

L I V E S  
W O R K I N G  
P A P E R  
2 0 1 3 / 20.3

**TITRE**

Orientations et genre :  
Quelles approches  
méthodologiques ?

**Article scientifique**

**Auteure**

Nicole Mosconi

**EDITION SPECIALE**

Genre et Orientation Scolaire  
et Professionnelle

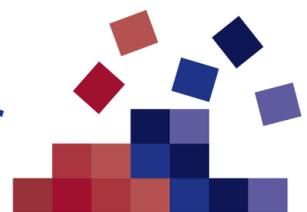
<http://dx.doi.org/10.12682/lives.2296-1658.2013.20.3>  
ISSN 2296-1658

**FNSNF**

FONDS NATIONAL SUISSE  
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Les Pôles de recherche nationaux PRN  
sont un instrument d'encouragement du  
Fonds national suisse

LIVES



Pôle de recherche national

## Auteure

Mosconi, N.

## Résumé

Pour rendre compte de la complexité des phénomènes d'orientation scolaire et professionnelle, il est nécessaire de les aborder dans le cadre de disciplines diverses et avec des méthodes différentes, aussi bien quantitatives que qualitatives. Une approche macrosociologique peut tout d'abord mettre en évidence l'influence des rapports sociaux de sexe combinés aux rapports de classe et de groupes ethniques. L'analyse des cadres institutionnels des procédures d'orientation et de leurs acteurs permet de montrer par quels processus agissent ces influences. Enfin les méthodes de psychologie sociale, aussi bien quantitatives que qualitatives, voire cliniques, permettent de comprendre comment ces processus se traduisent dans les représentations, les motivations et les désirs des individus. Elles peuvent ainsi montrer comment ces derniers peuvent à la fois subir la pression des stéréotypes mais aussi avoir certaines marges de liberté, grâce auxquelles ils peuvent faire des choix d'orientation plus indépendants.

## Mots clé

Orientation scolaire et professionnelle | Méthodes quantitatives qualitatives et cliniques

## Affiliation de l'auteure

CREF, Paris Ouest Nanterre La Défense, Equipe « Genre, Savoirs et éducation »

## Correspondance à

[nmosconi@u-paris10.fr](mailto:nmosconi@u-paris10.fr)

\* *La série des Working Papers LIVES publie en ligne des travaux de recherche en cours. La révision de chaque papier est restreinte. Les auteur-e-s sont tenu-e-s responsables pour les faits et les opinions exprimées dans leurs papiers. Ces opinions ne représentent pas nécessairement celles du Pôle de recherche national LIVES.*

## **Editorial Edition spéciale : Genre et orientation scolaire et professionnelle**

### **Auteures : Lavinia Gianettoni et Nicky Le Feuvre**

Les textes de la série GOSP sont issus de quatre conférences présentées durant le colloque international « Genre et Orientation Scolaire et Professionnelle : Questions de méthodes », qui a eu lieu à l'Université de Lausanne, les 29 et 30 septembre 2011. L'objectif du colloque était d'articuler une analyse sexuée des processus d'orientation et de transition à l'emploi avec une réflexion sur les méthodes utilisées dans le cadre de ces recherches, qu'elles soient quantitatives, qualitatives ou mixtes.

Les contributions réunies ici indiquent en quoi les orientations scolaires et les transitions à l'emploi influencent les vulnérabilités féminines, notamment sur le marché du travail. Cette étape du parcours de vie s'avère particulièrement pertinente pour saisir les mécanismes de (re)production de la hiérarchie et des inégalités entre les sexes, mais se prête également à l'analyse des effets, parfois inattendus, de la transgression des normes de genre en matière d'orientation scolaire. Les quatre textes présentés ici analysent différentes facettes de cette problématique.

## **1. Introduction**

Lorsque l'on se pose la question des méthodes adaptées pour appréhender les questions d'orientation scolaire et professionnelle, on peut considérer que celles-ci seront liées aux disciplines qui en font leur objet d'étude et à leurs théories de référence. De fait, ces questions ont été abordées aussi bien par la sociologie, voire la démographie, que par la psychologie sociale et différentielle, chacune avec leurs méthodes propres. Ainsi l'orientation scolaire et professionnelle apparaît comme un thème susceptible d'abord pluridisciplinaires et, partant, de constructions différentes de l'objet. La comparaison de l'orientation des filles et des garçons, l'étude des différences voire des inégalités entre les sexes permet, par la construction de cet objet en référence aux théories du genre - caractérisées par leur interdisciplinarité - de questionner la valeur heuristique d'une telle approche. Tel sera mon propos dans cet article : montrer que, pour rendre compte des phénomènes d'orientation scolaire et professionnelle, il est nécessaire de les aborder tant d'un point de vue sociologique que psychologique, et tant par des méthodes quantitatives que qualitatives. Je montrerai qu'une approche macrosociologique est d'abord nécessaire pour mettre en évidence, à l'aide de méthodes statistiques, l'influence sur les orientations des rapports sociaux de sexe, dans la mesure où ils se combinent avec les rapports entre classes et groupes ethniques. Puis je montrerai que, pour comprendre par quels processus ces déterminations larges influencent les individus, il est nécessaire d'utiliser des méthodes de la psychologie sociale, voire de méthodes cliniques, qui permettent de comprendre par quels processus ces phénomènes structurels peuvent faire pression sur les individus mais aussi peuvent leur laisser des marges de liberté qui leur permettent de faire, à côté des choix conformes aux modèles sexués structurés par le genre, des choix non conformes, impliquant, selon la formulation de Cendrine Marro, une certaine « indépendance par rapport au genre ».

## **2. L'orientation sexuée : approches macro-sociologiques et méthodes statistiques**

C'est bien d'abord par la sociologie quantitative et ses méthodes statistiques que les phénomènes d'orientation ont été abordés. Les statistiques de l'INED, de l'INSEE et de l'INETOP en France ont permis, dès les années 1960, de mettre en évidence les corrélations fortes entre origine sociale et orientations scolaires. Elles avaient aussi établi des données permettant de découvrir les « différences » importantes liées au sexe. Mais, paradoxalement, ces différences sexuées, qui figuraient dans les tableaux, n'étaient, comme l'écrivait Liliane Kandel<sup>1</sup>, « examinées ou commentées à aucun moment en tant que telles »<sup>2</sup>. Tout se passait comme si elles étaient considérées comme secondaires et surtout « naturelles », ne requérant pas de théories sociologiques pour les expliquer. Ainsi les inégalités sociales pouvaient apparaître comme un

« obstacle épistémologique » majeur à la prise en considération des différences sexuées en tant qu'inégalités<sup>3</sup>.

Il a fallu le mouvement féministe et l'arrivée de chercheuses femmes et féministes pour que ces phénomènes d'orientation différentielle filles/garçons soient considérés par les sociologues comme des inégalités, nécessitant des théories explicatives, au même titre que les inégalités sociales d'orientation. Il a fallu aussi que ces chercheuses se battent pour obtenir que les statistiques fournies par les services statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale en France<sup>4</sup>, soient systématiquement sexuées.

L'intérêt des statistiques est aussi de pouvoir faire des comparaisons internationales, au niveau mondial et au niveau européen. Au niveau mondial, les statistiques de l'UNESCO permettent des comparaisons incluant un ensemble de pays du monde. Des statistiques sont aussi fournies par l'OCDE qui couvrent l'ensemble du monde occidental.

Ces études utilisent les grandes variables statistiques classiques (origine sociale, sexe, « race »). Elles mettent en évidence des différences entre pays développés et pays en développement (où persiste l'analphabétisme car l'école n'est pas accessible à tous), des constantes et des différences selon les pays et les cultures, entre villes et campagnes, selon l'origine sociale et le sexe. Les statistiques permettent d'étudier les taux de scolarisation et d'alphabétisation et leurs évolutions historiques, pour un pays et une aire géographique donnés. Pour ce qui est des différences entre les sexes, dans les pays en développement, ces données mettent en évidence, dans les pays et les couches sociales les plus pauvres, avant la question des orientations, des inégalités importantes entre filles et garçons quant aux taux de scolarisation et d'alphabétisation. Aujourd'hui, les femmes représentent encore les deux tiers des analphabètes dans le monde.

Dans les pays où l'ensemble de la population est scolarisée, Christian Baudelot et Roger Establet<sup>5</sup>, en utilisant les statistiques de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, ont pu montrer les « variations d'ordre culturel et économique » dans l'organisation et le prestige des disciplines universitaires, selon les différents pays, mais en même temps la constante des « modèles d'orientation liés au sexe » : « partout l'orientation vers l'ingénierie marque une forte orientation des hommes ; partout, en sens inverse, l'orientation littéraire est féminine »<sup>6</sup>.

Toutefois les représentations occidentales traditionnelles des sciences et techniques peuvent nous faire oublier que d'autres constructions genrées de ces professions sont possibles. Une recherche réalisée en Malaisie<sup>7</sup> révèle qu'à la Faculté d'informatique et technologie de l'information de Kuala Lumpur, les responsables de département ainsi que la Doyenne sont toutes des femmes. À Penang, il y a 65% d'étudiantes en informatique, 7 professeur·e·s sur 10 sont des femmes, encadré·e·s par une Doyenne. Pour ces informaticiennes, il n'y a aucune raison de classer

l'informatique parmi les métiers « masculins » : ce ne sont pas des travaux de force, leur pratique comporte peu de risques physiques et ce ne sont pas des travaux salissants. En plus, ce sont des métiers d'intérieur, réalisables éventuellement à domicile<sup>8</sup>.

Si aujourd'hui, la France ne se distingue plus de ses voisins occidentaux avec 13%<sup>9</sup> de femmes ingénieures en informatique, il faut se souvenir que de 1972 à 1985, l'informatique était la deuxième filière<sup>10</sup> comportant le plus de femmes ingénieures (20,3% en 1983) au sein des formations techniques<sup>11</sup>. Il s'agit moins d'une disparition des femmes des filières informatiques que d'une forte arrivée des hommes : ceux-ci, attirés par des perspectives professionnelles ouvertes et lucratives, ont investi en grand nombre des écoles et des spécialisations qui se sont peu à peu ouvertes, le nombre de femmes restant, jusqu'en 2002, à peu près constant en chiffres absolus<sup>12</sup>.

Au niveau européen, les statistiques d'Eurostat permettent de montrer les constantes entre les différents pays européens sur les orientations filles/garçons<sup>13</sup>. Alors que les filles sont moins souvent en difficulté en lecture que les garçons, surtout dans les classes populaires, qu'elles sortent moins souvent précocement du système éducatif et qu'elles sont plus souvent diplômées du second cycle de l'enseignement secondaire que les garçons<sup>14</sup>, filles et garçons ont à tous les niveaux, après l'enseignement obligatoire, des orientations différenciées. Les femmes n'obtiennent pas les mêmes diplômes professionnels et techniques que les hommes. Elles obtiennent entre 65 et 95% des diplômes professionnels dans le domaine des services et des techniques tertiaires (employées de bureau, de collectivité, secrétariat, auxiliaire de puériculture, action et communication administrative, comptabilité, sciences médico-sociales). Les hommes obtiennent des diplômes dans le domaine de la production et des techniques industrielles et artisanales, où ils sont, dans chaque filière, au moins 90%. Et ces différences dans les formations produisent des inégalités fortes en termes de débouchés et de statuts socio-professionnels.

Par ailleurs, dans l'enseignement supérieur, si les femmes sont majoritaires, et donc plus fortement diplômées que les hommes, elles le sont surtout en lettres, arts, sciences humaines, éducation, santé (où elles sont plus de 60%), mais aussi en sciences de la vie (61%), en médecine (58%) et en droit (64%), très minoritaires en sciences de l'ingénieur (19%), en informatique (24%), minoritaires en sciences physiques (43%) et en architecture et construction (35%) ; mais on est à l'équilibre en mathématiques et statistiques. L'Europe qui fournit un sixième des diplômés mondiaux en mathématiques, sciences et technologie, n'est pas parvenue à équilibrer la proportion des femmes et des hommes dans ces disciplines : les femmes représentent seulement 31% des diplômés dans ces disciplines<sup>15</sup>.

Pour expliquer ces disparités selon le sexe, on peut soit rajouter la « variable sexe », dans les modèles de Raymond Boudon, inspiré du principe méthodologique de « l'individualisme méthodologique », en montrant que les bénéfices, les coûts et les risques des différentes options à

chaque étape du cursus scolaire ne sont pas les mêmes pour les femmes et pour les hommes. On montre alors que les filles comme les garçons prennent en compte, dans leur « calcul d'utilité », les possibilités « différentes » offertes à chaque sexe par le marché du travail, dans son état actuel. Les femmes s'orienteraient vers les secteurs d'emplois où elles sont fortement concentrées (enseignement, santé et du travail social, employées et personnels de services directs aux particuliers)<sup>16</sup>. Elles font donc des choix aussi « rationnels » que les garçons en s'adaptant aux contraintes de la situation du marché du travail.

Ce modèle d'explication rend bien compte de la manière dont en général les jeunes, avec leurs familles, opèrent leurs choix d'orientation et c'est sans doute la raison pour laquelle il paraît si pertinent aux professionnels de l'orientation. Il est logique en effet que les uns et les autres prennent un point de vue individuel sur le marché du travail, qu'ils constatent sa division de fait entre métiers « féminins » et métiers « masculins », sans pouvoir clairement prendre conscience à quel point cette division aboutit à des secteurs d'emploi inégaux, du point de vue des qualifications, des salaires, des statuts et des perspectives de carrières.

Mais ce modèle d'explication sociologique « individualiste », qui refuse par principe de prendre un point de vue structurel sur la société et son marché du travail échoue à rendre compte de la segmentation verticale et horizontale du marché du travail et surtout des inégalités qu'elle entraîne. Faute de ce point de vue structurel, un tel modèle risque de suggérer que l'« ordre sexué », comme dit Réjane Sénac-Slawinski<sup>17</sup>, serait un ordre naturel, anhistorique et immuable.

Si au contraire on prend sur cet ordre un point de vue structurel, on peut alors le concevoir comme fondé sur un rapport social spécifique, un système de différenciation, de hiérarchisation et de domination entre les sexes<sup>18</sup>. Dans cette perspective, les rapports sociaux de sexe se combinent avec les rapports sociaux de classe et avec le racisme, qui touche les groupes « minoritaires », pour construire un ordre social inégalitaire. On peut alors expliquer les orientations scolaires et les positions contrastées et inégales sur lesquelles elles débouchent pour les femmes et les hommes de différentes origines sociales sur le marché du travail comme des processus de mise en œuvre des « rapports sociaux de sexe » qui organisent l'ensemble des champs du social, en particulier la famille, l'école, et le travail sur le mode du pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes<sup>19</sup>. Les orientations scolaires, en tant qu'elles sont la conséquence d'une socialisation familiale et scolaire inégalitaire, organisent la division sexuée et sociale du travail sur le marché du travail et dans la famille. Mais en même temps on peut cesser de considérer cet ordre sexué – ainsi que les orientations scolaires et professionnelles qu'il induit – comme établi et immuable et d'occulter les rapports de force et de pouvoir mouvants et évolutifs entre groupes sociaux qu'il met en jeu ; on peut ainsi affirmer son historicité et ses possibilités de transformation.

Aujourd'hui encore, malgré l'égalité de principe proclamée entre les sexes, cet ensemble de processus aboutit à ce que j'ai appelé une division socio-sexuée des savoirs et du travail<sup>20</sup>. Les

grandes divisions sociales et sexuées du travail dans les sociétés modernes entraînent une transmission différenciée et inégalitaire des savoirs et des savoir-faire, selon les classes et selon les sexes, à l'intérieur de ces classes, tout en les légitimant - c'est-à-dire à la fois en les expliquant et en les justifiant<sup>21</sup> - par les supposées caractéristiques féminines ou masculines des disciplines, des filières et des métiers, liées à la croyance fondamentale en la « différence des sexes ». Cette transmission s'opère par les processus de sélection, tels qu'ils sont organisés par l'institution scolaire, qui distribuent les élèves dans des cursus et des filières différenciés et hiérarchisés, selon les statuts sociaux et les sexes.

Mais ces rapports sociaux construits historiquement ne sont pas immuables, ils se transforment au cours de l'histoire, faisant évoluer cette division socio-sexuée du travail et des savoirs. Au modèle bourgeois du XIX<sup>ème</sup> siècle qui assignait aux hommes les savoirs théoriques et le travail dans la sphère publique et aux femmes les savoirs pratiques et le travail domestique et éducatif dans la sphère privée<sup>22</sup>, s'est substituée, avec la croissance de la scolarisation et du taux d'activité des femmes des classes moyennes sur le marché du travail - les femmes des classes populaires ont toujours travaillé professionnellement - une autre division : aux femmes les savoirs littéraires et les techniques « tertiaires » du travail de relation, du commerce et du care, aux hommes les savoirs scientifiques et techniques industriels et le travail dans le champ de la production et des fonctions dirigeantes, qui leur assurent un monopole, relatif - moins absolu qu'il y a seulement vingt ans - sur les pouvoirs (économiques, politiques, scientifiques, symboliques).

Mais cette division à son tour est en train d'évoluer au fur et à mesure que les femmes acquièrent des diplômes élevés de plus en plus nombreux et provoquent, par leur arrivée dans des professions qui leur étaient jusqu'alors fermées, comme le dit Sylvie Schweitzer, « un incessant déplacement des plafonds de verre »<sup>23</sup>. Toutefois cette évolution de la division verticale du marché du travail n'empêche pas la forte persistance de la division horizontale pour maintenir des secteurs d'emplois « féminins », à faibles coûts salariaux.

Ici on peut penser que les méthodes historiques sont importantes pour permettre d'observer les changements et les transformations sociales, avec leurs effets dans le domaine à la fois de l'école et du travail - et de l'orientation qui se trouve à la charnière de ces deux champs.

Dans la même perspective historique, on peut étudier dans le temps, depuis l'entre-deux-guerres, la mise en place progressive, au niveau institutionnel, des procédures d'orientation, pour montrer comment elles ont évolué, à quelles nécessités elles ont obéi et quelles politiques ont été faites à leur sujet<sup>24</sup> (en particulier celles qui tentent d'inciter les filles à s'orienter dans des domaines que les garçons tendent à délaisser, ainsi des métiers du bâtiment ou des cursus de sciences).

Mais si l'on veut comprendre par quels processus complexes les filles et les garçons font leurs choix d'orientation, une approche macro-sociale ou une approche méso-sociale des institutions ne suffisent pas. Il est nécessaire en effet d'explorer, au niveau micro-social, comment ces phénomènes structurels se traduisent dans les perspectives des groupes et des individus.

### **3. Filles et garçons face à l'orientation : approches micro-sociales**

Tout d'abord, il serait intéressant d'étudier finement avec des méthodes d'observation participantes le déroulement des différentes étapes des procédures d'orientation, avec le rôle que peuvent jouer les conseils de classe, et leurs différents protagonistes, responsables d'établissements, enseignant-e-s, parents, élèves, dans les paliers d'orientation, en particulier les classes de Troisième au collège et de Seconde au lycée en France.

Quand il s'agit d'étudier la manière dont les filles et les garçons font leurs choix d'orientation et, en particulier la manière dont à la fois elles et ils sont plus ou moins influencé-e-s par les normes de sexe, mais aussi dont elles et ils peuvent disposer de marges de liberté, leur permettant de faire des choix plus variés et variables que ceux auxquels on s'attend en mettant seulement en rapport leur sexe d'état civil avec telle option d'orientation, il ne s'agit plus dès lors d'observer mais d'interroger ces jeunes. Dès lors, la recherche peut se mener par le biais de diverses sortes de questionnaires ou d'entretiens.

#### *3.1. Questionnaires : de la « variable sexe » aux scénarii*

Les travaux articulant psychologie différentielle et psychologie sociale à l'INETOP<sup>25</sup>, comme ceux de Françoise Vouillot et de Cendrine Marro<sup>26</sup> ont montré la complexité des facteurs qui aboutissent à telle ou telle orientation pour un individu donné, selon son sexe d'assignation et de reconnaissance et son origine sociale. Ils ont montré aussi que des facteurs psycho-sociaux (représentation de soi, d'autrui, des professions, stéréotypes et préjugés professionnels, etc.)<sup>27</sup> sont au moins aussi déterminants, dans ces choix d'orientation, que les facteurs de compétences<sup>28</sup>.

Ici le questionnaire est un premier mode d'approche. Mais c'est la nature de ce questionnaire qui serait à interroger. À titre d'exemple, Cendrine Marro avait pu montrer, dans sa thèse<sup>29</sup>, qu'il était nécessaire, pour rendre compte des choix d'orientation des jeunes, de dépasser une approche en simples termes de comparaison filles/garçons, et de recourir à des questionnaires (et notamment une adaptation du Bem Sex Role Inventory (BSRI de Sandra Bem) qui permettent de saisir les implications des normes de sexe (éléments descriptifs des stéréotypes Féminin et Masculin). En même temps, elle montrait aussi les limites du questionnaire utilisé pour saisir ce qui était en jeu dans ces conduites d'orientation, puisque, s'il y avait bien une auto-sélection chez les filles, elle était loin d'être systématique et qu'un cursus totalement scientifique de la 1<sup>ère</sup> S jusqu'à

une profession scientifique n'était pas un choix d'orientation « propre aux garçons », mais concernait aussi un nombre conséquent de filles. Ce qui fait apparaître que le regroupement des individus selon leur sexe d'état civil, malgré son caractère d'évidence, se révèle non-pertinent, s'il s'agit de fournir une véritable explication de leur choix d'orientation. Ainsi Cendrine Marro en est venue à l'idée que l'intitulé « variable sexe » est très ambigu et conceptuellement inconsistant<sup>30</sup>.

Problématiser cette question impliquait de revenir sur la signification des associations femme-féminité, homme-masculinité, en tant qu'elles associent une donnée sociale de fait, le sexe d'état civil avec des normes de sexe (féminité-masculinité) qui comportent une valorisation asymétrique, puisque dans l'échelle sociale des valeurs, masculin est supérieur à féminin, ce qui entraîne aussi qu'homme est supérieur à femme<sup>31</sup>.

D'où la question : dans une telle société, que peut impliquer psychologiquement mais aussi socialement parlant, pour l'individu, le fait d'adopter une conduite allant à l'encontre des stéréotypes de sexe et des attentes qu'ils génèrent ? Il ne s'agissait plus alors seulement, pour rendre compte des conduites d'orientation professionnelle sexuées, de confirmer une certaine adhésion aux « rôles de sexe », mais de s'intéresser aussi aux possibilités de transgression de ces rôles<sup>32</sup>, c'est-à-dire « le fait d'orienter ses conduites indépendamment des prescriptions sociales concernant son groupe de sexe d'appartenance »<sup>33</sup>.

Cendrine Marro en est venue à la conclusion qu'« il était utopique d'envisager de rendre compte de conduites aussi complexes que celles de choix d'orientation [...] à l'aide d'un modèle général valable pour le plus grand nombre » construit à l'aide d'un ensemble de variables, car celles-ci « présentent des configurations d'interactions et des pondérations indéniablement très différentes d'une personne à une autre » ; elle a été amenée à prendre en compte des conceptualisations issues non plus seulement de la psychologie, mais des théories du genre, dans son acception socio-politique. Il s'agissait pour elle de rompre avec la conception essentialiste qui postule la continuité entre le sexe (biologique) et le genre (comme système social de normes de sexe). Et, pour investiguer « la tolérance à la transgression des rôles de sexe », elle a proposé un nouveau concept la « Dépendance-Indépendance à l'égard du Genre » (DIG)<sup>34</sup>. Et, pour opérationnaliser ce concept, elle a proposé une méthodologie plus sophistiquée avec des scénarii qui lui permettent d'estimer la tolérance à la transgression des rôles de sexe, tout en travaillant le rapport dialectique entre la perception des différences de sexe et leurs significations en termes d'inégalité<sup>35</sup>.

Si des méthodes comme celles des scénarii permettent de mettre en évidence des tendances collectives, quand il s'agit d'approfondir les sens subjectifs qui, chez l'individu, aboutissent au choix d'orientation et au projet professionnel, il peut être intéressant aussi de se mettre à l'écoute d'un sujet dans l'interaction communicationnelle que représente l'entretien de recherche.

### 3.2. *Entretiens de recherche et analyse de discours.*

L'entretien permet d'explorer l'expérience subjective de l'orientation avec à la fois son versant de discours rationnel et son versant d'expression de sentiments, d'émotions, de valeurs. Il permet aussi d'explorer comment, chez des sujets qu'on invite à un entretien sur ce thème de leurs projets ou de leur choix d'orientation, ils expriment leurs motivations, leur vécu, leurs conflits entre désirs personnels et attentes sociales ; comment elles et ils vivent les pressions mais aussi les encouragements de la famille, des adultes significatifs de l'entourage ou des pairs ; comment s'exprime leur rapport au savoir de sens commun sur le genre, tout ce qui, à leurs yeux, les amène soit à se conformer aux modèles de leur sexe, soit au contraire à pouvoir en transgresser les normes, de manière plus ou moins consciente. Il peut ainsi être intéressant d'explorer chez des individus singuliers, ce qui a rendu possible une orientation non conforme au genre, en tant qu'il définit les normes du masculin et du féminin.

Le chercheur ou la chercheuse s'engage alors dans une démarche compréhensive. La compréhension suppose de renoncer à une position objectivante et de se situer dans l'ordre dialogique et éthique de la reconnaissance de l'autre comme sujet<sup>36</sup>. L'interviewer n'est pas sans savoir aussi que, dans l'entretien, il est lui-même mû par des affects, des mouvements de sympathie et d'antipathie, d'identification et de rejet et que, peut-être, comme le pensait Devereux<sup>37</sup>, ces mouvements sont aussi significatifs que le discours de l'interviewé-e et doivent être analysés pour éclairer l'objet de recherche.

À la différence du dialogue où l'on demande à l'autre de préciser lui-même le sens de son discours, c'est l'analyste qui, en l'absence du sujet mais en présence de son discours, va tenter d'en dégager après coup les significations. Tel est le but de l'analyse de discours. Si l'analyse est nécessaire, c'est que l'on suppose que le discours du sujet dit plus et autre chose que ce qu'il exprime explicitement, qu'il véhicule un excédent de significations implicites, sous-jacentes. Pour analyser des discours, peu de moyens standardisés sont à la disposition des analystes. Chacun doit inventer son propre mode d'analyse. La compréhension se fait interprétation.

Et il y a plusieurs manières d'interpréter, soit que l'analyste se tienne au plus près du discours du sujet, soit qu'il réfère son discours à une théorie, faisant alors de son interprétation une herméneutique. Pour préciser ces deux manières d'interpréter, on peut utiliser une distinction, que l'ethnologue Clifford Geertz emprunte au psychanalyste Heinz Kohut, entre concepts « proches de l'expérience », ceux que l'auteur-e du discours pourrait utiliser ou comprendre immédiatement, et concepts « éloignés de l'expérience », ceux dont les spécialistes font usage pour présenter leur savoir scientifique<sup>38</sup>. Mais, comme le dit Clifford Geertz, cette distinction entre les concepts n'est pas une opposition polaire, c'est plutôt une question de degré.

Pour illustrer cette distinction, je considérerai des entretiens des filles dans des sections dites atypiques, qui s'étaient engagées dans des sections de technologie industrielle, en sections de génie civil ou de génie thermique<sup>39</sup>. Si une fille dit que, petite, elle était « *comme on dit un garçon manqué* », voilà un concept proche de l'expérience, que le spécialiste pourra traduire par le concept théorique d'identification sexuée « masculine ». Les filles qui font ces choix d'orientation atypiques expriment souvent un refus et une dévalorisation de tout ce qui est « féminin », ce qui revient, pour la fille, à s'aligner sur le jugement des garçons et à s'identifier à ceux-ci. On peut dire qu'elle se réfère, sans le savoir clairement, au concept de genre comme différenciation et hiérarchisation du masculin et du féminin, tout en se faisant complice de la domination masculine. Mais une fois arrivées dans ces sections, les filles se heurtent à l'hostilité ouverte ou larvée de certains garçons. Et l'on peut entendre, chez certaines, la souffrance que cette hostilité suscite : « *je suis avec eux, mais je sers de meuble, au milieu du groupe mais en tant que meuble* ». Chez une fille qui « s'intègre », au contraire, on l'entend dire qu'elle a fait ce qu'il faut pour « *avoir sa place* », dans la classe : à travers ce concept de « place », elle exprime la conscience qu'elle a de l'illégitimité de sa présence aux yeux des garçons et le fait qu'une fille dans une telle section « atypique » est engagée, plus ou moins consciemment, dans la conquête d'un « territoire »<sup>40</sup>, d'un « lieu symbolique » (concepts éloignés de l'expérience) que les garçons considèrent comme leur « chasse gardée ». « Faire ce qu'il faut » pour « *avoir sa place* », c'est alors avoir dû faire preuve d'une grande « force de caractère » et d'une grande « diplomatie », autrement dit de « stratégies » complexes - autre concept non employé directement par les interviewé-e-s : par exemple, ne pas protester contre les *vulgarités* » ou les « *vannes* », (les plaisanteries sexistes ou sexuelles), ou encore, limiter ses performances scolaires à « *juste ce qu'il faut pour ne pas déplaire aux garçons* » pour ne pas les gêner, « *car, quand on y arrive bien, ça les gêne des fois...* ». Ainsi il faut avoir l'air d'accepter, même si, à part soi, l'on n'en pense pas moins, le système du genre et tolérer les « stratégies identitaires » des garçons qui ne cessent de se réassurer en affirmant la « supériorité masculine », la présence de filles, même très minoritaires mettant en question leur identité masculine que leur monopole sur ces filières leur assurait auparavant.

L'interview d'un garçon confirme ces manières de voir des filles : « *c'est un peu macho comme section* », que l'analyste pourrait traduire par le concept d'« ambiance viriliste », impliquant un repli sur le groupe de garçons et, l'usage de « stratégies distinctives » par l'affirmation collective d'un certain mépris des femmes et du féminin : « *quand il y a des travaux manuels on pense que la fille n'est pas capable de le faire* » ; le « on » mettant à distance une « pensée » que la « désirabilité sociale » interdit, pour donner une bonne image de soi face à l'enquêtrice femme ; c'est pourquoi le garçon corrige aussitôt : « *eh c'est regrettable ... c'est dommage parce que à la base... elles sont aussi capables que nous* » - double affirmation où l'analyste peut voir un « conflit » qui se révélera clairement à la fin de l'entretien : lorsque ce garçon, après avoir dit qu'il regrettait qu'il n'y ait pas de filles dans sa classe actuelle, s'exclame tout à coup : « *une fille, dans*

*une usine de construction automobile, c'est pas possible !* »<sup>41</sup>. Lui qui est dans une section du bâtiment a opéré ce « déplacement » pour exprimer ouvertement ce refus de la présence des filles qui met en question la construction de son identité « masculine ». Ainsi l'analyste découvre, formulé par ce garçon, l'expression de la « division horizontale » des emplois selon le sexe, mais aussi du « gap technologique »<sup>42</sup>, par lequel les hommes instituent la domination masculine, en se réservant traditionnellement le monopole des techniques industrielles, des métiers de la mécanique et du bâtiment.

Certes, les entretiens renvoient seulement à des cas singuliers. Pour autant, par leur analyse en profondeur, on peut « se mettre en état d'entendre dans les récits d'autrui, à la fois l'irréductibilité de l'expérience personnelle (son côté subjectif unique) et, simultanément ses aspects "catégorisables" (typique d'un contexte, d'une époque) »<sup>43</sup>. Entre concepts proches et éloignés de l'expérience, il s'agit de produire une interprétation qui ne soit pas emprisonnée dans l'univers mental des interviewé-e-s, et qui, tout en étant attentive aux tonalités singulières de leur expérience, les place dans un rapport éclairant aux concepts théoriques qui dégagent des traits généraux de la vie mentale et sociale de ces groupes spécifiques que sont les groupes de garçons dans des sections techniques « masculines » et des filles « atypiques » qui choisissent volontairement ces mêmes sections.

En conclusion, notre propos était de montrer que, face à des conduites aussi complexes que celles des orientations scolaires et professionnelles, une perspective pluridisciplinaire associée à une pluralité d'approches et de méthodes est nécessaire. Tout d'abord, de grandes enquêtes statistiques sont nécessaires pour établir les grandes tendances, mais aussi les variations, nationales et internationales, qui caractérisent ce phénomène. Elles permettent de mettre en évidence les caractéristiques structurelles des diverses sociétés, quant à la division socio-sexuée du travail et des savoirs, division qui est liée aux rapports sociaux de sexe. C'est pourquoi il n'est pas possible de rendre compte de la division sexuée des choix d'orientation dans le système scolaire et des inégalités qu'elle entraîne sans mettre en jeu une théorie du genre, comme système de pouvoir entre les groupes de sexe, avec les normes de sexe qu'il impose aux individus. Mais une appréhension plus fine des phénomènes à la fois au niveau institutionnel et au niveau individuel permet de mettre en évidence cette complexité des influences que subissent les individus et des ressorts qui les amènent à faire les choix d'orientations qu'elles et ils font. Il ne s'agit pas pour autant d'expliquer ces différences d'orientation entre filles et garçons, en invoquant des notions vagues comme celles de "motivations", d'"aptitudes", de "goûts", de "mentalités" « différentes », avec leurs relents plus ou moins naturalistes et essentialistes. Il s'agit plutôt de montrer comment se traduit dans la psychologie des individus l'« ordre sexué », la réalité actuelle des rapports sociaux entre les femmes et les hommes, mais aussi les résistances, les luttes entre groupes sociaux antagonistes qui permettent des écarts, des transgressions, des choix divergents et originaux. Ainsi à la faveur de la multiplicité complexe des influences qui peuvent s'exercer sur

les individus et des idées novatrices opposées au sexisme des savoirs de sens commun qu'elles et ils peuvent s'approprier activement, il s'agit de montrer les degrés de liberté dont elles et ils disposent pour faire des choix d'orientation plus souples et plus libres. Et seules des méthodes fines de questionnaires, d'observation ou d'entretiens permettent de mettre en évidence ces résultats.

## Notes

- 
- <sup>1</sup> Liliane Kandel, 1975, « L'école des femmes et les sciences de l'homme », in Coll. *Le «s femmes s'entêtent* », Paris, Gallimard, Idées, p.86-128.
- <sup>2</sup> Liliane Kandel, op. cit., p. 100.
- <sup>3</sup> Liliane Kandel, op. cit., p. 116.
- <sup>4</sup> Qui a changé plusieurs fois de nom et s'appelle maintenant « Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).
- <sup>5</sup> Christian Baudelot, Roger Establet, 1992, *Allez les filles !*, Paris, Ed du Seuil,
- <sup>6</sup> Christian Baudelot, Roger Establet, op. cit., p.54.
- <sup>7</sup> Lagesen, Vivian et Ulf Mellström (2004). « Why is computer science in Malaysia a gender authentic choice for women? Gender and technology in a cross-cultural perspective ». Symposium *Gender & ICT: Strategies of Inclusion*, Brussel.
- <sup>8</sup> Collet Isabelle, Mosconi Nicole, 2010, Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe », *Nouvelles questions féministes*, Lausanne, Volume 29 n°2/2010, p.100-113.
- <sup>9</sup> sur 24,4% de femmes ingénieures, données CNISF 2007.
- <sup>10</sup> La première étant l'agro-alimentaire avec 27,2%.
- <sup>11</sup> 6 points au-dessus de la moyenne des secteurs : Ecoles généralistes, Défense Nationale, Aéronautique, Agriculture et Industrie agro-alimentaire, BTP et Mines, Informatique, Electricité et Télécoms, Mécanique, Physique et Chimie, Textiles, Autres. Chiffres disponibles dans Marry, Catherine (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin.
- <sup>12</sup> Collet, Isabelle (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ?, Hackers, mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- <sup>13</sup> Cf. « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe », *Note d'information* de la DEPP, n°8.11, février 2008.
- <sup>14</sup> Avec 78% de diplômés sur une tranche d'âge, on a un écart de 6 points : 81% de femmes et 75% d'hommes). Notons que cela signifie un rattrapage très rapide car, pour la génération des 55 à 64 ans, il y a encore un écart de 10 points en faveur des hommes.
- <sup>15</sup> Cf. Note d'information citée de la DEPP.
- <sup>16</sup> Duru-Bellat Marie, (1990, nouv. Ed.2004), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- <sup>17</sup> Réjane Sénac-Slawinski, 2007, *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris, PUF, Coll. Le lien social.
- <sup>18</sup> Nicole Mosconi, 2000, « La formation professionnelle des femmes en France » *Revue suisse des sciences de l'éducation*, éditée par la Société suisse pour la recherche en éducation, n° 2 " Formation professionnelle et perspective de genre ", p.343-355.
- <sup>19</sup> Cf. Françoise Collin (1990), *Savoir et différence des sexes, les Cahiers du GRIF*, Paris, n°45, p.84.
- <sup>20</sup> Nicole Mosconi (1994), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- <sup>21</sup> Berger Peter, Thomas Luckmann, 1966, *La construction sociale de la réalité*, trad. franç. 1986, Paris Méridiens Kinckieck, p.129.
- <sup>22</sup> Cf ; Nicole Mosconi, 2012, « Henri Marion et "L'égalité dans la différence" », *Télémaque*, Presses universitaires de Caen, 2012.

- 
- <sup>23</sup> Sylvie Schweitzer, 2010, *Femmes de pouvoir. Une histoire de l'égalité professionnelle en Europe*, Paris Payot, p.170.
- <sup>24</sup> Françoise Vouillot, 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre, orientation*, n°18, p.87-108.
- <sup>25</sup> Vouillot Françoise, Mezza Joëlle, Steinbruckner Marie-Laure, Thiénot Laurence, (eds), 2011, *Orientations scolaires et discriminations. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris, La Documentation française..
- <sup>26</sup> Voir les articles publiés dans la Revue de l'INETOP *L'orientation scolaire et professionnelle*.
- <sup>27</sup> Marro Cendrine, Vouillot Françoise, 1991, « Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de Seconde, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, 3, p.303-323.
- <sup>28</sup> Cendrine Marro, 1995, « Réussite scolaire en mathématiques et physique et passage en 1<sup>ère</sup> S : quelle relation du point de vue des élèves et des enseignants ? » *Revue française de Pédagogie*, n°110, p.27-35.
- <sup>29</sup> Cendrine Marro, *Garçons et filles face à la science : similarités et divergences quant aux variables intervenant dans le choix d'une orientation scientifique chez les deux sexes*, doctorat, déc 1992. Il s'agissait d'une enquête longitudinale par questionnaire auprès de 1694 élèves (dont 61% de filles) scolarisé-e-s de la Seconde à la Terminale S, réparti-e-s dans 39 établissements différents de la métropole,
- <sup>30</sup> Marro Cendrine, 2010, *Dépendance et indépendance à l'égard du genre*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, p.23.
- <sup>31</sup> Cendrine Marro, 2002, « Évaluation de la Féminité, de la Masculinité et autoattribution des caractéristiques « féminin » et « masculin ». Quelle relation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°31,4, p.545-563.
- <sup>32</sup> Cendrine Marro, 1997, *Sexe, genre et orientation : une continuité instituée en quête de rupture. Education*. 11, 32-35.
- <sup>33</sup> Marro Cendrine, 1998, « La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent-e », *Pratiques psychologiques*, 3, 39-50.
- <sup>34</sup> Marro Cendrine, 2010, *Dépendance et indépendance à l'égard du genre*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- <sup>35</sup> Voir sa propre contribution au Colloque GOSP.
- <sup>36</sup> Cf. Jurgen Habermas, 1983 (trad. Franç. 1986), « Les sciences sociales face au problème de la compréhension », *Morale et communication*, Paris, Éd. du Cerf, p.41-62.
- <sup>37</sup> Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980 [1967 pour l'édition originale en anglais], Paris, Ed. Aubier Montaigne.
- <sup>38</sup> Clifford Geertz, 1983 (trad. franç. 1996), « "Du point de vue de l'indigène" : sur la nature de la compréhension anthropologique », *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, p.72-76.
- <sup>39</sup> Cf. Mosconi Nicole, Dahl-Lanotte Rosine, 2003, « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées » *Travail, Genre et Sociétés*, n°9, avril, p.67-86 et Nicole Mosconi, 2003, « Dynamiques identitaires face aux filières technologiques : les cas de Fernando et de Florence », *Pratiques Psychologiques*, n°3, 63-74.
- <sup>40</sup> au sens de l'interactionnisme symbolique. Cf Candice West, Don Zimmerman (1977), , « Doing gender » in Kristen A. Myers, Cynthia D. Anderson, Barbara J. Riesman (ed.), 1998, *Feminist Foundations, Toward transforming Sociology*, Sage Publications, coll. « gender and Society Readers ».
- <sup>41</sup> Cf Henri Eckert, 2007, « Des femmes au montage automobile : le difficile arrangement des sexes », in Henri Eckert et Sylvia Faure, *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, coll. Le genre du monde.
- <sup>42</sup> Cf. Paola Tabet, 1998, *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan.
- <sup>43</sup> Gabrielle Varro, 2003, *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin, p.17.

---

## Références

- Baudelot Christian, Establet Roger, 1992, *Allez les filles !*, Paris, Ed du Seuil, p.54.
- Berger Peter, Luckmann Thomas, 1966, *La construction sociale de la réalité*, trad. franç. 1986, Paris Méridiens Kinckieck
- Collet Isabelle (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ?*, *Hackers, mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- Collet Isabelle, Mosconi Nicole, 2010, Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe », *Nouvelles questions féministes*, Lausanne, Volume 29 n°2/2010, p.100-113.
- Collin Françoise (1990), *Savoir et différence des sexes*, *les Cahiers du GRIF*, Paris, n°45, p.84.
- Devereux Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980 [1967 pour l'édition originale en anglais], Paris, Ed. Aubier Montaigne.
- Duru-Bellat Marie, (1990, nouv. éd.2004), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- Eckert Henri, Faure Sylvia, 1997, *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, coll. *Le genre du monde*.
- Geertz Clifford, 1983 (trad. franç. 1996), « "Du point de vue de l'indigène" : sur la nature de la compréhension anthropologique », *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, p.72-76.
- Habermas Jurgen, 1983 (trad. Franç. 1986), « Les sciences sociales face au problème de la compréhension », *Morale et communication*, Paris, Éd. du Cerf, p.41-62.
- Kandel Liliane, « L'école des femmes et les sciences de l'homme », in Coll. *Le »s femmes s'entêtent* », Paris, Gallimard, Idées, p.86-128.
- Lagesen Vivian et Ulf Mellström (2004). « Why is computer science in Malaysia a gender authentic choice for women? Gender and technology in a cross-cultural perspective ». Symposium *Gender & ICT: Strategies of Inclusion*, Brussel.
- Marro Cendrine, *Garçons et filles face à la science : similarités et divergences quant aux variables intervenant dans le choix d'une orientation scientifique chez les deux sexes*, doctorat, déc 1992.
- Marro Cendrine, 1995, « Réussite scolaire en mathématiques et physique et passage en 1<sup>ère</sup> S : quelle relation du point de vue des élèves et des enseignants ? » *Revue française de Pédagogie*, n°110, p.27-35.
- Marro Cendrine, 1997, « Sexe, genre et orientation : une continuité instituée en quête de rupture », *Education*. 11, 32-35.
- Marro Cendrine, 1998, « La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent-e », *Pratiques Psychologiques*, 3, 39-50.
- Marro Cendrine, 2002, « Évaluation de la Féminité, de la Masculinité et autoattribution des caractéristiques « féminin » et « masculin ». Quelle relation ? *L'orientation scolaire et*

- 
- professionnelle*, n°31,4, p.545-563. Marro Cendrine, 2010, *Dépendance et indépendance à l'égard du genre*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Marro Cendrine, Vouillot Françoise, 1991, « Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de Seconde, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, 3, 303-323.
- Marry Catherine (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin. Note d'information de la DEPP, « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe », n°8.11, février 2008.
- Mosconi Nicole (1994), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi Nicole, " La formation professionnelle des femmes en France ", *Revue suisse des sciences de l'éducation*, éditée par la Société suisse pour la recherche en éducation, n° 2 " Formation professionnelle et perspective de genre ", 2000, p.343-355.
- Mosconi Nicole, 2003, « Dynamiques identitaires face aux filières technologiques : les cas de Fernando et de Florence », *Pratiques Psychologiques*, n°3, 63-74.
- Mosconi Nicole, 2012, « Henri Marion et "L'égalité dans la différence" », *Télémaque*, Presses universitaires de Caen, n°41, p.133-150.
- Mosconi Nicole, Dahl-Lanotte Rosine, 2003, « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées » *Travail, Genre et Sociétés*, n°9, avril, p.67-86.
- Schweitzer Sylvie, 2010, *Femmes de pouvoir. Une histoire de l'égalité professionnelle en Europe*, Paris Payot, p.170.
- Sénac-Slawinski Réjane, 2007, *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris, PUF, Coll. Le lien social.
- Tabet Paola, 1998, *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan.
- Varro Gabrielle, 2003, *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin, p.17.
- Vouillot Françoise, 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre, orientation*, n°18, p.87-108.
- Vouillot Françoise, Mezza Joëlle, Steinbruckner Marie-Laure, Thiénot Laurence, (eds), 2011, *Orientations scolaires et discriminations. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris, La Documentation française.
- West Candice, Zimmerman Don, 1977, « Doing gender » in Kristen A. Myers, Cynthia D. Anderson, Barbara J. Riesman (eds), 1998, *Feminist Foundations, Toward transforming Sociology*, Sage Publications, coll. « gender and Society Readers ».