L'orientation, le butoir de la mixité

Françoise Vouillot

Ce texte vise à montrer que la division sexuée de l'orientation, liée à celle du travail, demeure une question vive tant au niveau national qu'international. Il en explore les différentes causes, liées notamment à des politiques timides et à une absence de demande sociale, apportant ainsi des éléments d'analyse et d'explication à la défaillance de la mixité face à l'orientation. L'article met en évidence que les parcours sexués sont autant le fait des garçons que des filles et propose d'envisager les choix d'orientation comme une création de soi au service du genre.

Descripteurs (TESE) : orientation professionnelle, sexe, égalité des sexes, normes éducatives.

INTRODUCTION

En 2010, les statistiques nous le démontrent toujours : la mixité ne résiste pas à l'orientation (MEN, 2010). Dès que l'offre de formation se diversifie, à de rares exceptions près, filles et garçons n'investissent pas les mêmes filières, que ce soit dans l'enseignement professionnel, général ou technologique. Même si, au cours des vingt dernières années, on constate que les filles ont modifié leurs choix d'orientation au sein des séries générales, en délaissant la filière L au profit des filières S et ES (Rosenwald, 2006), l'orientation, au fil de ses différentes étapes, spécialise les deux catégories de sexe vers des contenus de connaissances et une acquisition de compétences différents. Les comparaisons internationales montrent que la division sexuée de l'orientation demeure, selon les termes de Christian Baudelot et Roger Establet (2001), une affaire « planétaire » et les domaines d'études où les filles ou garçons sont majoritaires sont pratiquement toujours les mêmes d'un pays à l'autre. Cette divergence des filières empruntées est très marquée dans l'enseignement professionnel (CAP, BEP, bac pro), ainsi que dans les filières technologiques longues : aux garçons le secteur de la production, aux filles celui des services.

La division sexuée de l'orientation au cours de la formation initiale pose plusieurs types de problèmes. Tout d'abord en termes d'emploi : même si, comme le souligne une publication récente de l'INSEE (2010), les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à quitter le système de formation initiale avec un diplôme et un niveau de diplôme plus élevé (51 % des filles ont un diplôme de l'enseignement supérieur pour 37 % des garçons) et même si actuellement, toujours selon cette étude, le taux de chômage des jeunes est moins élevé chez les filles que chez les garçons (la crise affecte plus les emplois occupés par les garçons peu qualifiés que ceux occupés par les filles de la même tranche d'âge), il apparaît, à niveau de diplôme identique, que le taux de chômage des jeunes femmes reste souvent plus élevé et que leur salaire est inférieur à celui des hommes. L'explication étant, selon les auteurs de la publication, dans les types de formation qu'elles investissent, moins recherchés par le marché du travail. La division sexuée de l'orientation au cours de la formation initiale pose également la question de l'égalité des chances et des probabilités d'accès à certaines filières pour les garçons et les filles. Enfin les différences d'orientation entre filles et garçons soulèvent la question même de cette division : pourquoi est-ce ainsi ? Que révèle cet état de fait ? À quel(s) déterminisme(s) obéissent les choix d'orientation ?

Ce phénomène de séparation des sexes tout au long de la scolarité a plus ou moins préoccupé les politiques de l'éducation depuis le début des années quatre-vingt. Ainsi, depuis 1984, quatre conventions interministérielles ont été signées, la dernière datant de 2006. Ces conventions ont toutes pour objectif la mise en œuvre d'actions et de mesures (MEN, 2005) favorisant la diversification et l'amélioration de l'orientation des filles et des garçons.

Mais cette succession de conventions et d'actions menées dans certaines académies n'a pas radicalement modifié la situation. Il y a donc des résistances, qui ont plusieurs sources : depuis l'absence d'une vraie volonté politique jusqu'aux facteurs psychologiques sous-jacents à l'élaboration des choix d'orientation, en passant par une forme d'indifférence des acteurs de l'école, y compris les parents et les élèves eux-mêmes. Ces facteurs laissent la place à des analyses « naturalisantes » qui expliquent l'état de la division sexuée de l'orientation par des dispositions et des appétences vis-à-vis de nombreux champs de savoirs et de compétences, différentes pour les filles et les garçons.

De plus, quand la division sexuée de l'orientation et du travail semble poser problème, cela n'est généralement vu que du côté des filles, qui ne diversifient pas assez leur choix, notamment vers les filières scientifiques et techniques (cf. les conventions interministérielles de 1984, 1989, 2000 et 2006 ; les synthèses de la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, voir DARES, 2009 et de l'INSEE, 2010). Les filles réussissent mieux à l'école mais elles s'orientent mal ! Ainsi, selon certaines analyses produites dans les documents des ministères de l'Éducation nationale et du Travail, de l'INSEE, etc., si les femmes ont de plus grandes difficultés sur le marché du travail que les hommes et se trouvent en situation d'inégalités par rapport à ces derniers (chômage, fonctions, qualifications, précarité, salaires, etc.), ce serait à cause de leurs choix d'orientation (Vouillot, 2010). Les filles ont toujours été soupçonnées de ne pas être vraiment aptes à se choisir de bonnes orientations. En effet, dès les premiers textes relatifs aux problèmes de la division sexuée de l'orientation, ce sont les filles, et seulement elles, qui ont été interpellées comme devant changer leurs habitudes, élargir leurs choix, se libérer des stéréotypes, étant sous-entendu que les garçons eux savaient choisir les bonnes filières et les bons métiers. C'est un point de vue qui ignore les discriminations pratiquées par le marché du travail à l'égard des filles, qui pourtant se sont « bien orientées » en suivant des formations investies par les garçons, ce que démontre bien une étude du CEREQ (Couppié & Épiphane, 2001). Cette vision ignore également l'existence et le pouvoir des normes et des rapports sociaux de sexe qui régissent le monde du travail et pilotent les choix d'orientation des filles *et* des garçons. Nous nous proposons dans ce texte de montrer que les parcours différenciés sont autant le fait des garçons que des filles, puis d'apporter des éléments d'analyse et d'explication à la défaillance de la mixité face à l'orientation, notamment en présentant les projets d'orientation comme une création de soi aux prises avec le genre.

LES FILLES ONT DES ORIENTATIONS SÉLECTIVES… MAIS LES GARÇONS AUSSI

Des orientations différenciées qui maintiennent la division sexuée du travail

Peut-être est-il utile de rappeler que la division sexuée de l'orientation est une anticipation de la division sexuée du travail (extérieur *et* domestique) qui historiquement la précède. En retour, les orientations différenciées des filles et des garçons maintiennent la division du travail. Quand on regarde de près les statistiques, en prenant en compte non seulement le ratio de sexe par filière, mais aussi la répartition des filles d'une part et des garçons d'autre part dans les différentes filières à chaque palier d'orientation (MEN, 2010), on constate que les garçons et les filles ont à la fois des choix de prédilection mais surtout désertent, de manière spécifique, des champs entiers de connaissances et de compétences. Ainsi, à l'issue de la classe de 3e, les spécialités suivies dans le second cycle professionnel sont très différentes selon le sexe : 78 % des garçons se dirigent vers le secteur de la production et 88 % des filles vers le secteur des services, en se répartissant sur quelques sections (secrétariat, comptabilité, vente, sanitaire et social). Plus précisément, les BEP métiers de l'électronique et métiers de l'électrotechnique, qui attirent le plus de garçons (24 % des garçons entrant dans les lycées professionnels), sont désertés par les filles (elles ne sont que 0,8 % des filles entrant dans les

lycées professionnels à suivre cette filière). Réciproquement, le BEP métiers du secrétariat qui attire le plus de filles (27 % de celles qui entrent en lycée professionnel) à la fin du collège ne recrute à ce même niveau que 1,6 % des garçons ayant choisi la voie professionnelle. Ce phénomène se manifeste également après la classe de 2de, au niveau des séries générales et technologiques.

Le clivage des filières : éducation, social, soin versus *technique, production, scientifique*

Si, dans la série L, 81 % des élèves sont des filles, ce n'est pas parce que toutes les filles vont en L (elles ne sont que 16 % à entrer dans cette filière, alors qu'elles sont 30 % à aller en S, 24 % en ES et STG), mais c'est parce que les garçons n'y vont pas (5 % seulement choisissent cette filière). Les garçons privilégient eux la série S à 43 %. En ce qui concerne les séries générales (L, ES et S), les filles diversifient nettement plus leurs orientations que les garçons, contrairement à l'idée répandue et souvent reprise, notamment dans les conventions déjà citées. En ce qui concerne les séries technologiques, les filles désertent la filière STI (1,5 %), mais les garçons désertent la filière ST2S (0,3 %). Quel que soit le niveau du palier d'orientation (3e, 2de ou terminale), on repère le même phénomène : ce qui est attractif pour l'une des catégories de sexe est répulsif pour l'autre. En fait, l'écrasante présence d'un des deux sexes dans une filière est généralement due à l'évitement de l'autre sexe. Les filières et professions étiquetées « féminines », composées majoritairement de filles, repoussent les garçons et réciproquement les filières où les garçons sont majoritaires et qui sont donc perçues comme « masculines » n'attirent pas les filles. Le clivage est net : l'éducation, le social, le soin, pour les unes ; le technique, la production, le scientifique pour les autres.

L'influence du genre sur les orientations

Pour appréhender la question de la division sexuée de l'orientation, il ne faut donc pas se contenter, ce qui est le cas le plus fréquent, de relever la proportion des filles dans les filières. C'est en observant comment les filles et les garçons se répartissent dans les filières que se révèle l'influence du genre (système hiérarchisé de normes de masculinité/féminité) sur les orientations des deux sexes. C'est cela qui doit nous interpeler et non pas seulement la moindre orientation des filles vers les sciences et techniques. On devrait effectivement se demander pourquoi les filles sont attirées par les secteurs du soin, de l'éducation, du social et pourquoi l'absence des garçons dans ces filières et métiers ne pose pas de problème. Pour comprendre pourquoi la division sexuée de l'orientation se montre résistante, il faut analyser les processus à l'œuvre dans l'élaboration des projets, à la lumière des concepts d'identité sexuée, de rapports sociaux de sexe et de genre : ce dernier concept « nous semble devoir pénétrer davantage le milieu de l'orientation, tant au niveau de la réflexion, de la recherche que de l'application » (Marro, 1997, p. 33). Rappelons que l'orientation concerne en même temps une politique, des procédures, des pratiques et des conduites. Elle comporte donc à la fois des dimensions économiques et sociales qui en font un enjeu politique important et une dimension personnelle qui constitue pour chaque individu un enjeu identitaire et psychique impliquant : l'orientation est donc un « souci politique » et un « souci de soi ».

POURQUOI LA MIXITÉ NE RÉSISTE-T-ELLE PAS À L'ORIENTATION ?

Des politiques timides et une absence de demande sociale

En ce qui concerne les politiques menées jusqu'alors, on ne peut que constater leur faible niveau d'efficacité pour faire bouger les statistiques. Plusieurs raisons à cela : une volonté faible des différents responsables de l'éducation, une vision du problème tronquée (focalisation sur l'orientation des filles vers les sciences et techniques) et illusoire (surestimation de l'impact de l'information pour faire changer les conduites d'orientation).

En outre, en l'absence d'une forte demande sociale, les responsables politiques se contentent du peu accompli. En effet personne ne revendique particulièrement à ce sujet, ni les enseignants, ni les conseillers d'orientation psychologues, pas même les parents ou les élèves. Les transformations sociales en matière d'égalité des sexes à l'école « dépendent aussi d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire […]. Mais les veut-on vraiment ? » (Mosconi, 2004, p. 172). La division sexuée de l'orientation se déroule dans l'indifférence et, quand on la souligne, elle est souvent perçue comme l'expression logique des différences de sexe… souvent jugées naturelles. Ainsi tout le monde, de manière plus ou moins passive, contribue à cet état de fait et, comme le souligne Marie Duru-Bellat, « il faut plus craindre la passivité habillée en respect des différences (voire de la nature), bref ce que l'on peut considérer comme un "sexisme par abstention" » (Duru-Bellat, 2004, p. 72).

Des acteurs non formés sous l'emprise des normes

C'est par manque d'une réelle formation des acteurs du système éducatif sur les normes de féminité et de masculinité et sur les stéréotypes de sexe, qui influencent les représentations et les attentes que nous avons à l'égard des filles et des garçons, que les enseignants produisent notamment, à leur insu, des inégalités de traitement entre les filles et les garçons dans leurs évaluations, appréciations et interactions (Duru-Bellat, 1995 ; Lafontaine & Monseur, 2009). Ces pratiques contribuent en particulier à alimenter un manque de confiance en soi des filles à l'égard des matières scientifiques connotées « masculines », ce qui a des conséquences sur leurs choix d'orientation. On sait aussi que les préconisations d'orientation des enseignants peuvent être différentes selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon, alors même que leur parcours scolaire, leur niveau de performance et leur appartenance socio-économique sont comparables (Dumora & Lannegrand, 1996 ; Jarousse & Labopin, 1999). Les familles elles-mêmes alimentent cette situation par des positions sur l'orientation des filles et des garçons conformes aux stéréotypes de sexe (Gouyon & Guérin, 2006). En fait les parents ont une faible conscience de la situation et de ses conséquences ultérieures en matière d'insertion professionnelle, et rien n'est fait pour les en informer. L'enquête menée pour le ministère de l'Éducation nationale (Vouillot *et al.*, 2004) montre que, lorsqu'on leur demande de classer par ordre d'importance douze critères qui jouent un rôle dans l'orientation, les parents (mères et pères) classent le facteur « sexe de l'élève » en onzième position. Ces résultats révèlent que les parents surestiment beaucoup les pratiques égalitaires de l'école, l'identité des parcours scolaires des filles et garçons et l'égalité à l'entrée du marché du travail. Cet aveuglement des parents vis-à-vis de l'influence du sexe de leur enfant dans ses projets d'orientation se combine à leur prise de position éducative de laisser leur enfant libre de choisir son orientation selon ses intérêts.

Déterminants sociaux et systèmes de normes

Ce souci louable de laisser aux jeunes liberté et autonomie dans leurs choix produit l'effet pervers de les laisser aux prises avec les déterminants sociaux et les systèmes de normes qui les définissent. Cela se traduit par des conduites d'autosélection mais aussi d'autocensure. Il y a des formations et des professions qui sont difficilement envisageables quand on est une fille ou un garçon. Bien entendu, il ne faut pas en conclure qu'il faille imposer quoi que ce soit, mais soyons conscients que la liberté laissée ne rend pas forcément libre. Ainsi les choix d'orientation exprimés par les jeunes et leur famille sont très majoritairement des choix marqués par le sceau du genre. Par ailleurs, comme le souligne Marie Duru-Bellat (2004, 2007), le fonctionnement des procédures d'orientation en 3e et en 2de vient renforcer ce qui est produit par les familles. En effet la tendance très majoritaire des conseils de classe est, quand on juge que les résultats scolaires le permettent, de respecter les demandes des familles. De fait, il est peu fréquent que les conseils de classe prennent l'initiative de proposer d'autres

possibilités d'orientation moins conformes. Les acteurs du système éducatif, adultes et jeunes, partagent les mêmes représentations sur ce qui convient pour une fille ou un garçon, sur les rôles des femmes et des hommes dans la société et alimentent, plus ou moins involontairement par leurs attitudes, leurs pratiques et leurs conduites, la persistance de la division sexuée de l'orientation, et partant celle du travail avec son lot d'inégalités. Plusieurs mécanismes se combinent pour produire les différences d'orientation des filles et des garçons, traduisant des inégalités de traitement durant leur parcours scolaire et qui se traduiront par des inégalités sur le marché du travail : d'une part l'autocensure des filles et de leur famille vis-à-vis de certaines filières, d'autre part le fonctionnement des procédures d'orientation, enfin les jugements des enseignants biaisés par les stéréotypes de sexe (Landrier & Nakhili, 2010).

On le voit, la séparation des filles et des garçons dans les filières de formation ne produit pas de demande sociale pour qu'il en soit autrement et cela n'est pas propice au développement de politiques volontaristes. Si de telles politiques existaient, elles auraient pour effet de mettre en question la formation des acteurs du système éducatif, leurs pratiques et leurs outils. Par exemple, certains questionnaires d'intérêts, utilisés par les professionnels de l'orientation et du conseil, comportent des formulations, des énoncés de professions, voire des étalonnages par sexe, ce qui indique que les stéréotypes de sexe sont encore en vigueur chez les personnes qui conçoivent ces outils et chez celles qui les utilisent (Chéron, 2009). La division sexuée de l'orientation est due à la fois à l'absence d'un réel « souci politique » et à la prépondérance d'un « souci de soi » au service du genre.

L'ORIENTATION, UNE CRÉATION DE SOI AUX PRISES AVEC LE GENRE

Un enjeu personnel et identitaire

Pour toute société, l'orientation scolaire et professionnelle est un enjeu social, économique et politique. Mais c'est également un enjeu personnel et identitaire pour les sujets, qu'ils choisissent ou subissent leur orientation. La psychologie de l'orientation (Guichard & Huteau, 2001) a bien mis en évidence le rôle de la représentation de soi et de l'identité dans l'élaboration des projets. Ainsi un projet scolaire et professionnel est toujours la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser (ou qui peut servir à en éviter une autre). Faire un projet est donc une forme de création de soi : comment le sujet s'imagine, comment il s'envisage. À travers ses choix d'orientation, la personne expose au regard et au jugement des autres l'image qu'elle a d'elle-même. Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées, le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et sa catégorie de sexe. Il y a donc des enjeux psychologiques forts dans le projet : est-ce que ce que je désire pour moi va m'assurer estime et reconnaissance, particulièrement de la part des personnes qui comptent pour moi ? Le projet scolaire et/ou professionnel implique à la fois un « enjeu » et une « mise en jeu » de l'identité et des rapports aux autres (Vouillot, 2007). Faire un projet de formation ou de profession, c'est également choisir des contextes de socialisation. De fait l'école, comme les lieux de travail, est un espace de socialisation, donc de formation identitaire, majeur dans la vie d'une personne. Or la socialisation, l'intégration dans un groupe, si elle nous construit, le fait en nous imposant de nous conformer aux codes et aux normes du groupe. L'environnement est source d'attentes, d'exigences qui requièrent du sujet qu'il développe les attributs du groupe, qu'il se montre un « membre compétent » pour s'engager dans des interactions satisfaisantes.

Des professions sexuées

Les filières et les professions constituent des contextes de socialisation et sont bien perçues comme tels. Ainsi nous nous représentons les formations et les professions à travers des personnes types (des prototypes), qui sont dans ces filières ou exercent ces professions, auxquelles nous attribuons des traits de personnalité, des compétences, des intérêts et valeurs professionnels, un style de vie, des caractéristiques physiques, etc. (Marro & Vouillot, 1991). L'attrait pour telle ou telle filière ou profession est le résultat d'une comparaison (d'un appariement) plus ou moins consciente que nous opérons entre l'image que nous nous faisons de nous-mêmes et l'image prototypique des personnes qui suivent ces filières ou exercent ces professions. Pour qu'une formation ou une profession puisse être dans un premier temps pensée, puis retenue comme un projet possible, il faut un certain degré de congruence, de ressemblance entre ces deux images. Or, étant donné le marquage sexué du savoir et du travail, la grande majorité des formations et des professions engendrent des prototypes sexués définis dans les contours de la féminité ou de la masculinité, c'est-à-dire sont perçues comme « féminines » ou « masculines ». Et considérer des formations ou des professions comme « féminines » ou « masculines » ne concerne pas seulement le fait qu'elles soient majoritairement investies par l'un ou l'autre sexe, mais sous-entend aussi qu'elles conviennent mieux aux un-e-s ou aux autres pour des raisons d'aptitudes, d'intérêts, de personnalité, de caractéristiques physiques requises, de conditions de travail, etc. Des recherches récentes (Faucillon & Montano-Avila, 2008 ; Lemarchant, 2007 ; Bosse & Guégnard, 2007) attestent que les garçons et les filles continuent à se représenter certaines filières et professions comme convenant mieux aux femmes ou aux hommes et qu'elles, et surtout ils, sont très rares à se projeter dans une orientation atypique. Les professions perçues comme convenant aux femmes requièrent des qualités « féminines » de douceur et de compréhension ; celles perçues comme convenant aux hommes, des compétences techniques et de la force physique.

Des images de soi et des identités elles aussi sexuées

Par ailleurs, l'image de soi et l'identité ne sont pas celles d'un sujet asexué. L'identité est sexuée et c'est en tant que fille ou garçon que les sujets se projettent dans un avenir scolaire et professionnel lui-même sexué. Nous avons observé que cette différenciation de l'image de soi des filles et des garçons ne se réduit pas au cours du temps comme on aurait pu l'imaginer. Dans une recherche réalisée auprès de 800 élèves de 3e (Apcher, 2009), on relève une augmentation du nombre de descripteurs de soi qui font apparaître des différences significatives entre les filles et les garçons, par rapport aux résultats obtenus il y a 20 ans (augmentation de 30,5 % à 51,0 % de ces descripteurs). Parmi les 41 descripteurs de soi, « être plutôt masculin » est ce qui décrit le mieux les garçons et le moins bien les filles et réciproquement pour « être plutôt féminin ». Si ces résultats sont triviaux, ils font tout de même la preuve de la prégnance toujours très marquée du « sexué » dans la description de soi. Cela a des conséquences directes sur la détermination des projets scolaires et professionnels. Sous l'effet de la mise en œuvre du processus d'appariement entre l'image de soi et le prototype qui sous-tend la sélection des projets, les filles sont « logiquement » plutôt attirées par les filières et les professions « féminines » et les garçons par les filières et professions « masculines » dans lesquelles ils-elles pourront construire et affirmer leur identité masculine ou féminine.

Un besoin de reconnaissance qui renforce le genre

Notre identité n'est jamais complètement assurée et a sans cesse besoin d'être confirmée par le regard d'autrui (Molinier, 2006). Cette nécessité permanente de prouver, à soi-même et aux autres, que l'on est une fille, une femme féminine ou un garçon, un homme masculin est liée,

selon nous, au besoin de reconnaissance mutuelle défini par Axel Honneth (2000). Cet auteur assigne à la reconnaissance, dont les sources sont l'amour, le droit et l'estime sociale, la capacité pour le sujet d'entretenir « une relation harmonieuse à soi-même et aux autres ». C'est sans doute ce besoin vital de reconnaissance, reconnaissance qui « fournit les bases de la dignité et de l'estime de soi sans lesquelles nous ne saurions vivre » (Caillé, 2004, p. 5), qui alimente la force et l'influence du genre sur nos conduites. Ainsi « les choix d'orientation sont "instrumentalisés" au service du genre, par la nécessité d'affirmation identitaire *en tant* que fille ou garçon, femme ou homme » (Vouillot, 2002, p. 488). Cela explique, en partie probablement, la persistance de la division sexuée des activités humaines et, en particulier, la division sexuée des choix d'orientation scolaire et professionnelle à l'adolescence. En effet les premiers choix d'orientation qui s'opèrent dès la classe de 3e, pour ceux et celles qui choisissent ou sont orienté-e-s vers la voie professionnelle, sont déterminants. Or, pour les adolescent-e-s, certaines « tâches développementales » sont sans doute parfois plus importantes que les choix d'orientation, qui sont des réponses à la pression des adultes et d'un système.

Les adolescent-e-s doivent notamment réaliser ce passage parfois difficile du statut de l'enfant à celui de jeune adulte et apporter, à eux-mêmes et aux autres, un certain nombre de preuves de leurs capacités d'autonomie, d'intégration et d'insertion sociales. Ils-elles ont à s'approprier un corps en mutation et doivent également se prouver mutuellement qu'ils-elles sont bien des garçons masculins ou des filles féminines. Compte tenu de la prégnance toujours importante de la norme d'hétérosexualité, cette exigence de reconnaissance est primordiale à l'âge des premières relations amoureuses et des pratiques de séduction. On comprend mieux pourquoi c'est au niveau des formations CAP ou BEP, qui mènent à des professions encore très marquées du sceau du féminin ou du masculin, que la ségrégation des choix d'orientation entre les filles et les garçons est la plus forte.

Des intérêts et des sentiments de compétences marqués par le genre

La recherche menée sur les facteurs de résistance à envisager une orientation atypique chez des filles et garçons de 3e (Faucillon & Montano-Avila, 2008) met en évidence la prépondérance du genre comme système de normes du féminin/masculin dans leurs représentations, dans les intérêts qu'elles-ils manifestent et dans les obstacles qu'elles-ils perçoivent.

Dans cette étude réalisée auprès de 240 collégien-ne-s, on relève sans surprise que filles et garçons manifestent un désintérêt pour les professions et filières perçues socialement comme atypiques de leur sexe, même si leur propre jugement est moins stéréotypé. Pour les filles, les métiers ou filières les moins attractifs sont maçon-ne, chauffeu-r-se routier-e, garde forestier-e, mécanicien-ne, BEP électrotechnique ; pour les garçons : BEP secrétariat, esthéticien-ne, pédiatre en crèche, assistant-e maternel-le, coiffeu-r-se. Par ailleurs, les raisons d'un tel rejet concernent très majoritairement, d'une part la préservation d'une identité sexuée « normale » aux yeux des autres et à ses propres yeux (je ne serais plus pour les autres ou je ne me sentirais plus un garçon ou un homme, une fille ou une femme normal-e), et d'autre part le sentiment de compétence. Or nous savons que le sentiment de compétence — ou d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) — pour des activités, des apprentissages donnés est très lié aux centres d'intérêt des élèves et, partant, influence fortement leurs choix d'orientation (Blanchard & Vrignaud, 1994 ; Lent, 2008 ; Bandura *et al*., 2009). Nous savons également que les sentiments de compétence sont différenciés selon le sexe : les filles se sentent plus compétentes pour les domaines de savoirs et d'activités étiquetés « féminins » et réciproquement pour les garçons (Blanchard *et al*., 2009). Ainsi le genre, en tant que système de normes de féminité/masculinité qui définissent les rôles de sexe — ce que les femmes et les hommes sont et doivent être, comment elles-ils se comportent et doivent se comporter, ce

qu'elles-ils font et doivent faire (Marro & Vouillot, 2004) —, « pilote » de manière plus ou moins explicite ou inconsciente la question de l'orientation posée dans ses différentes facettes politiques, pratiques et personnelles.

Le genre, un concept utile pour l'action

Les conceptions politiques de l'éducation et de l'orientation se trouvent trop souvent dans un « impensé » du genre, qui laisse ainsi la place aux stéréotypes de sexe et à leurs conséquences dans les pratiques des acteurs de l'école et les conduites d'orientation des jeunes. La non-prise en compte du genre dans l'analyse des procédures, des pratiques et des conduites d'orientation hypothèque les perspectives de « dé-sexuation » des formations et des professions (perspectives qui viseraient à rendre les choix d'orientation indépendants du sexe des élèves), qui ne seraient alors plus étiquetées « féminines » ou « masculines » et ne seraient plus perçues comme convenant mieux aux filles ou aux garçons. Cette non-prise en compte empêche en effet de fonder des politiques et des pratiques capables de produire ce changement social. Analyser les pratiques et les conduites d'orientation sous l'angle du genre et des rapports sociaux de sexe est la condition pour bâtir une véritable égalité entre les sexes. En effet, comme le soulignent respectivement dans leurs rapports Jean Guichard (2006) et Marie Duru-Bellat (2007), le processus d'orientation tel qu'il est conçu et mis en œuvre joue un rôle spécifique dans la fabrication des inégalités de carrière (de sexe et de classe), notamment en favorisant le poids de l'autosélection et en encourageant les conseils de classe à répondre à la demande des familles.

Travailler sur le « hors de soi », un objectif des pratiques d'orientation

La non-prise en compte du genre empêche également de penser l'orientation sous l'angle de la question des normes prescrites aux filles et aux garçons et de leur pouvoir d'assujettissement (au sens où il rend *sujet* et *contraint*). Parce que les choix d'orientation impliquent les sujets dans une construction de soi, ils sont aux prises avec les normes, avec le « hors de soi » : « Le soi est attaché au hors de soi des règles, des normes, des relations de pouvoir qui agissent sur lui dès le commencement. » (Butler, 2002) Comme le souligne Fabienne Brugère, il faut donc dénoncer la fiction libérale du sujet autonome, anhistorique, autoconstitué et libre (Brugère, 2009). Il faut, comme nous enjoint de le faire Michel Foucault, penser le sujet comme un objet historiquement constitué sur la base de déterminations qui lui sont extérieures. Or actuellement se développe un discours officiel autour du concept de « capacités à s'orienter » (voire de compétences à s'orienter), que les pratiques d'orientation devraient viser à développer : il ne suffit pas de bien réussir sa scolarité pour réussir son insertion professionnelle et le déroulement de sa carrière, encore faut-il savoir bien s'orienter. L'usage de ce terme renvoie à ce que dénonce Axel Honneth (2006) : « Le principe de réalisation de soi se trouve instrumentalisé au profit de l'idéologie managériale de la performance. » Cette pression n'est pas favorable à la subversion du genre car, pour bien se vendre, il faut savoir répondre aux attentes qui vous sont formulées et, pour l'instant, ces attentes exigent que les filles et garçons se conforment en grande partie aux normes de féminité/masculinité.

Le terme de « capacité » revêt ainsi deux significations : aptitude ou talent d'une part et possibilité ou pouvoir de l'autre. En ce qui concerne le premier sens, comme nous l'avons déjà souligné au début de ce texte, les filles ont souvent été désignées comme ne faisant pas les bons choix d'orientation. Par ailleurs, est-ce que les filles et les garçons ont les mêmes capacités à s'orienter, ont-ils des possibilités identiques ? La réponse est non, comme c'est le cas également selon la classe sociale ou l'origine des élèves. Les filles et les garçons ont vraisemblablement les mêmes compétences pour s'orienter, mais ils n'ont pas les mêmes possibles, au regard des normes de féminité/masculinité et des rôles de sexe, dans les sphères

sociales, privées et professionnelles qui les définissent et dans lesquelles ils-elles se construisent. Dès lors, le développement des capacités à s'orienter devrait nécessairement impliquer un travail sur le « hors de soi ». La capacité à s'orienter signifierait alors que filles et garçons parviennent à « faire quelque chose de ce qui est fait de moi » (Butler, 2004, p. 4).

« Ce n'est pas ce qui est, mais ce qui pourrait et devrait être, qui a besoin de nous. » (Castoriadis, 1997)

Il y a donc à développer une conception « subversive » de l'éducation à l'orientation, qui permette aux filles et aux garçons de mener un travail sur le « hors de soi » et de les accompagner dans un processus de dépotentialisation des normes en interrogeant leur provenance, en faisant apparaître leur contingence et le mode d'attachement singulier qu'elles entretiennent avec elles. Prendre conscience de l'existence des systèmes de normes, être capable d'évaluer leur rôle dans la construction de soi, c'est se donner les moyens de changer le rapport à leur pouvoir et parvenir dans une certaine mesure à s'en déprendre. La mixité résistera à l'orientation quand celle-ci ne sera plus au service des normes de féminité et de masculinité, et que les choix de formation et de profession des filles et des garçons ne seront plus conçus comme une « performance du genre ».

Françoise Vouillot
francoise.vouillot@cnam.fr
Centre de recherche sur le travail et le développement, INETOP-CNAM

BIBLIOGRAPHIE

APCHER A. (2009). *20 ans après, l'image de soi des élèves de 3e selon le sexe et la CSP a-t-elle changé ?* Mémoire de DECOP. Paris : INETOP.

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BANDURA A., BETZ N., BROWN S. *et al.* (2009). *Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy [Québec] : Septembre.

BAUDELOT C. & ESTABLET R. (2001). « La scolarité des filles à l'échelle mondiale ». In T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : PUF, p. 103-124.

BLANCHARD S. & VRIGNAUD P. (1994). « Intérêts professionnels et sentiment de compétences ». *Questions d'orientation*, n° 4, p. 31-41.

BLANCHARD S., LALLEMAND N. & STEINBRUCKNER M.-L. (2009). « L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006 ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 4, p. 417-449.

BOSSE N. & GUÉGNARD C. (2007). « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées ». *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 27-46.

BRUGÈRE F. (2009). « "Faire et défaire le genre". La question de la sollicitude ». In F. Brugère & G. Le Blanc, *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes*. Paris : PUF, p. 69-88.

BUTLER J. (2002). *La vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théories*. Paris : Éd. Léo Scheer.

BUTLER J. (2004). « Faire et défaire le genre ». *Le passant ordinaire*, n° 50.

CAILLÉ A. (2004). « De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi. Présentation ». *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 5-28.

CASTORIADIS C. (1997). *Fait et à faire*. Paris : Éd. du Seuil.

CHÉRON V. (2009). *Les outils d'évaluation des intérêts utilisés dans le cadre du conseil en orientation en France sont-ils sexués ?* Mémoire de DECOP. Paris : INETOP.

COUPPIÉ T. & ÉPIPHANE D. (2001). « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active ». *Bref du CEREQ*, n° 178, p. 1-4.

DIRECTION DE L'ANIMATION DE LA RECHERCHE, DES ÉTUDES ET DES STATISTIQUES (2009). « Hommes et femmes recrutés en 2005 : les préférences des employeurs ». *Premières synthèses*, n° 31.3. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/2009.07-31.3.pdf> (consulté le 21 juin 2010).

DUMORA B. & LANNEGRAND L. (1996). « Les mécanismes implicites dans la décision en orientation ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 30, p. 37-57.

DURU-BELLAT M. (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-110.

DURU-BELLAT M. (2004). « École de garçons et école de filles… » *Ville, école, intégration diversité*, n° 138, p. 65-72.

DURU-BELLAT M. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. Rapport pour le haut conseil de l'éducation. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/52.pdf> (consulté le 21 juin 2010).

FAUCILLON L. & MONTANO-AVILA B. (2008). *Les facteurs de résistances à une orientation atypique de sexe chez les filles et les garçons de 3e*. Mémoire de DECOP. Paris : INETOP.

GOUYON M. & GUÉRIN S. (2006). « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique ». *Économie et statistique*, n° 398-399, p. 59-84.

GUICHARD J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Rapport pour le haut conseil de l'éducation. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf> (consulté le 21 juin 2010).

GUICHARD J. & HUTEAU M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

HONNETH A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Éd. du Cerf.

HONNETH A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.

INSEE (2010). « Femmes et hommes en début de carrière ». *INSEE Première*, n° 1284.

JAROUSSE J.-P. & LABOPIN M.-A. (1999). « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 3, p. 475-496.

LAFONTAINE D. & MONSEUR C. (2009). « Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? » *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 2, p. 71-98.

LANDRIER S. & NAKHILI N. (2010). « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours en France ». *Formation emploi*, n° 109, p. 23-36.

LEMARCHANT C. (2007). « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques ». *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 47-64.

LENT R. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1, p. 57-90.

MARRO C. (1997). « Sexe, genre et orientation : une continuité instituée en quête de rupture ». *Éducations*, n° 11, p. 32-35.

MARRO C. & VOUILLOT F. (1991). « Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de 2de ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, n° 3, p. 303-323.

MARRO C. & VOUILLOT F. (2004). « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité ». *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 3-21.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). *Les bonnes pratiques éducatives pour l'égalité entre les filles et les garçons*. Paris : Direction de l'enseignement scolaire.

Disponible sur Internet à l'adresse : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/egalite/recueil_bonnes_pratiques.pdf> (consulté le 21 juin 2010).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective.

MOLINIER P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot.

MOSCONI N. (2004). « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et société*, n° 11, p. 165-173.

ROSENWALD F. (2006). « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans ». In *Données sociales. La société française*, p. 87-94.

VOUILLOT F. (2002). « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 4, p. 485-494.

VOUILLOT F. (2007). « L'orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.

VOUILLOT F. (2010). « Les filles réussissent mieux à l'école mais elles s'orientent mal ! » [à paraître]. *INETOP orientations*, n°27.

VOUILLOT F., ABADIE N., PORLIER J.-C. & LALLEMAND N. (2004). *Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3e et de 2de vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail*. Rapport de recherche remis à la DESCO, ministère de l'Éducation nationale. Disponible sur Internet à l'adresse : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/egalite/enquete_parents2004.pdf> (consulté le 21 juin 2010).