

les hommes et la place dominante qu'ils occupent dans le rapport social constituent toujours la toile de fond de la réflexion.

Ce livre vise à alimenter les réflexions sur le genre dans l'enseignement et la formation professionnels en explorant des voies et des modalités de formation variées : le lycée professionnel, l'apprentissage, les écoles du travail social, les écoles d'infirmière ou d'ingénieurs. Il est le fruit d'une réflexion collective¹³ qui réunit des chercheur·e·s, français·e·s et suisses, – historiennes, spécialistes des sciences de l'éducation ou sociologues de l'éducation, de la formation, du genre ou du travail – qui se retrouvent autour d'une préoccupation commune : participer et alimenter la réflexion en défendant l'idée de l'intérêt de procéder à un état des lieux des recherches récentes, conduites sur des terrains d'enquête variés, travaillant à articuler enseignement professionnel, formation professionnelle et genre. Il s'agit de montrer d'une part comment le genre et les rapports sociaux de sexe structurent, au moins en partie, les expériences de formation des femmes et des hommes et d'autre part, de décrire et d'analyser les différentes formes d'appropriation, par les femmes en particulier, des contenus, des savoirs, des compétences développées au cours de leur formation. Dit autrement, nous avons cherché à penser ensemble ce que l'enseignement et la formation professionnels font aux femmes et ce qu'en retour elles font de ce que l'on tente de faire d'elles.

Pour définir plus précisément encore les enjeux scientifiques de cet ouvrage, nous souhaitons dans la suite de cette introduction exposer d'abord certaines des données qui permettent d'attester, s'il en est besoin, de l'actualité de la question de l'enseignement et de la formation professionnels des femmes et des hommes. Les axes problématiques de l'ouvrage seront ensuite resitués dans les dynamiques d'ensemble des travaux de recherche produits, suivant des choix théoriques et méthodologiques particuliers, à des époques et dans des contextes socio-historiques toujours eux-aussi rigoureusement circonscrits. Une telle perspective de travail qui se propose de revenir sur des enquêtes récentes et plus anciennes peut difficilement être exhaustive. Elle a engagé, de notre part, des choix ; elle comprend donc nécessairement des points aveugles. Parmi ceux-ci on peut souligner que c'est le plus souvent, à la formation initiale que se sont consacrées les recherches et c'est essentiellement sur l'enseignement professionnel secondaire que se sont focalisées les enquêtes traitant des expériences des filles. Les scolarités dans l'enseignement agricole sont un autre versant encore très peu exploré comme en atteste le faible nombre de recherches dans

13.– Cet ouvrage est le fruit d'une réflexion engagée lors du colloque international organisé en mars 2019 à l'INSPE de l'Université de Poitiers et intitulé : « La fabrique du genre dans l'enseignement professionnel ». Cet ouvrage réunit, sans s'y réduire, un certain nombre des contributions proposées par les chercheur·e·s lors de ce colloque.

ce domaine¹⁴. Malgré ces angles morts, cette introduction invite les lectrices et lecteurs à se rappeler, qu'à partir de terrains d'enquête variés, de nombreuses pistes de réflexion ont été ouvertes. C'est à l'enrichissement de ces pistes que notre ouvrage se propose de participer.

Les femmes, marginalisées dans des études elles-mêmes marginales

L'enseignement et la formation professionnels scolarisent et forment des filles et des femmes à tous les niveaux du système d'enseignement, dans l'enseignement secondaire et supérieur, par voie scolaire ou par voie d'apprentissage, qu'elles préparent un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), un baccalauréat professionnel (bac pro), un brevet de technicien supérieur (BTS), un diplôme d'infirmière ou d'ingénieure. Elles sont, certes, moins nombreuses à y être formées que les garçons. En 2017, elles représentent en effet 41,9 % de l'effectif en lycée professionnel ; elles sont 19 % à suivre une formation professionnelle de niveau IV ou V dans le cadre de l'apprentissage contre 31 % de garçons¹⁵. Mais cette moindre importance numérique, qui est d'ailleurs impropre à rendre compte de la complexité de la réalité de leur présence si on veut bien prendre en compte la spécialité des voies de formation, ne peut à elle seule expliquer le peu d'attention que l'on accorde à leurs expériences de formation. Esquissons ici certaines raisons à ce relatif désintérêt. Notons d'abord que parler de l'enseignement et de la formation professionnels de manière générique est difficile. Les réflexions et les analyses produites nécessitent toujours un travail minutieux de contextualisation des formations qu'on se propose de soumettre à l'étude. S'agit-il des formations par voie scolaire ou par voie d'apprentissage ? De la formation initiale ou continue ? Quels publics masculins, féminins ou mixtes les formations accueillent-elles ? À quels diplômes ou certifications ces formations sont-elles censées aboutir ? S'agit-il d'une formation de l'enseignement secondaire ou supérieur ? Quels secteurs d'emplois sont concernés ? Les montées en généralité concernant l'enseignement et la formation professionnels sont toujours, par conséquent, difficiles. Mais, une seconde raison peut être également mentionnée. Le faible prestige social de l'enseignement et de la formation professionnels explique très probablement aussi le faible intérêt que ce champ d'études suscite notamment dans la recherche

14.- CANIOU Janine, « À propos de l'échec des filles dans l'enseignement agricole : éléments de réflexion sur la minoration des catégories de sexe dans les travaux de sociologie de l'éducation », in PLAISANCE Éric (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985. DAHACHE Sabrina, 2012, *La féminisation de l'enseignement agricole. Sociologie des rapports de genre dans le champ des formations professionnelles*, Paris, L'Harmattan, coll « Logiques Sociales ».

15.- Publication 2019, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Depp, ministère de l'Éducation Nationale.

en éducation. En effet, les enquêtes produites sur l'enseignement professionnel, par voie scolaire ou d'apprentissage, demeurent rares. Ce même constat s'impose concernant l'enseignement agricole, technique comme supérieur¹⁶. La question du genre est le plus souvent abordée de manière secondaire, au mieux comme un éclairage bienvenu pour mieux saisir les réalités complexes de l'enseignement professionnel, nous y reviendrons. Le genre de l'enseignement et de la formation professionnels constitue ainsi rarement le cœur de l'analyse.

La préparation des femmes et des filles à un métier constitue pourtant un enjeu de taille dans une société où 48 % des actifs occupés sont des femmes¹⁷. Si les femmes ont toujours travaillé¹⁸, la question de leur scolarisation et de leur formation est longtemps restée subsidiaire¹⁹. Rappelons ici quelques faits importants : depuis 1971, le nombre de bachelières dépasse le nombre de bacheliers. En 2014, 85 % des filles deviennent bachelières contre 72 % des garçons²⁰. À tous les stades de la scolarité, elles réussissent mieux que les garçons, elles investissent davantage l'enseignement supérieur et sont, en moyenne, plus diplômées qu'eux. En 2015, les filles représentent 55 % des inscrit-e-s dans l'enseignement supérieur, 59 % des inscrit-e-s en master. Ces quelques données d'ensemble laisseraient a priori supposer, pour elles, une insertion professionnelle facilitée. Une lecture plus fine des données statistiques invite pourtant à nuancer cette lecture optimiste de la réalité. Si elles sont plus diplômées que les garçons, elles ne le sont pas nécessairement dans les filières désignées comme les plus rentables du point de vue du type d'insertion professionnelle qu'elles permettent (salaires, types de contrat à durée déterminée ou indéterminée, risques de chômage et de précarité associée). Les femmes représentent par exemple à peine 40 % de l'effectif des diplômes universitaires de technologie (DUT), 20 % dans les DUT des secteurs de la production et de l'informatique, 27 % dans les écoles d'ingénieurs. À l'inverse, les femmes représentent 85 % des effectifs des formations paramédicales et sociales. Il ne s'agit pas d'une spécificité propre à l'enseignement professionnel puisque l'on retrouve à l'Université un clivage sexué proche selon le type de formation disciplinaire suivie. 70 % des étudiant-e-s en lettres, langues, sciences humaines sont des femmes contre seulement un peu plus d'un tiers en sciences. Les filles ne tirent pas nécessairement avantage de leurs meilleurs résultats scolaires si on veut bien considérer les orientations scolaires puis professionnelles qu'elles privilégient

16.- BENET RIVIÈRE Joachim, MOREAU Gilles, 2020, « Introduction. L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition », *Formation Emploi*, n° 151, p. 7-22.

17.- COUPPIE Thomas, EPIPHANE Dominique, 2019, « Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes... », *Céreq Bref*, n° 373.

18.- SCHWEITZER Sylvie, 2002, *Les femmes ont toujours travaillé*, op. cit.

19.- MAYEUR Françoise, 1979, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette.

20.- Les données chiffrées qui suivent sont issues de Ministère de l'éducation nationale, MEN-DEPP, 2016, « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité », *Repères et références statistiques*.

ensuite. Ce constat est certainement plus vrai encore pour les moins diplômées d'entre elles. Si elles obtiennent davantage que les garçons leur bac professionnel – 83,7 % pour elles contre 78 % pour eux –, elles ont un taux d'emploi plus faible. Sept mois après leur sortie de formation, 47 % des garçons sont en emploi contre 44 % des filles. Si l'intérim représente 45 % de leur emploi contre 12 % de celui des filles, elles connaissent davantage les emplois à durée déterminée (46 % pour elles contre 32 % pour eux) et le temps partiel. Lorsqu'ils et elles sont en emploi, 34 % des filles le sont à temps partiel contre 18 % des garçons²¹.

Ce différentiel entre le taux de réussite des filles et les réalités de leur insertion professionnelle interroge précisément sur les conditions de leur professionnalisation et ce, quels que soient les niveaux et les voies de formation considérés. On le perçoit ici assez nettement, une réflexion autour de l'enseignement et de la formation professionnels des filles et des femmes doit pouvoir s'articuler à des considérations plus globales relatives à leurs conditions de scolarisation, aux types de formation suivie, au niveau de diplôme obtenu, autant d'éléments qui conditionnent un certain accès au marché du travail qui supporte lui-même des conditions de mixité des sexes très variables selon les secteurs d'activité concernés. À la sexuation persistante de la formation correspond une séparation-ségrégation des hommes et des femmes dans le monde du travail. Les femmes se trouvent ainsi exclues d'un ensemble de savoirs, de connaissances et de pratiques²². Dès lors, si la division sexuelle du travail peut être reconfigurée selon les contextes de formation et de travail, elle n'est pas durablement déstabilisée.

Former et professionnaliser les femmes, la force de l'ambivalence

Si nous n'avons pas d'abord appréhendé cet ouvrage comme l'occasion d'une discussion ou à tout le moins d'une présentation des travaux d'historiennes sur l'enseignement et la formation professionnels des filles et des femmes, les études historiques offrent des points d'appui à la réflexion tout à fait précieux. L'histoire de la formation et de l'enseignement professionnels adressés aux femmes est complexe, nous ne prétendons donc pas ici reconstituer la cohérence d'un mouvement d'ensemble, exercice d'autant plus hasardeux que l'enseignement et la formation professionnels des filles – comme celui des garçons d'ailleurs²³ – renvoient à des réalités très hétérogènes. Pour autant en aidant à une meilleure compréhension du présent, les enquêtes et analyses produites par les recherches

21.- MEN-DEPP, 2017, Enquête IVA.

22.- TABET Paola, 1979, « Les mains, les outils, les armes », *L'Homme*, p. 5-61.

23.- TROGER Vincent, 1989, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'état. La recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, n° 4, p. 593-611 ; PELPEL Patrice, TROGER Vincent, 1993, *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette éducation.

historiques ont bel et bien facilité la définition de l'objet de cet ouvrage et de ses axes problématiques. Ces enquêtes offrent un double avantage. Elles permettent d'abord de se saisir de l'ancienneté de cette préoccupation de la formation professionnelle des femmes et de son caractère protéiforme. Elles invitent ensuite à prendre la mesure de l'ambivalence qui caractérise les initiatives de professionnalisation des filles au cours du temps. Parfois portée et promue comme instrument de l'émancipation des femmes, l'enseignement et la formation professionnels, par leur forme et leurs contenus et, parce qu'ils résistent longtemps à la mixité des sexes, les a le plus souvent confirmées dans des rôles de sexe que l'on peut qualifier de « traditionnels ». Ces rôles engagent une nette séparation entre le masculin et le féminin, hommes et femmes étant renvoyé-e-s à des espaces, des univers de pratiques distincts et clairement identifiés à leur sexe.

Tout comme leur scolarisation, la formation des filles à un métier est restée longtemps une question tout à fait secondaire²⁴. Priorité était donnée aux garçons, les filles n'avaient de toute façon pas d'abord vocation à intégrer le monde du travail réservé aux hommes. C'est donc le plus souvent sous l'impulsion d'initiatives privées que voient le jour des offres de formation à un métier pour les filles. Ainsi en 1862, Elisa Lemonnier crée sa Société pour l'enseignement professionnel des femmes. Un des objectifs, en alliant l'instruction et l'éducation des filles à l'enseignement professionnel, est d'offrir à ces dernières la possibilité d'accéder à des emplois dont elles étaient jusque-là exclues. L'initiative d'Elisa Lemonnier fait date, elle ne sera cependant pas la seule à promouvoir l'idée du nécessaire accès des femmes à la formation et à un métier²⁵. C'est dans les domaines privilégiés des « arts ménagers²⁶ », des arts industriels²⁷, de la confection²⁸, des bureaux et

24.- MAYEUR Françoise, 1979, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, op. cit. LELIEVRE Françoise et LELIEVRE Claude, 1991, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.

25.- ROGERS Rebecca, 2017, « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres. (Débats et réalisations en Algérie et en France métropolitaine) », *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, n° 55, p. 109-123.

26.- THIERCE Agnès, 1996, « De l'école au ménage : le temps de l'adolescence féminine dans les milieux populaires (III^e République) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, vol. 4 ; ROLL Sandrine, 2009, « "Ni bas-bleu, ni pot-au-feu", la conception de "la" femme selon Augusta Moll-Weiss », in *Genre et Histoire* (en ligne) ; LEBEAUME Joël, 2014, *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, Presses universitaires de Rennes ; ROGERS Rebecca, 2017, « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres », op. cit.

27.- D'ENFERT Renaud, 2017, « Une institution "éminemment utile et moralisatrice" : les écoles de dessin pour femmes et jeunes filles » (Paris, 1800 – années 1860), p. 172-184 in *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945 : perspectives françaises et étrangères*, ss. dir. BESSE Laurent et CHRISTEN Carole, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

28.- DIVERT Nicolas, 2012, « De la promotion à la relégation. Le déclin des CAP couture », *Revue Française de Pédagogie*, n° 180, p. 53-62.

du commerce²⁹ que va progressivement et sous des formes diverses se déployer une offre de formation technique et professionnelle destinée aux femmes. L'industrialisation des XIX^e et XX^e siècles et l'important mouvement de modernisation des équipements et des machines (équipements ménagers, machine à coudre, machine à écrire) qui lui est associé va rendre de plus en plus nécessaire, pour les entreprises, la mise à disposition d'une main-d'œuvre d'employées et d'ouvrières qualifiées. L'offre de formation qui se constitue alors est le plus souvent le produit d'initiatives privées, d'associations laïques ou confessionnelles, de l'action des syndicats ou du patronat³⁰. L'offre publique d'État se déploie quant à elle plus tardivement. Les écoles nationales professionnelles sont en effet créées en 1929. Les écoles primaires supérieures vont proposer un enseignement professionnel aux jeunes filles en développant des sections commerciales et industrielles, elles deviendront en 1893 les écoles professionnelles de commerce et d'industrie (EPCI). À celles-ci s'ajoutent les cours privés, les cours complémentaires, les cours postsecondaires ménagers, les écoles ménagères ambulantes et fixes, les cours du soir et du dimanche. Ainsi construite, l'offre de formation professionnelle des filles, majoritairement privée et payante, se révèle toujours très largement dépendante des contextes locaux et nationaux, de leurs dynamiques économiques et sociales.

Selon l'époque considérée et celles ou ceux qui les portent, les initiatives privées de formation professionnelle des filles laissent entrevoir certains des enjeux qui leur sont associés. Dans son étude consacrée aux écoles professionnelles pour jeunes filles pauvres en 1860 en Algérie et en France, Rebecca Roggers³¹ montre que la formation professionnelle sert, pour ses promotrices, l'amélioration des conditions de vie des femmes, notamment pour les plus pauvres d'entre elles. En les armant d'une formation leur permettant d'accéder au travail et à un salaire, les filles peuvent espérer un destin autre que celui d'épouse et de mère. C'est en tout cas le discours tenu par les promotrices de l'enseignement ménager, en particulier par Paulette Bernège qui considère l'enseignement ménager comme un outil au service de la rationalisation du travail domestique³². Dans son ouvrage intitulé *De la méthode ménagère* qui paraît en 1928, Paulette Bernège plaide en faveur de

29.- THIVEND Marianne, 2012, « L'enseignement commercial au XIX^e et XX^e s. approché par le genre. Bilan historiographique et pistes de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 136, p. 9-41 ; SCHWEITZER Sylvie et THIVEND Marianne, 2005, *État des lieux des formations techniques et professionnelles dans l'agglomération lyonnaise. XIX^e – années 1960*, 2005, Rapport de recherche.

30.- SCHWEITZER Sylvie, THIVEND Marianne, 2005, *État des lieux des formations techniques et professionnelles dans l'agglomération lyonnaise*, *op. cit.*

31.- ROGERS Rebecca, 2017, « Quelles écoles professionnelles pour les jeunes filles pauvres », *op. cit.*

32.- CLARKE Jackie, 2005, « L'organisation ménagère comme pédagogie. Paulette Bernège et la formation d'une nouvelle classe moyenne dans les années 1930 et 1940 », *Travail, genre et sociétés*, vol. 13, n° 1, p. 139-157.

l'application des méthodes de travail du Taylorisme dans la vie domestique. Ainsi envisagé l'enseignement ménager engage une certaine professionnalisation des femmes. On trouve un positionnement proche chez Augusta Moll-Weiss pour qui les cours d'enseignement ménager doivent pouvoir offrir de nouvelles opportunités professionnelles aux femmes³³. Cet enseignement a donc pu contribuer à faire évoluer la division sexuelle du travail en faisant entrer les femmes dans des champs professionnels spécifiques.

Pour autant la formation s'inscrit toujours dans les contraintes du genre si on en juge par le domaine de formation investi et par les visées poursuivies par la formation professionnelle. L'enseignement professionnel des filles doit être utile, tant pour leur vie de famille que pour leur vie au travail. Cette utilité de la formation s'associe très souvent à des enjeux de moralisation, notamment lorsqu'elle s'adresse aux milieux populaires³⁴. D'une part, les filles peuvent ainsi gagner leur vie honorablement, contribuer aux revenus du foyer familial, d'autre part, elles peuvent mettre leur savoir-faire au service de la vie familiale et domestique. C'est particulièrement vrai lorsqu'elles sont formées à la couture, aux arts ménagers et à l'économie domestique. Il s'agit, en définitive, pour les femmes de développer ces savoir-faire et de les transférer en dehors de la sphère domestique mais toujours et exclusivement dans des métiers considérés comme « féminins ».

L'enseignement et la formation professionnels des femmes et des filles se sont donc constitués autour d'une ambivalence³⁵. Les ambitions de professionnalisation et de qualification des femmes et des filles côtoient des enjeux de moralisation et de perpétuation de l'ordre social et sexué. C'est très certainement la force de cette ambivalence qui explique au moins pour partie la résistance de l'enseignement professionnel au changement.

33.- ROLL Sandrine, 2009, « “Ni bas-bleu, ni pot-au-feu” : la conception de “la” femme selon Augusta Moll-Weiss (France, tournant des XIX^e-XX^e siècles) », *Genre & Histoire* [En ligne], n° 5.

34.- FONTAINE Jacqueline, 2010, *La scolarisation et la formation professionnelle des filles au pays de Schneider 1844-1942*. Paris, L'Harmattan ; D'ENFERT Renaud, « Une institution “éminemment utile et moralisatrice” : les écoles de dessin pour femmes et jeunes filles (Paris, 1800-années 1860) », *op. cit.*

35.- Précisons ici que cette ambivalence entre formation et moralisation ne concerne pas que les secteurs de formation dits « féminins ». La « moralisation élémentaire », et la domestication de ceux qui sont destinés à occuper une position inférieure dans la hiérarchie sociale opèrent aussi dans les secteurs de formation « masculins » qui ont à former des individus « convenables », « corrects » et « décents » comme l'a montré Claude Grignon in GRIGNON Claude, 1971, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit. Pour autant, les contours mêmes de cette ambivalence parce qu'elle est explicitement associée au rôle d'encadrement de la vie familiale et domestique attribué aux femmes sont bel et bien spécifiques à la formation de ces dernières.

Mixité impossible et division sexuelle du travail

Dans un article paru en 1968 dans *La Revue française de pédagogie* intitulé « La formation professionnelle des femmes et ses problèmes », Marguerite Thibert³⁶ dénonce l'immobilisme de l'enseignement professionnel et technique offert aux femmes. Alors même que les progrès techniques changent la structure des emplois, l'organisation du marché du travail et que ces changements devraient aussi pouvoir profiter aux femmes et à leur formation, l'enseignement professionnel et technique semble toujours davantage conçu comme un instrument, au mieux, d'éducation générale des femmes, au pire, de moralisation des femmes ainsi préparées à leur rôle familial.

À l'appui de son argumentaire, Marguerite Thibert rappelle trois données caractéristiques de l'enseignement professionnel et technique des filles. Elle souligne d'abord la trop forte spécialisation des femmes dans des secteurs d'activité restreints (couture, habillement, éducation domestique) censés correspondre aux supposés « attributs naturels » de leur sexe mais peu pourvoyeurs d'emplois et offrant peu de possibilité de promotion professionnelle. Ce phénomène de forte spécialisation des femmes est renforcé par le caractère obsolète de l'offre de formation dont elle dénonce le manque de renouvellement. Alors même que les besoins en main-d'œuvre qualifiée dans le secteur tertiaire en pleine expansion se font jour, l'offre de formation qualifiante dans ces secteurs possiblement pourvoyeurs d'emplois pour les femmes peine à se développer. Marguerite Thibert rappelle ainsi la force du clivage qui s'est créé entre la structure de l'emploi et l'enseignement technique féminin. Une troisième caractéristique de cet enseignement tient enfin aux fortes résistances à l'intégration des femmes dans des secteurs professionnels plus scientifiques et techniques, traditionnellement investis par les hommes. Or, si cette logique de répartition des hommes et des femmes, des filles et des garçons dans des secteurs de formation désignés comme plutôt « masculins » ou « féminins » est si efficace, c'est qu'elle trouve des relais notamment institutionnels et politiques.

En 1983, Nicole Mosconi³⁷ prolonge l'ordre de ces constats en proposant d'interroger le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités entre les sexes. Pour ce faire, elle s'intéresse aux conditions d'accès aux différentes voies de formation technique et professionnelle. Elle montre que s'observe une continuité entre la division sexuelle du travail et la répartition des élèves selon leur sexe dans les différentes voies de formation proposées par le système scolaire. Celui-ci

36.- THIBERT Marguerite, 1968, « La formation professionnelle des femmes et ses problèmes », *Revue française de pédagogie*, n° 4, p. 18-31.

37.- MOSCONI Nicole, 1983, « Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 62, p. 41-50.

semble bien relayer par des mécanismes suffisamment puissants et objectifs la division sexuelle du travail. Les représentations et les croyances stéréotypées sur les métiers qui conviendraient mieux aux hommes ou mieux aux femmes, selon de supposées qualités « naturelles », sont particulièrement répandues dans le système scolaire, y compris parmi les personnels enseignants et de formation. S'appuyant sur ce système de croyances, l'école encourage des orientations conformes aux rôles de sexe et participe ainsi à faire intérioriser aux filles, comme aux garçons, qu'ils et elles ont une « vocation », des goûts, des aptitudes pour des domaines de pratiques sexués. Un second mécanisme, plus subjectif, est à prendre en compte. Nicole Mosconi montre la force de l'auto-élimination des filles de certaines filières dites « masculines ». Parce qu'elles ont intériorisé leur faible chance objective de pouvoir s'intégrer dans des classes exclusivement masculines et parce qu'elles anticipent des difficultés d'insertion professionnelle, elles finissent par considérer comme non souhaitable un type d'orientation scolaire et professionnel possiblement transgressif des normes de genre. La chercheuse montre ainsi qu'en relayant la division sexuelle du travail, le système scolaire reproduit les inégalités entre les sexes³⁸.

Dix ans plus tard, Gilles Moreau³⁹ formule des constats assez proches en les référant à l'histoire de l'enseignement professionnel et technique dont il rappelle qu'il a d'abord été pensé par et pour les hommes. Si cet ordre d'enseignement a longtemps résisté à la formation des filles à un métier, c'est parce que la légitimité de leur place, en tant que personnel qualifié dans le monde du travail, a été longtemps contestée. L'apprentissage des rôles féminins s'inscrivait alors dans des logiques de transmission des savoirs entre générations dans l'espace familial ou villageois, à l'écart des institutions d'enseignement⁴⁰. L'emploi qualifié reste l'apanage des hommes et c'est donc d'abord à eux que s'adressent l'enseignement et la formation professionnels. À partir des années 1960, l'enseignement professionnel s'ouvre au principe de mixité des sexes. Cette mixité de principe ne s'associe pour autant pas à une mixité de fait. Filles et garçons se conforment aux attendus de leur sexe en se répartissant dans les différentes filières de l'enseignement professionnel dans un respect strict de ce que le sens commun désigne comme des spécialités plutôt « masculines » ou « féminines ». Certaines filières semblent tout simplement ignorer le principe de mixité. C'est le cas, note Gilles Moreau des filières du bâtiment, de la mécanique, de l'électricité presque exclusivement masculines quand les filières de la santé et du paramédical, du secrétariat,

38.- MOSCONI Nicole, 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.

39.- MOREAU Gilles, 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », *op. cit.*

40.- VERDIER Yvonne, 1979, *Façons de dire, Façons de faire : la laveuse, la couturière, la cuisinière*, Paris, Éditions Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines ».

de la couture et de l'habillement restent très massivement investies par les femmes. Cette sexuation des filières et des espaces scolaires s'explique selon Moreau par un double mécanisme : d'un côté, les stéréotypes et les représentations communes qui éloignent de fait les filles comme les garçons d'orientations non conformes à leur sexe, d'un autre côté, le lycée professionnel en entérinant la division sexuelle du travail dans le cadre de la formation et par l'action de ses personnels finit par y conformer ses élèves. Le lycée professionnel est désigné par le sociologue comme « la caisse de résonance » des représentations communes du féminin et du masculin qui ont cours notamment dans le monde du travail.

Les recherches effectuées par Ugo Palheta⁴¹ prolongent ces analyses en s'intéressant précisément à la contribution de l'enseignement professionnel à la reproduction des rapports de genre. La perspective proposée par l'auteur, fondée sur l'exploitation secondaire de l'enquête longitudinale de la DEPP produite sur le panel d'élèves de 1995, présente l'avantage de penser ensemble sexe et classe sociale, enseignement professionnel des filles et accès à l'emploi. Ainsi montre-t-il qu'elles sont plus souvent que les garçons de lycée professionnel, d'origine populaire. La permanence de la division sexuelle du travail et des formations fait que les filles des milieux populaires continuent de se répartir dans des voies de formation dites « féminines » qui ne leur permettent pas de profiter des opportunités d'insertion professionnelle, de salaire, de conditions de travail les plus favorables. L'emploi peu qualifié dans le secteur des services, auquel préparent les formations de niveau IV et V de l'enseignement professionnel, où les filles des milieux populaires sont largement majoritaires, imposent à ces dernières des conditions de travail particulièrement difficiles. Quelles possibilités d'autonomie et d'indépendance notamment financière l'accès à certains types d'emploi leur garantit leur formation et leur diplôme ? Alors que leurs résultats scolaires sont meilleurs que ceux de leurs homologues masculins, ces filles formées dans l'enseignement professionnel ne sont-elles pas victimes d'un double handicap, de sexe et de classe sociale ?

On pourrait s'étonner de constater, sur la base d'enquêtes et d'analyses produites de 1968 à 2012, la permanence des mêmes constats. Mais, une lecture rapide des données chiffrées les plus récentes disponibles sur les orientations des filles et des garçons dans les différentes filières de formation, de l'enseignement secondaire ou supérieur⁴² relaient très largement ces critiques formulées à l'endroit

41.- PALHETA Ugo, 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.

42.- Nous concentrons ici notre attention sur les formations du supérieur court, STS, formations médicales et paramédicales, formation en école d'ingénieur, filières de formation précisément explorées dans différentes contributions de cet ouvrage.

de l'enseignement professionnel. En 2017⁴³, la part des filles dans les spécialités de la production est de 15 % quand elle est estimée à 66 % dans les services. Une observation plus précise des données chiffrées permet de rapidement constater qu'elles sont, à l'intérieur des secteurs de la production, réparties dans des filières qui se sont historiquement construites comme féminines. 89 % des élèves qui préparent un bac Pro production spécialité Matériaux souples (habillement, textiles, cuirs) sont des filles ; elles sont 9 % dans les secteurs du bâtiment : finitions, 1 % dans les secteurs bâtiment : construction et couverture. Dans le domaine des services, on observe de mêmes logiques sexuées de répartition : elles représentent 93 % de l'effectif des élèves en bac pro coiffure, esthétique et services aux personnes, 89 % en spécialités sanitaire et sociale, 69 % en gestion administration. Leur part diminue considérablement dans les spécialités du transport, de la manutention et du magasinage puisqu'elle ne représente que 12 % de l'effectif, elles sont de même 27 % de l'effectif dans la spécialité sécurité des biens et des personnes. Dans les filières courtes de l'enseignement supérieur, les STS et les DUT, c'est toujours cette même répartition qui s'opère. Les filles représentent respectivement 25 et 26 % des effectifs en DUT et STS des domaines de la production ; elles sont 52 % dans les DUT du domaine des services et 61 % dans les STS de ces mêmes domaines. Cette distribution très sexuée selon les filières de formation qui sont plus restreintes que celles offertes aux garçons, entraîne un phénomène de sur-sélection de ces dernières. Concernant les spécialités de bac pro services, elles sont moins nombreuses que celles de la production. On compte 18 spécialités de bac pro dans les secteurs de la production contre 10 dans les spécialités des services. C'est moins encore si on considère que deux des spécialités de services sont majoritairement masculines. La division sexuelle des formations est donc assez rigoureusement respectée. Si cette sur-sélection explique certainement au moins en partie leurs trajectoires scolaires plus positives que celles des garçons dans l'enseignement professionnel⁴⁴, elle n'en a pas moins pour conséquence pour elles des choix plus réduits de destins scolaires et professionnels.

La mixité des sexes semble ainsi devoir rester un vœu pieux, un souhait éternellement formulé sans que ne soit réellement pris la mesure de la force des

43.- MEN-DEPP, 2018, « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité », *Repères et références statistiques*.

44.- CHARLOT Bernard, 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos ; JELLAB Aziz, 2008, *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une situation en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail ; DEPOILLY Séverine, 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport au savoir et rapport de genre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes ; KERGOAT Prisca, JARTY Julie, 2017, « Élèves et enseignant.e.s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux », *Revue française de pédagogie*, n° 198, p. 35-48.

mécanismes de reproduction des inégalités portés par le système de formation lui-même. C'est la constance de ces mécanismes et les logiques sociales qui les sous-tendent qui intéressent notre propos dans le cadre de cet ouvrage. L'absence de mixité en formation manifeste un fait de première importance. En étant exclues de certaines voies de formation, les filles se trouvent empêchées d'accéder à des conditions de travail et à des perspectives de promotion et de mobilité professionnelle plus intéressantes que celles qui leur sont offertes dans les secteurs qui leur sont réservés. Ainsi envisagés l'enseignement et la formation professionnels des filles posent, plus généralement, la question de la reconnaissance de leur qualification dans un marché du travail lui-même fortement ségrégué et en tension.

Des parcours transgressifs et leurs coûts pour les femmes

Les enquêtes auxquelles nous nous sommes jusqu'ici référées n'ont pas fait de l'expérience des filles en enseignement et en formation professionnels le cœur de leurs analyses. C'est pourtant un des axes que nous avons choisi de privilégier dans le cadre de cet ouvrage.

L'analyse de données chiffrées permet certes de faire état de la permanence et même de la résistance de l'enseignement professionnel au changement ; elle n'éclaire cependant pas les processus qui opèrent en formation soit, en faveur de cette mécanique des inégalités socio-sexuées, soit en faveur de ce qui peut contribuer à produire certaines formes de déplacement, de contournement et de mises en question des normes de genre. Nous nous intéresserons ici aux enquêtes qui ont porté sur les situations de minoritaires de genre, en particulier le cas des filles minoritaires dans des formations désignées comme « masculines ». Ces recherches offrent un double avantage. Elles permettent d'abord de se saisir très concrètement des principes et des mécanismes qui rappellent les filles, dans le quotidien des univers de formation, aux frontières du genre. Ainsi peut-on comprendre ce qui finalement résiste au changement. Investir une formation professionnelle désignée comme « masculine » semble devoir toujours comporter des risques et avoir un coût important notamment en termes d'insertion professionnelle. En effet, transgresser les frontières du genre de la formation n'est pas si simple. En prenant d'abord la mesure des obstacles qu'elles ont à affronter et des limites qui leur sont imposées, nous comprendrons mieux ensuite les voies qu'elles mobilisent pour y résister.

En 1987, Nicole Mosconi⁴⁵ montre, à partir d'une enquête conduite auprès de filles et de garçons, dans des filières de l'enseignement technique que les filles

45.- MOSCONI Nicole, 1987, « La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre », *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 31-42.

semblent devoir faire face à certaines réserves quant à la légitimité de leur présence dans des filières considérées comme masculines. Si les provocations verbales ou même physiques ne sont pas totalement absentes des quotidiens scolaires des filles, ces dernières ne font pas état de réactions répétées de franche hostilité envers elles. Pourtant les réserves émises par les garçons quant au bien-fondé et à la légitimité de la présence durable des filles, les doutes formulés quant à leurs capacités à accomplir un travail masculin pour lequel ils se considèrent comme naturellement plus adaptés manifestent tout à la fois la difficulté des garçons à réellement s'accommoder de la situation de co-présence avec les filles et, leur attachement à une division sexuelle du travail qui les installe dans une position dominante. Mais les garçons ne sont pas les seuls à être attachés au caractère « masculin » de leurs formations. Les enseignants peuvent tout autant véhiculer et donc représenter des obstacles que les filles doivent affronter. Possiblement plus distants, voire plus agressifs avec les filles qu'avec les garçons, les personnels encadrants peuvent parfois adopter des attitudes en apparence bienveillantes qui, en même temps qu'elles sont supposées les aider dans l'accomplissement de leur travail, rappelle aux filles qu'elles sont moins capables que leurs homologues masculins. Le quotidien de formation manifeste ainsi des formes d'exclusion des filles de filières dont on estime, pour elles, qu'elles ne leur sont pas adaptées.

Ces constats ont été prolongés par Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte⁴⁶ dans une publication plus tardive. S'intéressant là aussi aux filles qui ont investi des bastions de formation « masculins », les deux auteures s'intéressent non plus seulement aux obstacles (qui restent inchangés) mais aux manières d'y résister. Les filles formulent précisément ce qui dans leurs expériences de formation au quotidien tend à les renvoyer dans une position subalterne. Exclues du vrai travail en atelier, cantonnées à des tâches accessoires, objets de provocations sexistes et sexuelles, les filles ripostent et résistent pour tenter de se faire une place à l'égale de celle des garçons. Ainsi, certaines d'entre elles parviennent à s'imposer dans les ateliers, défendent leur capacité à effectuer leurs tâches en autonomie en mobilisant, si la tâche le nécessite, leur seule force physique. C'est sur le terrain de la pratique et du travail qu'elles se défendent, en formation et en stage. Quant aux provocations, elles y répondent, non pas en s'y soumettant ou en les acceptant docilement, mais en les mettant à distance, seul moyen à leur disposition pour préserver la face et leur place dans un monde masculin. Dans ces situations de minoritaires, certaines louent les effets bénéfiques de la solidarité féminine qui permet de faire face aux provocations ou vexations répétées. Qu'elles adoptent des stratégies d'affrontement direct ou des stratégies plus détournées visant à

46.- MOSCONI Nicole, DAHL-LANOTTE Rosine, 2003, « C'est technique est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques et industrielles des lycées », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, p. 67-86.

donner formellement le change aux garçons sans se conformer pour autant à leurs volontés, les filles manifestent une capacité à opposer une force contraire aux garçons. Les auteures nous invitent ici à considérer sérieusement la résistance au changement qui s'opère dans ces filières masculines, mais aussi parallèlement les formes de résistance, plus ou moins subversive des normes de genre, qu'y opposent les filles.

On trouve des constats proches dans un ouvrage publié en 2017 par Clotilde Lemarchant⁴⁷ et qui présente l'avantage de comparer les trajectoires de filles et garçons inscrit-e-s dans des formations où ils et elles sont minoritaires. Adoptant une approche comparative des expériences de formation de l'un et de l'autre sexes, Clotilde Lemarchant note que si le garçon inscrit dans une filière majoritairement féminine peut largement tirer avantage de cette exceptionnalité dans le cadre de sa formation, où il est plus vite et mieux intégré par les filles et les enseignant-e-s, c'est bien moins souvent le cas pour les filles. L'exceptionnalité de cette présence est de fait toujours interprétée par les enseignant-e-s comme par les élèves comme un « avantage » pour la formation, les garçons incorporant à leur tour leur privilège sur les terrains de la formation et des stages.

Le différentiel d'expérience entre l'un et l'autre sexes rappelle que le rapport de domination s'installe toujours en défaveur des filles. Si la position minoritaire des garçons s'associe souvent à l'idée qu'ils disposent de qualités singulières et nécessairement bénéfiques au travail, les filles minoritaires sont toujours soupçonnées de se trouver dans l'incapacité physique et intellectuelle d'accomplir certaines tâches ou d'occuper certaines fonctions dans des univers de travail masculin. Pour autant, Clotilde Lemarchant montre que les filles ne se soumettent pas aux contraintes de genre telles qu'elles sont notamment énoncées et véhiculées par les garçons. Elles y résistent et réagissent verbalement ou physiquement aux tentatives d'assignations identitaires genrées dont elles peuvent faire l'objet. S'affirmant dotées d'un « fort caractère », les filles font face aux intimidations, vexations, insultes en tentant de renverser le rapport de domination dans lequel elles sont enserrées. Leur résistance peut aussi s'affirmer sur le terrain des performances scolaires. Leurs meilleurs résultats scolaires forcent, chez les garçons mais aussi les enseignant-e-s, la reconnaissance de leurs compétences et de savoir-faire dans les domaines de pratiques « masculins ».

47.- LEMARCHANT Clotilde, 2007, « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 47-64 ; LEMARCHANT Clotilde, 2017, *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques professionnelles*, Paris, PUF.

Changer le regard : de la soumission à « l'indocilité »

Les études précédemment citées montrent que les véritables obstacles à la mixité ne se trouvent pas seulement dans l'accès à une offre de formation qu'il s'agirait de rendre plus accessible aux filles ou aux garçons en la densifiant ou en travaillant à déconstruire les représentations sexuées attachées aux métiers. Les freins, incarnés dans de nombreux rappels à l'ordre du genre portés par les élèves, les enseignant-e-s, les maîtres et les maîtresses de stage, sont aussi présents dans les quotidiens de formation et dans les expériences que les filles font du travail. Pourtant, celles qui poursuivent leur formation et s'y voient confirmées mobilisent des stratégies de résistance laissant penser qu'il y a bel et bien du jeu dans la domination à laquelle elles ne consentent pas nécessairement.

Une des difficultés à penser les résistances que peuvent opposer les filles en formation tient probablement au moins en partie à la prégnance des modèles d'interprétation dominants des comportements des filles en termes de docilité et de soumission.

Rappelons ceci : dès 1988, Roger Establet, dans un article intitulé « *Subversion dans la reproduction scolaire*⁴⁸ », propose de s'intéresser à ce phénomène de progression spectaculaire des scolarités féminines. Cette progression, loin de manifester une révolution majeure, ne serait que le résultat de l'accomplissement de l'habitus de docilité et de soumission acquis par les filles dans le cadre familial notamment. Cette grille d'interprétation des comportements scolaires des filles est reprise en 1992 par Baudelot et Establet dans leur ouvrage devenu célèbre « *Allez les filles !*⁴⁹ ». C'est parce qu'elles sont dociles que, bien que meilleures scolairement, les filles peinent toujours à s'orienter vers les voies les plus rentables professionnellement et socialement. L'explication est d'une redoutable efficacité si on en juge par son audience. En effet, dans son étude de 2012, c'est ce même prisme explicatif que mobilise Palheta pour rendre compte des décisions d'orientation des filles des classes populaires scolarisées en lycée professionnel.

Pourtant cette manière d'interpréter les trajectoires scolaires des filles a de quoi interroger. C'est d'ailleurs ce que fait Viviane Isambert Jamati dans sa réponse à l'article de Roger Establet en 1988⁵⁰. La chercheuse souligne en effet les contradictions que contient la thèse d'Establet. Ainsi est-il difficile, selon l'auteure, de comprendre les raisons pour lesquelles les « qualités » scolaires supposées des filles, dues à l'imposition du modèle du rôle « traditionnel » féminin, n'ont

48.- ESTABLET Roger, 1988, « Subversion dans la reproduction scolaire », *Revue économique*, vol. 39, n° 1, p. 71-91.

49.- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles !*, op. cit.

50.- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1988, « Commentaires », *Revue économique*, vol. 39, n° 1, p. 113-114.

pas œuvré plus tôt dans l'histoire des scolarités féminines, en leur faveur. Nous pourrions poursuivre le questionnement : comment alors expliquer les décisions d'orientation qui contribuent à opérer un déplacement des frontières de genre ? Pour ces jeunes filles scolarisées dans des formations peu qualifiantes, comment expliquer que leur « docilité » ne leur ait pas permis de se maintenir dans l'enseignement général alors qu'il garantit pourtant mieux la poursuite d'études ? On le perçoit assez vite, la réalité des trajectoires scolaires des filles en formation ne peut pas se satisfaire d'une explication mécanique.

Ainsi, nous semble-t-il important de revenir sur certains travaux développant des approches plus complexes des parcours de formation des filles et des garçons dans l'enseignement professionnel. Sans nier la réalité objective des rapports de domination, de la subordination et de l'exploitation qui y sont associés, des sociologues ont proposé de déplacer le regard pour penser comment les filles s'approprient activement leurs expériences de formation.

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les analyses produites par Catherine Marry et Anne Marie Devreux⁵¹ dans l'enquête qu'elles consacrent à des filles scolarisées dans les filières à dominante masculine du technique supérieur court (BTS et DUT). Pour comprendre les trajectoires de ces filles et la manière dont elles se réapproprient activement les contenus et les savoir-faire, on ne peut pas selon les sociologues, les considérer comme le résultat de l'affirmation d'un habitus de sexe ou de sa seule transgression. Pour en saisir toute la complexité, Marry et Devreux proposent de penser ces trajectoires comme produites par des logiques sociales – parmi lesquelles des logiques de mobilité sociale, des logiques scolaires et des logiques de sexe – qui s'articulent de manière complexe et singulière. L'intérêt de la démarche est clair : il s'agit de prendre la mesure des différentes données de la vie des filles qui peuvent influencer, sans jamais les déterminer entièrement, les décisions d'orientation scolaire puis professionnelle qu'elles vont formuler. Les filles ne se font pas les simples caisses de résonance des désirs de mobilité socio-professionnelle de leurs parents, elles s'approprient activement des héritages parentaux⁵². Elles les négocient voire les mettent à distance en fonction des configurations familiales vécues, des volontés parentales de mobilité sociale

51.– DAUNE-RICHARD Anne-Marie et MARRY Catherine, 1990, « Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, p. 35-50.

52.– TERRAIL Jean-Pierre, 1992, « Destins scolaires de sexe. Une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, p. 645-676. TERRAIL Jean-Pierre, 1992, « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11/12, p. 53-89. TERRAIL Jean-Pierre, 1995, *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales. TERRAIL Jean-Pierre, 1995, « L'essor contemporain de la scolarisation des filles et son interprétation », in *La place des femmes*, Paris, La Découverte, coll. « Ephesia », p. 586-595.

émises pour elles, de leurs trajectoires scolaires antérieures et du type de métier qu'elles envisagent. Certaines se mettent à distance des représentations sexuées des métiers dont elles n'ont pas toujours nécessairement conscience. Ainsi, un certain nombre de filles rencontrées pour l'enquête se révèle assez peu sensible au caractère genré de la formation quand d'autres le considèrent, au contraire, comme un élément déterminant dans leur orientation. Animées par une volonté de transgresser les barrières qui séparent les hommes et les femmes dans le monde du travail, ces filles résistent aux tentatives d'assignations de genre qui les cantonneraient dans des emplois qu'elles considèrent, pour elles, inadaptés. Ces résistances sont facilitées par certaines configurations familiales lorsque les filles sont positionnées en « garçon manquant » ou lorsqu'elles répondent aux désirs de mobilité sociale et professionnelle de leurs mères. Les filles manifestent bel et bien des capacités d'agir sur ce que le monde social tend à leur imposer.

L'enseignement professionnel est le lieu d'une socialisation à des contenus, des savoirs théoriques, pratiques et techniques⁵³, à des manières de faire, d'être et d'agir en formation et au travail. Les normes de genre imprègnent ces pratiques socialisatrices qui sont également socialement situées⁵⁴. Cet espace du système scolaire permet ainsi, au moins en partie, de conformer celles que l'on considère comme de futures professionnelles aux attendus du monde du travail. La socialisation au métier, à certaines formes et conditions de travail façonne les expériences des filles et des femmes en formation. Mais, penser l'action socialisatrice seulement comme « action sur » et non comme « action entre⁵⁵ » un socialisateur et un socialisé réduit l'analyse en évacuant la complexité des mécanismes de socialisation à l'œuvre. Les espaces de formation sont en effet des espaces où s'entrecroisent, se juxtaposent, voire se concurrencent différentes logiques socialisatrices se situant dans différents espaces du monde social. Cette imbrication des socialisations familiales, juvéniles, scolaires ou professionnelles contribue à façonner les individus et, sous l'effet de ces multiples interactions (parfois contradictoires), peut alimenter des aspirations porteuses de transgressions des normes

53.- JELLAB Aziz, 2001, *Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF.

54.- RENARD Fanny, DENAVE Sophie, 2019, « Les corps en apprentissage : effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure », *Nouvelles questions féministes*, p. 68-84 ; LAMAMRA Nadia, 2016, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre*, Zurich-Genève, Seismo ; Kergoat Prisca, 2014, « Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) », *Nouvelles Questions féministes*, vol. 33, n° 1, p. 16-34.

55.- CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, BAUTIER Elisabeth, 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

de genre⁵⁶. S'intéresser aux filles et aux femmes en formation, à la manière dont elles font avec, s'« arranger⁵⁷ » ou s'opposent aux différentes normes et pratiques socialisatrices qui cohabitent dans les espaces de formation et dans les situations de travail permet d'accéder aux marges de manœuvre qu'elles inventent.

De ce point de vue, les travaux de sociologie du travail des femmes⁵⁸ comme d'autres qui se sont davantage consacrés aux expériences scolaires quotidiennes des jeunes filles dans l'enseignement professionnel proposent des réflexions tout à fait stimulantes. Dans les situations de travail, notamment lorsqu'elles sont enserrées dans les rapports sociaux de sexe, de classe, de race, les femmes mobilisent aussi des stratégies, des tactiques qui leur permettent de mettre à distance, de contourner, voire de subvertir les injonctions normatives genrées, classées, racisées qui leur sont adressées. Les formes de solidarité féminine de même que la pratique de l'humour dans les groupes de pairs féminins⁵⁹ – qui sont encore largement ignorées par la recherche – sont autant des supports que les femmes peuvent potentiellement investir pour résister, à leur manière, aux discriminations vécues dans les situations de formation ou de travail. Ainsi, peut-on très certainement mieux se saisir du jeu dans la domination qui s'exerce dans l'espace de l'enseignement et de la formation professionnels des femmes.

Dans les espaces scolaires de l'enseignement professionnel, il est là aussi possible de cerner l'ensemble des ruses, des formes de contournement de l'ordre scolaire qui permet aux filles de s'arranger des situations scolaires d'apprentissage. L'analyse des dynamiques socialisatrices scolaires, juvéniles, professionnelles à l'œuvre dans ces espaces-temps scolaires, la manière dont elles s'imbriquent, se juxtaposent, se concurrencent, permet d'accéder aux formes d'appropriation

56.– BEUNARDEAU Pauline, 2014, « Filles et conduites viriles. L'identité féminine réinventée des "Niafou" », in AYRAL Sylvie, RAIBAUD Yves, *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Pessac, MSHA ; DEPOILLY Séverine, 2017, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », *Travail, genre et sociétés*, n° 38, p. 113-132 ; KERGOAT Prisca, 2019, *De l'indocilité. Apprenti·e·s et élèves de lycée professionnel, à l'école et au travail*, Mémoire d'Habilitation à diriger les recherches, Université de Poitiers.

57.– GOFFMAN Erving, 2002 (1977), *L'arrangement des sexes*, trad. de l'anglais par Hervé MAURY, Paris, La Dispute.

58.– SOARES Angelo (dir.), 1997, *Stratégies de résistance et travail des femmes*, Paris, L'Harmattan ; KERGOAT Prisca, 2006, « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière », *Sociologie du travail*, vol. 48, p. 545-560.

59.– COUVRY Camille, 2016, « L'humour dans les concours de beauté », *Socio-anthropologie*, 34, p. 171-186 ; KERGOAT Prisca, 2019, *De l'indocilité. Apprenti·e·s et élèves de lycée professionnel, à l'école et au travail*, op. cit.

hétérodoxes des normes scolaires, de formation et professionnelles⁶⁰ mises en œuvre par les filles. On peut accéder à la complexité des réalités scolaires et de formation vécues par les filles et les femmes en prenant au moins deux précautions. La première est liée au souci nécessaire de considérer l'interdépendance des rapports de genre, de classe, de race⁶¹ qui marquent toujours une empreinte singulière – l'un prenant parfois le pas sur l'autre – sur les trajectoires de formation professionnelle des filles et des femmes. La seconde est plus précisément dépendante de notre manière d'appréhender les trajectoires scolaires et de formation en évitant l'enfermement de la pensée dans un modèle d'explication mécaniste et univoque qui fait peu de cas de la complexité du réel.

Présentation des contributions et plan de l'ouvrage

Cet ouvrage se compose de quatre parties. L'enchaînement de ces parties et des contributions qui les constituent a été conçu de manière à accompagner progressivement le lecteur et la lectrice de l'analyse des différents mécanismes reproducteurs d'inégalités entre les sexes en formation aux formes de déplacement, de contournement, de mises en question, de déstabilisation des normes de genre qui s'imposent et structurent les expériences des individus. C'est bien dans cette dialectique de la permanence et du changement que nous situons notre argumentaire sans qu'il ne s'agisse pour nous cependant de décider de la prégnance d'un mécanisme sur l'autre. Nous avons cherché à rendre compte des tensions constitutives de l'enseignement et de la formation professionnels tels qu'ils s'adressent aux femmes et tels qu'elles le vivent pour montrer que les inégalités de sexe ne se détruisent pas, elles se transforment, se reconfigurent, se déplacent, voire sont mises en cause en certains contextes et sous certaines conditions.

La première partie de l'ouvrage se compose de trois contributions qui décrivent avec précision les mécanismes complexes par lesquels s'opère, dans le cadre de l'enseignement professionnel par voie scolaire, une reproduction de l'ordre du genre. Chacune des contributions a de fait en commun de montrer que ces mécanismes peuvent être relativement insidieux et qu'ils ne sont par conséquent ni contestés, ni même interrogés par les institutions et les politiques publiques.

60.– DEPOILLY Séverine, 2020, « Filles en lycée professionnel. Quand la socialisation juvénile peut bousculer les socialisations scolaire et professionnelle », *Formations Emploi*, n° 150, p. 79-96.

61.– Nous utilisons le terme de « race » en nous situant précisément dans les usages qui en sont fait dans les études intersectionnelles qui invitent à considérer l'entrecroisement des rapports sociaux de sexe, de classe et de race pour penser plus finement et de manière plus complexe les expériences vécues par les femmes et les hommes. Ainsi, si comme le note Sarah MAZOUZ, la race n'existe pas au sens biologique, naturel, elle existe bel et bien socialement comme régime de pouvoir qui catégorise et hiérarchise notamment les blancs et les non-blancs in Sarah MAZOUZ, 2020, *Race*, Paris, Éd. Anamosa.

Fabienne Maillard montre, en effet, que l'insertion professionnelle des filles titulaires du baccalauréat professionnel gestion administration ne s'est jamais posée comme une priorité politique qui aurait pu donner lieu à de véritables réformes dans le domaine du tertiaire administratif. Historiquement féminines, les formations de ce secteur accueillent majoritairement des filles de milieux populaires en difficulté scolaire sans se donner vraiment pour fonction l'accès à un métier. Pour faciliter l'accès à l'emploi, ces formations suggèrent paradoxalement la poursuite d'études à des publics aux parcours scolaires heurtés qui n'ont pu se maintenir dans la voie générale. Si les formations dites masculines sont confrontées aux mêmes enjeux liés à l'accueil d'élèves en rupture scolaire, ce mode de gestion des flux féminins interroge particulièrement en raison du manque d'ambition des formations professionnelles dites féminines qui ne cherchent pas à s'inscrire prioritairement dans une logique d'adaptation au marché du travail contrairement aux formations professionnelles dites masculines confrontées à cette injonction permanente et pour lesquelles l'adéquation entre formation et emploi est souvent plus évidente. Ce traitement institutionnel qui s'observe à l'égard des scolarités féminines des milieux populaires structure les décisions en matière d'orientation qu'elles sont amenées à prendre au cours de leur parcours scolaire.

Sophie Orange et **Claire Lemêtre** interrogent quant à elles les différences observées dans les intentions d'orientations exprimées par les bachelières et les bacheliers de l'enseignement professionnel. Elles relèvent que les filles se projettent bien moins que leurs homologues masculins dans l'enseignement supérieur. S'il a été largement démontré par ailleurs le poids déterminant de la socialisation familiale sur la construction des trajectoires scolaires et professionnelles des élèves formés dans le système scolaire français, l'analyse met plutôt l'accent ici sur le rôle de l'enseignement professionnel et l'impact de sa structuration en filières segmentées et hiérarchisées par les normes de genre sur les projections dans l'avenir. L'absence de véritables continuités des formations féminines entre le secondaire et le supérieur est révélatrice de cette hiérarchie des diplômes, conduisant les filles à s'engager dans des parcours menant à des emplois moins stables que ceux des garçons.

Fanny Renard et **Nicolas Divert** s'intéressent au travail d'assignation des normes de genre dans les formations professionnelles. Ils mettent en évidence les formes variables de la construction de ces normes selon les secteurs professionnels. En adoptant une approche comparative des formations professionnelles de trois secteurs majoritairement féminins (l'habillement, la coiffure et le soin aux personnes), ils montrent que ces formations attribuent des capacités et des qualités diverses mais qui sont toujours pensées comme naturelles alors qu'elles apparaissent plutôt comme singulières et propres aux univers professionnels de

référence. Dans ces formations, constituées par des publics féminins aux parcours différents, s'opèrent à la fois un travail de normalisation des corps et de l'apparence, et un apprentissage de savoir-faire et de techniques qui contribuent à construire différentes formes de féminité dans les milieux populaires. Ainsi, les spécialisations dans lesquelles s'engagent les femmes et les filles produisent ces différentes féminités populaires qui résultent des ajustements aux normes professionnelles qui s'opèrent dans les formations.

La seconde partie explore les contours précis des ambivalences des formations majoritairement investies par les femmes en revenant sur le paradoxe qui les fonde historiquement. En examinant différentes sphères féminines de l'enseignement professionnel – de l'enseignement ménager aux formations en soins infirmiers à celles des cadres – chacune des trois contributions qui composent cette partie montre précisément comment les formations professionnelles et les qualifications obtenues qui permettent aux femmes d'acquérir une certaine indépendance en s'engageant dans l'emploi salarié les enferment aussi dans des univers professionnels définis à partir de leurs attributs naturels supposés.

Sandrine Roll rappelle ainsi que l'enseignement ménager a été pensé et organisé essentiellement par des femmes au XX^e siècle pour constituer une nouvelle opportunité professionnelle pour elles. L'historienne montre comment ses promotrices ont défendu l'idée d'une émancipation des femmes par leur spécialisation dans les affaires domestiques et par la reconnaissance publique de leur rôle professionnel découlant de cette spécialisation. Ainsi, l'enseignement ménager apparaît à la fois comme un lieu de promotion des femmes et s'inscrit en même temps dans une logique de séparation des rôles et des espaces entre les sexes. Ce regard historique permet d'appréhender le paradoxe des formations du tertiaire les plus contemporaines, confrontées aux mêmes logiques contradictoires.

La filière du soin constitue un cas particulièrement exemplaire pour étudier ces mécanismes à l'œuvre. **Sophie Divay** montre d'ailleurs que la non-reconnaissance voire le déni de l'importance des rapports sociaux de sexe dans la formation et le métier d'infirmière empêche de se saisir pleinement de l'ampleur et de la puissance de la reproduction. Les instituts en soins infirmiers, pourtant majoritairement investis par les femmes, préparant à une profession qui s'est construite en s'affirmant face aux pouvoirs détenus par des groupes professionnels du champ médical essentiellement masculins, apparaissent peu réceptifs à la question de l'égalité entre les sexes dans le dispositif de formation. Si la sociologue s'étonne de ce déni du genre alors que les mouvements de reconnaissance professionnelle ont pu porter une voie féministe, elle constate néanmoins que la construction socio-historique du métier d'infirmière et son champ d'action spécifique se sont faits autour de qualités proprement féminines, comme celle du dévouement et du soin.

Institution secondaire de la féminité pour **Alice Lermusiaux**, la formation en soins infirmiers forme non seulement à l'acquisition de dispositions féminines mais également à des savoirs scientifiques. Néanmoins, elle constate que les dispositions scientifiques transmises aux étudiantes, en se centrant sur le « care », viennent servir une conception féminine du métier d'infirmière. Portant un modèle idéal typique de « scientifique du care », les formations en soins infirmiers alimentent ainsi un décalage avec la réalité des pratiques professionnelles des infirmières et génèrent une pratique du *care* socialement située qui les distinguent des autres personnels du monde médical.

La troisième partie réunit deux contributions qui ont en commun de s'intéresser aux minoritaires de genre, hommes et femmes, inscrits dans des contextes de formation variés et dans des contextes géographiques différents, la France et la Suisse. Sont plus précisément analysés les barrières aux transgressions, les coûts pour les minoritaires de genre de ces transgressions sur leur parcours et itinéraires de formation et les effets de ces transgressions sur les formes de recompositions des normes de genre qui peuvent s'observer. Chacune des trois contributions nous permet ainsi de penser, à partir de terrains d'enquêtes variés, que si des déplacements des normes de genre peuvent aboutir, en certaines circonstances, à une restructuration interne de la division sexuelle du travail dans les formations, ils engagent plus rarement une réelle déstabilisation des clivages de genre.

Séverine Rey, Ophélie Guélat et Morgane Kuehni adoptent une perspective d'étude originale et peu investie des trajectoires atypiques en centrant l'analyse sur le moment de transition entre la formation et l'emploi vécu par les minoritaires de genre dans les domaines professionnels les moins mixtes des hautes écoles spécialisées (HES) en Suisse. Plus précisément, elles examinent les évolutions des projets professionnels des minoritaires une fois la formation achevée en postulant que les conditions d'accueil dans l'emploi influencent directement leurs ambitions professionnelles futures. Elles montrent ainsi que les hommes comme les femmes n'ont pas nécessairement anticipé toutes les difficultés qu'ils et elles rencontrent dans l'exercice de l'emploi. Mais, ces difficultés – parce qu'elles ne sont pas de même nature pour les hommes et pour les femmes – n'ont pas les mêmes effets sur la suite des parcours. Alors que les hommes minoritaires envisagent des carrières ascensionnelles précoces – tirant mieux avantage de leur position de minoritaire sur le marché du travail –, les femmes, anticipant les exclusions dont elles feront l'objet dans le cadre de l'emploi, envisagent plus souvent de se désengager du secteur professionnel concerné.

Isabelle Collet et Chantal Morley interrogent quant à elles les dispositifs mis en place dans les hautes écoles spécialisées (HES) de Suisse occidentale pour contribuer à l'amélioration de l'accueil des filles formées dans la filière informatique. Elles relèvent ainsi, à partir d'entretiens réalisés auprès de ces minoritaires

de genre mais aussi des hommes qu'elles côtoient en formation, les barrières institutionnelles et les pratiques sexistes qui freinent leur réussite et limitent leurs ambitions professionnelles dans ce secteur masculin socialement valorisé. Ce travail d'enquête est l'occasion pour Isabelle Collet et Chantal Morley d'interroger les possibles ressorts d'une politique efficace de lutte contre les discriminations sexistes et de promotion de l'égalité dans ce secteur de l'informatique.

Si l'on a l'habitude de prendre l'atypie pour penser les formes de contournement et les transgressions des normes de genre, elles peuvent être également appréhendées à travers les expériences et les parcours des filles (et des garçons) les plus typiques. Comme nous l'avons souligné, les filles ont été considérées, par une partie des travaux de recherche, comme les victimes de leur manque supposé de combativité à l'école et en formation. La quatrième partie de l'ouvrage, composée de deux contributions, se propose de prendre le contre-pied de cette conception dominante en mettant au jour les possibilités de transgression des filles dans des situations typiques du point de vue de l'orientation, transgressions que les auteures appellent « pratiques d'indocilité ».

À partir de son enquête sur les filles préparant un CAP ou un bac pro en coiffure et en esthétique, **Prisca Kergoat** dévoile l'existence de logiques de distanciations symboliques vis-à-vis des normes professionnelles inculquées. En effet, ces élèves et apprenties semblent se détacher des codes vestimentaires et des apparences exigées dans le cadre professionnel en exprimant leur non-adhésion au modèle de féminité qu'elles sont censées adopter en contexte professionnel. Refusant une approche misérabiliste qui ferait de ces filles des êtres dépossédés de leur identité au travail, la sociologue met au jour leurs tentatives de renégociation des normes professionnelles. L'humour permet notamment de se détacher des tentatives d'assignation des normes corporelles et vestimentaires.

Ce que les jeunes font avec ces injonctions de genre, constitue le cœur des analyses proposées par **Nadia Lamamra**. Elle montre, à partir d'une enquête sur les apprenti-e-s et les personnes formatrices dans les entreprises suisses, comment les jeunes en formation s'accommodent du statut de dominé et met en évidence une série de leurs stratégies de résistance vis-à-vis des normes de genre. Si elles peuvent être parfois interprétées comme des formes de soumission aux normes, l'auteure montre que les apprenti-e-s y donnent un tout autre sens qui oblige le sociologue à pluraliser et complexifier ses cadres d'analyse traditionnels. L'auteure montre de même que si ces ségrégations sexuées persistent dans le cadre de la formation en apprentissage, c'est qu'elles sont, d'une part, très peu interrogées et, d'autre part, relayées par les personnels encadrant les jeunes en formation. Par leurs représentations et par leurs actions de formation, les encadrants tendent ainsi à reconduire les positions sexuées des femmes et des hommes sur le marché du travail.