



HAL
open science

Comment les jeunes françaises insérées dans des filières scolaires “ masculines ” (mécanique, bâtiment...) perçoivent les attitudes et pratiques de leurs enseignant×es à l’égard de la mixité ?

Julie Thomas

► To cite this version:

Julie Thomas. Comment les jeunes françaises insérées dans des filières scolaires “ masculines ” (mécanique, bâtiment...) perçoivent les attitudes et pratiques de leurs enseignant×es à l’égard de la mixité ?. Editora IFRN. Sexe, sexualité et genre dans l’enseignement professionnel au Brésil et en France. Etudes exploratoires., L’Harmattan, 2021, 978-65-994493-0-7. halshs-04567495

HAL Id: halshs-04567495

<https://shs.hal.science/halshs-04567495>

Submitted on 3 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Chapitre version autrice

Issu de : Iliane Cavalcante, Jacques Gleyse, Avelino de Lima Neto, Julie Thomas (dir) (2020) « Sexe, sexualité et genre dans l'enseignement professionnel au Brésil et en France. Etudes exploratoires ». L'harmattan

Comment les jeunes françaises insérées dans des filières scolaires « masculines » (mécanique, bâtiment...) perçoivent les attitudes et pratiques de leurs enseignant·es à l'égard de la mixité ?

Julie Thomas, Univ. de Saint-Etienne, Centre Max Weber UMR 5283.

L'évolution de la division sexuée des filières scolaires est une question souvent soulevée en sociologie de l'école. La concordance entre les répartitions par sexe dans le système scolaire, selon filières et spécialités et dans le système économique a été soulignée par Nicole Mosconi dès 1983 en France (Mosconi, 1983). Elle montrait alors au sujet de l'enseignement technique et professionnel notamment industriel, sortes de « maison-des-hommes » modernes (Godelier, 1982), que sur une trentaine d'années le « mouvement est particulièrement lent » concernant une répartition plus égale et égalitaire. En effet 10 ans plus tard Christian Baudelot et Roger Establet (1992) faisaient le constat qu'en France les filles, malgré une meilleure réussite scolaire, accédaient moins souvent que les garçons à des études et des emplois valorisés socialement, notamment du fait de cette répartition sexuée.

Depuis, de multiples campagnes de promotion de l'égalité à l'école et dans le monde du travail ont visé à encourager la présence de filles dans les spécialités « masculines »¹, notamment celles dites « techniques » telles que la mécanique, l'électrotechnique, le bâtiment, longtemps désertées par les filles du fait du monopole culturellement construit des hommes sur « La » technique (Tabet, 1998). Pour autant, la division sexuée du travail « résiste » aux années et à l'idéal de mixité (cf. notamment le numéro 36 de Travail, Genre et Sociétés, 2016) ; et les choix d'orientation restent aujourd'hui différenciés selon le sexe au lycée et dans le supérieur, surtout quand il s'agit de parcours dits techniques (Vouillot, 2010)². Force est de constater la permanence de l'orientation des garçons vers des sections les plus valorisables sur le marché du travail malgré des évolutions récentes pour ce qui concerne les plus bas niveaux de qualifications (Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; P. Kergoat, 2014; Lemarchant, 2017).

Plusieurs modes d'explication sociologique ont été utilisés au sujet de la division sexuée des filières scolaires et des emplois. Pour certain·es, il s'agit en premier lieu d'étudier les choix individuels d'orientation, en lien avec les représentations sexuées et les aspirations professionnelles des unes et des autres : ils sont alors caractérisés comme des choix rationnels et raisonnables, ou des décisions contraintes par les dispositions incorporées (e.g. par Baudelot et Establet, Duru-Bellat, ou encore Vouillot). D'autres se centrent davantage sur les dispositifs objectifs qui contribuent à la répartition des spécialités professionnelles par sexe, en avançant l'idée que c'est la division sexuée au sein du marché du travail qui produit la différenciation des formations des filles et des garçons (e.g. l'option de Mosconi ou P. Kergoat).

Si l'on fait un pas de côté et s'intéresse aux situations minoritaires (filles dans des filières masculines ou inversement), on peut de même s'intéresser aux rapports subjectifs à l'orientation, potentiellement atypiques, des élèves minoritaires ou bien se focaliser davantage sur les effets des caractéristiques sexuées des filières et de ceux de la coprésence exceptionnelle des filles et des garçons, sur les parcours de ces élèves. Les jeunes Français partagent des représentations négatives des conditions d'insertion des filles dans de tels milieux : « la moitié des lycéennes comme des lycéens imaginent qu'une femme aura

¹ Le terme « masculin » est utilisé pour désigner les espaces et pratiques où les garçons sont très majoritaires et qui sont construits et considérés socialement « pour les hommes ». cf. pour le détail des campagnes depuis les 1975 l'article de Vouillot, 2007.

² Pour les données brutes les plus récentes cf. les Repères et références statistiques 2016, notamment le tableau 4.9 du chapitre Les élèves du second degré http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/96/5/depp_rers_2016_eleves_second_degre_614965.pdf

des difficultés dans son métier si ses collègues sont des hommes. Le comportement sexiste est la raison la plus souvent mise en avant : « *les hommes sont machos malgré eux* » (Bosse & Guégnard, 2007, paragr. 38) — l'inverse ne paraissant pas vrai. Et de fait, les inégalités concrètes auxquelles les filles minoritaires se retrouvent confrontées au sein de leurs formations sont documentées par un certain nombre de travaux (entre autres Bosse, 2001; Epiphane, 2016; Lemarchant, 2017; Mosconi, 1987; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Thomas, 2013b, 2013a), tandis que la présence des garçons dans des filières féminines semble moins problématique (Couppié & Epiphane, 2008; Divert, 2008; Lemarchant, 2007, 2017) en France.

Problématique : les attitudes des enseignant·es telles que perçues par les filles des filières masculines

Il semble d'ailleurs que certaines filles « minoritaires » estiment rencontrer parfois davantage de difficultés lors de leur parcours de formation que lors de leurs stages ou une fois en emploi, où elles pourraient peut-être déployer plus facilement une capacité d'action autonome et des formes de résistance (P. Kergoat, 2006)³. Aussi, s'il est probablement juste de dire comme Mosconi (1989, 1998) que le marché du travail et sa structuration sexuée définissent le champ des orientations scolaires possibles et ainsi contribuerait à la production des inégalités sexuées en amont de l'école, le cas des minoritaires fait pointer notre regard vers des formes d'inégalités spécifiquement produites à l'école. C'est-à-dire que, lorsque les processus de ségrégation liés à la distribution du marché du travail n'ont pas « fonctionné » et que des filles s'aventurent dans des espaces de garçons, on constate tout de même l'érosion des velléités de professionnalisation dans ces spécialités, érosion proprement liée au fonctionnement de l'École. Les causes peuvent être recherchées dans l'expérience quotidienne des minoritaires.

Dans les travaux cités ci-dessus, il a été bien sûr repéré le poids de l'âpreté des rapports avec les condisciples masculins — que j'explique par les conceptions souvent très (hétéro)normatives de la féminité et de la masculinité de ceux-ci, et aussi par la dureté de la compétition scolaire dans ces filières de relégation, aux choix de métiers restreints (Thomas, 2013b, 2014). Mais il convient également de regarder plus précisément le rôle des encadrant·es. Il a déjà été souligné dans le maintien, le renouvellement et parfois le questionnement des inégalités de genre dans les classes mixtes (e.g. entre autres Baudoux & Noircent, 1995; Guérandel, 2013; Mercader & Léchenet, 2016; cf. Duru-Bellat, 2010 pour une revue de littérature sur le sujet).

Qu'en est-il dans les sections traditionnellement non mixtes — ici masculines ? Ce focus sur les enseignant·es dans de telles sections est important : après le travail princeps de Mosconi (1987), Nathalie Bosse soulignait encore en 2001 l'importance d'analyser les manières dont « l'encadrement (administration, professeurs) » des filières et lycées masculins « envisage la situation des filles » et « favorise ou non leur intégration » (2001, p. 49), sans que les recherches ne s'y soient penchées de manière centrale depuis. On trouve certes des réponses récentes dans la littérature, qui centrent surtout leurs propos sur l'expérience compliquée des élèves minoritaires face aux réactions, souvent relatées comme hostiles, du corps enseignant (Flamigni & Giauque, 2014; Lemarchant, 2017; Rey & Battistini, 2013, 2016). Le travail d'Elettra Flamigni et Barbara Pfister Giauque porte spécifiquement sur la comparaison des enseignant·es (et leurs représentations) de filières masculines versus féminines face à la mixité en Suisse : les second·es accueillant mieux les transgressions de genre que les premier·ères, ce que montrent de manière plus générale en France les travaux de Clotilde Lemarchant. Mais il restait à enquêter sur ce que ces représentations produisent *dans les interactions* et *dans l'expérience* des minoritaires, et à établir une typologie à partir de la diversité des « attitudes⁴ » et des modes de gestion pratiques des enseignant·es, notamment à partir de ce qu'en disent les élèves.

³ Ceci peut être aussi analysé comme un effet mécanique de la déperdition sexuée au fil du cursus : les filles plus « fragiles » s'étant retirées peu à peu de la « course » à ce type d'orientations.

⁴ Je reprends ici à mon compte la proposition de Alessandro Bergamaschi (2011) de considérer « l'attitude » dans une perspective sociologique. Selon lui, l'expression contextuelle d'une attitude serait guidée par l'intériorisation individuelle des représentations sociales sur un sujet donné : « les représentations sociales provenant [des] discours [publics localement et temporellement situés] constituent la toile de fond socio-cognitive sur laquelle les attitudes trouvent leurs racines (sociales) profondes ». Cette conception permet de comprendre les « attitudes » individuelles

Ainsi me suis-je attachée spécifiquement à analyser les représentations et attitudes des enseignant·es de filières masculines françaises face à la situation assez exceptionnelle de mixité sexuée (au sens de coprésence des deux sexes en une même section), à partir du discours des filles et aussi d'observations directes. La question alors, c'est : que nous disent les élèves, et en l'occurrence les filles minoritaires, premières concernées, des prises de position et des pratiques enseignantes ? Que peut-on observer qui corrobore ou nuance leurs assertions ? Qu'est-ce que ces divers modes de gestion du groupe-classe mixte induisent pour les élèves filles et garçons en termes d'intégration, de (ré)orientations mais aussi de socialisation ? Il s'agissait de prendre au sérieux le discours des filles, pas dans une visée misérabiliste ou accusatoire, mais pour rendre compte de ce qu'elles vivent et ressentent face aux pratiques enseignantes, puisque ce vécu peut avoir des effets forts sur leurs parcours.

L'enjeu est d'essayer de préciser les termes du rôle des enseignant·es suivant leurs positionnements : contribuent-ils à valider, reproduire ou même produire le genre, ou encore à le questionner au cours des interactions ? Dans ce cadre, les attitudes des enseignant·es des matières dites professionnelles ou techniques semblent particulièrement intéressantes à étudier. Ces dernier·es se trouvent en effet en position d'intermédiaire entre le monde éducatif et le monde du travail, dans un espace scolaire particulièrement lié au monde du travail. Au regard des recherches déjà mentionnées leurs positionnements et leurs rôles, comme ceux des autres enseignant·es, doivent être éclaircis pour mieux comprendre les conditions genrées de transmissions scolaires des savoirs et savoir-faire et donc de l'(in)égalité en train de se faire.

Méthodologie

Cette grille de lecture permet d'analyser fructueusement les données de terrain de mon travail de thèse (Thomas, Julie, 2010). Les résultats mobilisés essentiellement qualitatifs seront composés de matériel ethnographique (séquences observées et entretiens ethnographiques avec les acteurs observé·es) et d'entretiens avec les enquêtées – tou·tes sont cité·es sous des noms d'emprunt.

Les entretiens de récit de vie et de pratiques ont été menés avec 21 jeunes filles dans la thèse : questions rétrospectives sur les séquences observées, pour saisir leur propre grille d'analyse et les décalages possibles, ainsi que sur leurs pratiques, leurs parcours, leur famille, afin d'obtenir d'autres éléments de compréhension des situations. L'observation a duré une année scolaire dans un lycée professionnel d'une banlieue ouvrière d'une grande ville du sud de la France, ne comportant que des filières professionnelles et vingt filles pour 500 garçons (dont onze en classe de 3^{ème} découverte professionnelle). Observation à raison d'une à deux demi-journées par semaine dans le lycée et au sein de plusieurs groupes-classes : Terminale Bac Pro électronique spécialité Marine Nationale (2 filles, 20 garçons) ; terminale BEP maintenance industrielle (2 filles, 18 garçons) ; ainsi que dans une 3^{ème} d'orientation professionnelle accueillie par le lycée, où se trouve 11 des 20 filles du lycée, pour 15 garçons. Également, une observation quotidienne d'un mois dans deux lycées polyvalents franciliens « relativement » mixtes du point de vue sexué (*i.e.* si l'on regarde les répartitions générales, car les filles et les garçons restent réparti·es de manière différentielle suivant la spécialité des bacs), comprenant à la fois des filières générales, technologiques et professionnelles. Ma position officielle était celle de « stagiaire ». Les entretiens ethnographiques avec les différents types d'encadrant·es ont porté sur les relations avec les filles observées mais aussi sur leurs expériences du lycée, les pratiques professionnelles, les représentations de leur métier et du genre.

Précisons le contexte de la production de ces résultats : lors d'entretiens exploratoires et à l'occasion de la passation d'un questionnaire auprès de filles centré sur leurs expériences avant et au cours de leur orientation dans une section masculine (allant du BEP à des formations post-bacs dans des spécialités telles que mécanique ou du bâtiment), les discours sur les relations mitigées avec les condisciples et avec les enseignant·es sont apparues de manière plus importante encore que ce que j'avais anticipé — notamment dans les filières professionnelles. C'est pour cette raison que j'ai décidé de mettre en œuvre une observation directe dans un lycée professionnel industriel et deux lycées polyvalents, et de solliciter des récits de pratique sur des moments de cours observés. L'analyse des discours récoltés en entretiens sur le sujet a donc été renforcée par l'apport de l'observation de situations d'enseignements et

des acteurs étudiés au sein de la trame plus générale des rapports sociaux caractérisant le contexte spécifique étudié ici.

d'entretiens avec différents encadrant·es : six entretiens approfondis avec une enseignante, et avec deux enseignants et une CPE sensibles au sujet de l'égalité des sexes et aux pratiques ayant cours dans leurs établissements ; et dix « suivis » ethnographiques (entretiens courts et suscités au départ sur des situations observées ; souvent répétés).

Pour fonder la typologie, j'ai sélectionné tous les passages des observations ou des entretiens où les acteur·trices évoquaient de manière explicite la mixité ou le genre, ou lorsque leur propos, implicitement, pouvait s'analyser à l'aune du genre à mon sens. Le rôle des enseignant·es dans la (re)production ou le questionnement de l'ordre de genre au sein des sections étudiées a ainsi été analysé à partir des situations de transmission formelle (et des discours à ce propos) et d'autres types d'échanges informels en classe et dans le lycée, observés ou rapportés. Dans les séquences observées et les entretiens, j'ai relevé les pratiques et les discours : à la fois les partages des tâches et leurs justifications, les situations de mentions explicites du sexe d'un des protagonistes, ainsi que tous les énoncés pouvant y faire implicitement référence. Toutes ces données ont servi à la constitution de la typologie proposée *infra*⁵.

Quelles attitudes et pratiques perçues des enseignant·es au regard de la mixité dans les sections « masculines », et quelles conséquences ?

« Mon entourage, mes parents... mes amis... même certains profs ont dit que je pouvais peut-être y arriver (en électronique), mais que ça allait être difficile parce qu'il n'y avait que des garçons justement » (Rachel, 16 ans, 1^{ère} baccalauréat technologique électronique). Les trois quarts des enquêtées ont été ainsi prévenues par divers acteurs qu'elles allaient vivre des moments difficiles du fait de la masculinité de la filière choisie. Mais dans ce cas, ce sont toujours les problèmes avec les garçons, ou encore le machisme du milieu professionnel qui sont évoqués a priori... (et ce seront effectivement les plus prégnants dans l'expérience des jeunes filles interrogées). Les difficultés qui peuvent venir des relations avec les enseignant·es sont toujours gommées ou impensées : comment concevoir qu'à l'heure actuelle, des adultes « éducateurs » puissent discriminer des élèves à cause de leur sexe ? Et certes, les revendications d'accès des filles aux filières industrielles sont acceptées par une large part des enseignant·es (nous verrons que ce n'est pas le cas pour tous). Le discours de ces dernier·ères en faveur de la mixité est souvent sincère. Mais l'observation des situations d'enseignement (notamment cours techniques théoriques et atelier) révèle qu'il ne leur est pas si facile de mettre en pratique ce discours d'égalité. Notamment, parce que les filles et les garçons sont pensé·es comme fondamentalement différent·es.

De manière générale j'ai pu relever que, lors des situations de transmission, les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont très souvent étiquetés comme « normaux » ou non, appropriés ou non en fonction de la catégorie de sexe des protagonistes ; par le biais de remarques directes des élèves ou des enseignant·es, ou encore de gestes ou regards lourds de sens. J'ai pu également remarquer que les temps des cours qui ne concernent pas directement la transmission d'une compétence ou connaissance scolaires participent également à l'accomplissement du genre et à l'acquisition d'un curriculum caché genré. Au-delà des exemples évidents — comme l'utilisation de l'humour sexuel par les enseignants dont on va parler plus bas⁶ —, d'autres manières de « faire le genre » (West & Zimmerman, 2009), plus subtiles, peuvent être décrites. Un exemple intéressant de l'importance, voire de la performativité, du discours dans la production du genre concerne les manières différenciées dont garçons et fille(s) sont désigné·es par les encadrant·es à longueur de cours, à la cantine ou dans la cour : dans le lycée professionnel, les garçons sont quasiment toujours appelés ou interpellés par leurs simples noms de famille, tandis que les filles sont désignées par leur prénom, ou par un « mademoiselle » suivi de leur nom de famille. Cette distinction me semble constituer un rappel des plus constants de la place singulière qu'occupent ces dernières et la différence qui existe entre ces deux groupes dans l'esprit des encadrant·es.

⁵ Les témoignages glanés dans les réponses au questionnaire ont aussi été utilisés pour la conforter.

⁶ cf. à propos de l'humour grivois Nicky Le Feuvre (2016) ou encore Emmanuelle Zolésio (2009)

Toutefois il m'a semblé important de ne pas considérer que les attitudes des enseignant·es fussent toutes similaires et homogènes. Leur diversité, limitée, me semblait conduire à des modes de gestion relativement différenciés, contribuant à moduler l'accomplissement interactionnel du genre et la (re)production des différences et des inégalités dans les situations observées. De ces tendances, je propose ici de faire une typologie. Trois formes de gestion du groupe mixte par les enseignants au sein des filières masculinisées ont émergé du discours des filles, corroborées par l'analyse thématique et lexicographique du corpus des discours des un·es et des autres et des observations : la gestion sexiste plus ou moins ouvertement « hostile », la gestion différentialiste « bienveillante » et la gestion égalitariste.

Faire des différences en rejetant les filles et le féminin

C'est pas le genre de la maison(-des-hommes) : des attitudes de discrédit et/ou rejet des filles

Sous-évaluer les filles et discréditer le féminin

Certaines jeunes filles, quelles que soient leur filière et voie (professionnelle, technologique ou générale), rapportent des attitudes enseignantes qui leur semblaient produire des inégalités entre elles et les garçons. L'expérience de la discrimination sexuée peut être exprimée globalement : « *un professeur de toute la matière professionnelle, Monsieur H***, il m'a sacquée toute l'année...* ». Plus précisément, les enquêtées vont pointer les remarques soulignant l'infériorité des filles, des filières féminisées et du féminin. Si les enquêtées parlent plus souvent à ce propos des profs des matières « techniques », certains enseignants de matières générales n'aident pas non plus à la promotion de l'égalité entre femmes et hommes au sein des sections masculines. Ainsi, Vanessa (17 ans, en terminale technologique électronique⁷) garde en mémoire ce que lui a dit l'enseignant de physique l'année passée :

« Il me prenait pour une abrutie complète parce que j'étais une fille... On ne me l'enlèvera pas de la tête. (...) Une fois, j'ai pris ma feuille pour un exercice au tableau et j'ai eu le droit à « oui, bah si c'est pour faire du recopiage, fallait faire STT » devant toute la classe... Si c'était un gars, jamais il aurait dit ça ! ».

Parfois les remarques semblent moins directes et hostiles (notamment lorsque les filles sont à un niveau de formation supérieur ; cf. là-dessus Collet & Mosconi, 2010; Thomas, 2013b). Elles paraissent alors mieux vécues par les intéressées. Chloé, en DUT génie civil, donne un exemple d'une remarque qu'on peut qualifier de « sexisme *old-fashioned* » (Sarlet & Dardenne, 2012, p. 438) :

« On a un prof de management, c'est un vieux monsieur, pour ses exemples il va toujours prendre « bobonne à la maison » ou des trucs comme ça (grand sourire). Et... puis après, bon, (*les garçons*) vont nous charrier parce qu'ils savent que, justement les filles qui sont ici ne sont pas du tout l'exemple que cite le prof (sourire). »

Elle a beau être moins mal vécue, il n'en reste pas moins que ce discours répété peut avoir des effets (par ex. d'un sentiment de distinction de ces jeunes filles, mais de confirmation de l'identité traditionnelle du groupe de toutes les autres filles qui ne sont pas « *ici* »).

Lorsqu'il s'agit de juger l'attitude de l'enseignant, l'âge semble un critère que les interactants prennent en compte — notamment par les filles que j'ai interrogées : c'est une « circonstance aggravante » lorsque les enseignants sont jeunes (d'autant qu'elles perçoivent bien qu'ils peuvent davantage être pris comme modèle identificatoire par les garçons) et une « circonstance atténuante » pour les enseignants plus âgés à qui l'on excuse leurs représentations surannées. Mais tous contribuent à « faire le genre » de manière très explicite et à créer des inégalités.

Opérer un partage inégal du travail

Les féministes matérialistes⁸ ont montré l'importance d'étudier les pratiques concrètes de partage du travail, point nodal dans la reproduction ou le questionnement de la division sexuée du travail et des

⁷ Famille plutôt populaire, lycée en ZUS hors secteur, vit dans un quartier d'habitations soignées aux loyers modérés dans une ville périurbaine « de cadres ».

⁸ On peut prendre ici la définition proposée par Stevi Jackson pour caractériser les travaux de ces chercheuses, qui s'inspirent du matérialisme historique de Marx, originellement francophones majoritairement : « À l'origine, le féminisme matérialiste est apparu en opposition tant au marxisme conventionnel qu'aux féminismes de la

inégalités de sexe (D. Kergoat, 2004). Dans le lycée observé, Zohra et Anne-Julie (17 ans, en terminale BEP maintenance industrielle) font part de la récurrence du partage inégalitaire du travail entre filles et garçons en atelier, organisé en début d'année par les deux enseignants d'atelier, et qui va évoluer sur leur demande insistante.

« (Anne-Julie) : C'qu'on veut avec les autres filles de ma classe aussi, on n'a pas envie d'être mises à part. On est là on veut être techniciennes, et on veut pas être séparées des garçons en fait. On veut faire la même chose qu'eux, pas être mises à l'écart en fait. (...) on veut pas que le prof nous sépare en fait. On est réunis on fait tout ensemble. On veut pas qu'on nous mette de côté, les garçons de l'autre les filles vous faites ça un truc minutieux les garçons non. Nous on veut... on veut participer avec eux, porter s'il le faut...

Q : D'accord. Parce que t'as l'impression qu'ils ont tendance à séparer les tâches en fait ?

A-J : Souvent y'a... y'a plus de garçons qui font des... des travaux pratiques, qui sont sur une machine, qui travaillent, qui démontent et tout ça. Alors que nous souvent on est... on fait les TP c'est-à-dire on... on nous donne une feuille (...) on doit tout dire, détailler (...) »

Outre ce partage des tâches du travail scolaire, les tâches informelles sont des « détails » où se logent parfois les différences de traitement. Ainsi, l'enseignant d'électrotechnique de Jessy (15 ans, BEP électrotechnique) lui confie plus souvent qu'à son tour le fait de nettoyer la salle après le cours — elle est la seule fille de la classe. Lorsqu'elle se décide à faire remarquer que ce n'est pas son « *tour (de) balayer l'atelier* », il la rabroue et lui indique qu'elle n'a pas le pouvoir de s'y opposer : « *Non, bé, même si c'est pas ton tour, je t'ai demandé de le faire, tu le fais !* ».

Quoique plus insidieuse qu'un discours explicite sur les tâches que doivent prendre en charge les filles et les garçons, cette division sexuée arbitraire et inégalitaire du travail est sans conteste une inégalité qui établit une hiérarchie entre les élèves. On comprend que Jessy dise plus tard : « *J'me sens plus à l'aise avec une femme (enseignante) qu'avec un homme, parce que les hommes j'ai toujours peur qu'ils font du sexisme (sic), des trucs comme ça...* »⁹.

Encourager les comportements violents envers les filles

Plus qu'un détail, l'exemple dont se remémore Emeline est particulièrement... frappant. Pendant un entretien, elle explique :

« J'ai dû me battre avec quelques garçons au début de l'année, pour m'imposer. Une fois, je me suis battue (avec un garçon ;) je lui ai mis un coup de poing à l'œil et il a eu mal (...) Pendant toute la fin de l'année... il s'est fait chambrer (...) Le prof, après l'embrouille, il fait " ah bé, t'sais, moi, j'me serais pas fait taper par une fille, j'me serais pas laissé faire" ! » rapporte-t-elle.

L'enseignant, qui a aussi aperçu l'affrontement et qui n'est visiblement pas intervenu, contribue apparemment à ce que la situation soit analysée comme une défaillance, manquant de virilité, de la part du garçon. Émeline est *a posteriori* punie de son insoumission par certains de ses condisciples qui volent sa caisse à outils juste avant un contrôle : l'enseignant ne prend, selon elle, pas de mesures pour découvrir le(s) coupable(s). Son père, lui-même ouvrier, lui conseille de se concentrer sur son travail, augurant que cela ne sera pas le dernier incident de ce type dans sa carrière... On sait que dans les univers professionnels masculins, les comportements virilistes peuvent être vus comme tenant de « stratégies collectives de défense » pour lutter contre la souffrance au travail et compenser l'exploitation capitaliste (Dejours, 1998; Molinier, 2004). Ce type de pratiques et de discours de la part des individus détenteurs du pouvoir au sein du lycée permettent aussi une socialisation virile à visée de défense corporatiste.

Énoncer des remarques sexuelles

différence. Outre Delphy, ses représentantes comprennent Colette Guillaumin, Nicole-Claude Mathieu et Monique Wittig. Elles sont des féministes radicales en ceci que l'objet de leur analyse était en premier lieu le patriarcat plutôt que le capitalisme – et elles refusaient de considérer que le premier dérivait du second – mais elles voyaient dans le matérialisme historique une méthode pour analyser les rapports entre hommes et femmes comme relevant de la société plutôt que de la nature. » (Jackson, 2009, p. 17)

⁹ Il faut dire qu'elle a aussi eu un déboire avec un entraîneur sportif en tennis de table, où elle était encore la seule fille du groupe : il l'accuse de vol, apparemment sans preuves.

Lorsque je viens à parler du problème d'Emeline avec la conseillère d'éducation (mise au courant par la jeune fille¹⁰), celle-là soupire pour marquer son impossibilité à agir mais surtout souligne que c'est un « *jeune stagiaire mal formé, venant du milieu pro* » : ce qui contribue à attribuer à ce type d'attitude un caractère exceptionnel. Or Zohra s'était plainte également de remarques irrespectueuses, cette fois à caractère sexuel, de la part d'un autre enseignant de maintenance industrielle :

Carnet de terrain du 02/12/08, séquence « *Réunion des filles* » : « Interrogée sur le comportement des élèves garçons dont elle s'est plainte lors d'une réunion initiée par la CPE où toutes les filles du lycée sont présentes, Zohra souligne le rôle que peuvent aussi jouer les adultes dans le « *manque de respect* ». Elle raconte qu'elle a déjà eu à subir des « *réflexions* », des « *choses déplacées* » d'un « *prof d'atelier* » remplaçant (« *vingt-cinq ans, quelque chose comme ça* »). Elle explique par exemple qu'un soir, le cours se finit, elle va pour rentrer chez elle et l'enseignant « *balance devant tous les garçons : Tords pas du cul, la route est droite* ». Elle se retourne stupéfaite, n'ose rien dire. Par la suite elle en parlera à la conseillère d'éducation ; ça n'arrange rien, mais la parole la libère un peu¹¹. Elle ne pensait pas « *qu'un prof pourrait se permettre de dire ça à une élève* ».

L'enseignant, agissant de cette manière hostilement sexiste devant les élèves garçons, en plus d'être grossier, discrédite Zohra auprès de ses condisciples en attribuant un caractère érotique à sa démarche et de ce fait lui apposant le stigmate du manque de « mesure » (Mardon, 2011) dans la maîtrise de sa sexualité.

J'ai montré ailleurs combien les garçons n'ont pourtant pas besoin du renfort des encadrants pour lancer des « *rumeurs* » sur la « *réputation* » de ces jeunes filles qui investissent des milieux d'hommes... (Thomas, 2013b). L'enseignant contribue de ce fait à disqualifier la présence féminine dans ces formations « masculines » : de là à dire qu'elle (comme les autres filles « *féminines* ») n'est dans cette filière *que* pour être avec les garçons, il n'y a qu'un pas... que franchissent allégrement beaucoup d'élèves et certains encadrants (enseignants, surveillants — parfois devant les autres élèves à ce que j'ai pu observer). Ainsi, en ma présence, un surveillant désigne à des garçons du lycée la même Zohra en jupe et talons, qui marche au loin dans la cour et énonce tranquillement : « *Quelle salope. Elle cherche, hein ? !* ».

Quand le discrédit crée des inégalités explicites

Justement, comment les garçons réagissent-ils lorsque les enseignants gèrent de cette manière la mixité ? Les condisciples de Chloé, on l'a vu plus haut, soulignent avec malice le décalage entre les filles qu'ils ont devant eux et les exemples « *vieillots* » de l'enseignant (toutefois, en faisant cela ils peuvent aussi insister sur le fait que ces filles sont les exceptions qui confirment la règle pour eux). Les condisciples de Vanessa (vue *supra*) sont en revanche eux-mêmes persuadés qu'elle ne devrait pas être dans leur filière et lui mènent la vie dure : tout au long de l'année ils lui diront qu'elle n'a pas sa place, on lui vole son portable dans la salle de cours (événement rapporté par son enseignant principal et pas directement par elle), etc.¹² Les conséquences qu'ont ces discours sur les interactions entre filles et garçons semblent ainsi plus importantes lorsque ceux-ci sont opposés à la présence des filles dans leur filière.

Des conséquences plus importantes dans les filières de relégation ?

L'expérience de la discrimination sexuée peut susciter un vécu tout à la fois de « *colère* » et d'« *écrasement* » (Dubet et al., 2013), comme pour Émeline (17 ans, bac pro électrotechnique, famille ouvrière) :

« Il y a des élèves, ils sont trop chiants et... les professeurs, ils les virent même pas et tout ! (ton très bas) c'est n'importe quoi. Je dois les supporter, et en plus, m'obliger à travailler. À m'accrocher, et tout. Et en fin de compte, ça sert à rien, hein, de faire comme ça, parce que le

¹⁰ La CPE du lycée observé était très sensible et active en matière d'égalité filles-garçons.

¹¹ La conseillère d'éducation dans ce lycée a au moins un rôle important, sinon de possibilités d'action envers les enseignants, au moins d'accueil et de respect de la parole de ces jeunes filles par un·e adulte, dans un milieu où les adultes mettent plus que souvent en doute la parole des jeunes.

¹² Notons d'ailleurs que Vanessa ne me parlera de ces violences qu'au troisième entretien, le premier étant consacré à me dire combien tout se passe bien pour elle. Si certaines confient vite les problèmes rencontrés, d'autres auront passé beaucoup de temps à enjoliver leur expérience de fille dans un milieu de garçons, notamment celles s'estimant des « *garçons manqués* » ayant grandi parmi un groupe de pairs masculins.

résultat sur le bulletin, c'est le même, hein ! il y a un professeur, là, c'était un professeur de toute la matière professionnelle, Monsieur H***, il m'a sacquée toute l'année... ca sert à rien après (...) c'est un remplaçant en fait. Depuis le début de l'année c'est notre remplaçant. ... C'était genre, le prof, même c'était lui mon responsable pour le stage, il est même pas venu me voir ! Trois semaines et demie, il est même pas venu me voir ! et, même pas, il s'excuse ! »

Si l'on se fie aux discours des jeunes filles interrogées¹³ ce type de comportements paraît plus fréquent en lycée professionnel qu'en lycée général et davantage le fait d'enseignants stagiaires, par exemple d'anciens « *professionnels* » (de l'industrie) se convertissant à l'enseignement et mal, voire pas, formés. Comme le notaient Mosconi en 1987 puis Périer (2003), et de manière surprenante, inversement au travail de Tanguy (1991), un nombre conséquent des enseignants « d'atelier » du L.P. observé sont en effet d'anciens « *professionnels* »¹⁴ devenus enseignants pour des raisons diverses : travail devenu trop dur, sécurité de l'emploi, envie de transmettre¹⁵...

Lors de l'enquête, la violence interactionnelle et institutionnelle semble aller grandissante plus on descend dans la hiérarchie scolaire (entre filles et garçons, entre enseignants et élèves). Il faut relier cela avec la violence sociale que constitue la relégation des diplômés comme les CAP et BEP et souvent des Bacs Professionnels ; et avec la violence de la compétition entre élèves dans ces filières « *dominées* » : leur espérance d'obtenir un emploi et leurs choix de métiers potentiels sont restreints, tandis que les formations plus transversales des sections technologiques et générales (notamment dans le supérieur) permettent un panel de débouchés professionnels plus large – et notamment des métiers plus féminisés dont les garçons peuvent espérer que ceux-ci seront le choix des filles de leurs sections.

En tout cas, les filles des sections professionnelles sont les plus sensibles, en tout cas celles qui verbalisent le plus à propos de ces traitements. Est-ce en partie aussi en raison d'un sentiment d'injustice sociale exacerbé, qui s'articulerait à des expériences de discrimination liée à la classe, à la race, à la religion présumée ? Cela paraît plausible puisque les garçons des mêmes classes sont aussi prompts à se plaindre du système scolaire et de ses représentant·es, pour les mêmes raisons.

Ces cas d'attitudes de « *sexisme hostile* » (Sarlet & Dardenne, 2012) et de gestion du groupe-classe correspondant, régulièrement évoqués dans les récits de jeunes filles, n'ont pu en tout cas être observés directement. Si la présence d'une enquêtrice femme n'encourage de toute manière pas ce type de pratiques, il faut aussi souligner que ma présence était conditionnée à l'accord des enseignants. Pour conclure à propos des attitudes de sexisme hostile de la part d'adultes encadrants, qu'elles soient ponctuelles ou organisant plus systématiquement le mode de gestion du groupe-classe, il semble en tout cas qu'elles contribuent à augmenter la violence des interactions entre élèves filles et garçons et à faire sentir que pour eux, « *c'est pas la place d'une fille* » (entretien avec Cynthia). Les événements rapportés, par ces filles de tout niveau de diplôme et réussite scolaire, consistent en une violence soit de genre (ex. d'Emeline, de Jessy), soit sexuelle (ex. de Zohra) (Thomas, 2014).

Faire des différences en valorisant le féminin et protégeant les filles

Bien sûr, ce type d'enseignants et de gestion du groupe-classe décrit *supra* ne constitue pas la majorité. Beaucoup d'enseignant·es, des matières professionnelles notamment, semblent de relative bonne volonté face à l'égalité des droits et des chances entre filles et garçons (même s'il y a en réalité diverses sortes, ou niveaux, de bonne volonté, allant du discours le plus théorique à l'enthousiasme pour tel parcours d'une ancienne élève, en passant par les exemples que l'on verra plus bas de survalorisation et surprotection des filles). Pourtant, le résultat des comportements de la plupart d'entre eux semble être la reproduction des inégalités habituelles. Comment peut-on l'expliquer ?

Les filles naissent dans les roses, les garçons naissent dans les machines : la « différence des sexes » comme « butoir ultime de la pensée » et de l'égalité

Survaloriser le féminin/les filles (dans son discours)

¹³ Entretiens et témoignages du questionnaire.

¹⁴ Pas nécessairement ouvriers en revanche

¹⁵ Les causes et effets de cette reconversion seraient d'ailleurs à creuser plus avant, en ce que cette dernière constitue en quelque sorte une féminisation de leur position sociale, qui peut avoir des conséquences diverses sur l'identification des individus, leurs pratiques et leurs modes d'interaction, selon leurs dispositions antérieures.

Tout d'abord, comme ont pu le remarquer entre autres Perrot dans son article princeps (1987), Sabine Fortino (2002) dans les métiers mixtes ou encore Stéphanie Gallioz (2006) dans les métiers masculins, mon carnet de terrain regorge de discours assurant que « *les filles* » ont des qualités « *différentes* », savent mieux coopérer, sont plus « *calmes* », « *sérieuses* », « *précises* » ... même si les filles que ces enseignants (essentiellement des hommes) ont en cours sont en fait souvent loin de rassembler ces qualités idéales. Ainsi que l'énonce Dominique Épiphané (2016), ce type de discours s'appuie « sur la nécessaire “complémentarité” entre compétences féminines et masculines renvoyant *de facto* les unes et les autres à leur “nature” ».

La différence fondamentale qu'ils perçoivent entre filles et garçons ne consiste-t-elle pas en un « butoir ultime de la pensée » (Héritier, 1996) ? Dans ce cadre, le partage sexué des tâches n'apparaît pas en tout cas pour ces enseignants comme un traitement inégalitaire ; mais comme l'utilisation des compétences de chacun·e. Ils sont ainsi nombreux·ses à accepter que les filles s'occupent en priorité de l'écriture des T.P., quitte à ce qu'elles manipulent moins. Voire, ils l'encouragent : ils obtiendront ainsi des documents souvent plus propres et mieux rédigés... Les filles se plient en effet souvent à ces attentes qui, leur semble-t-il, les valorisent. D'autres refusent.

De ce point de vue, comme le montre la littérature psychologique, « ces particularités font du sexisme bienveillant une idéologie mieux acceptée que le sexisme hostile et même, dans certains cas, recherchée activement par les femmes. Cela ferait du sexisme bienveillant un outil redoutable de maintien des inégalités » (Sarlet et Dardenne, 2012, p. 456). Par exemple, certaines des jeunes filles observées en 3^{ème} découverte professionnelle, qui avaient des velléités de poursuivre en filière industrielle, ont dans les cours pratiques fini l'année en se pliant au partage des tâches proposées par les enseignant·es (cf. par ex. le cas de Mme N.P. *infra*). Toutefois, il faut souligner que, lorsqu'il arrive que les filles se plaignent de ce type de division du travail, certains enseignants de ce type réajustent leur mode de partage.

Toujours est-il que, comme le note Nicky Le Feuvre (2016), le jugement qui s'inscrit dans « un processus de spécification des qualités, compétences, savoir-faire attribués aux femmes (et) leur généralisation à l'ensemble de leur catégorie de sexe » est un piège, tout comme « celui de la survalorisation des soi-disant “qualités féminines” ». En effet cela conduit généralement chez les acteur·trices interrogé·es à la « naturalisation des manières d'être des femmes » (*ibidem*, p. 186), recouvrant les possibles arguments de justice sociale et amenant généralement ces enseignant·es à, *in fine*, justifier des inégalités.

(Penser) surprotéger les filles

J'ai ainsi régulièrement observé que ces enseignants accordaient plus de temps effectif aux filles qu'aux garçons : une attention inversée par rapport à ce qui est généralement observé dans les travaux sur la mixité scolaire (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). Si j'ai pensé au début à un effet de l'observation, la convergence des observations dans le temps et surtout le discours de jeunes filles permet d'écarter cette piste. Plusieurs filles confirment en effet ce zèle en entretien : « *en plus, comme je suis la seule fille... ils me chouchoutent un peu... ! (rire)* » (Fanny). Ce type de comportement suscite les reproches et jalousies de la part des élèves garçons (ce que notent aussi Rey et Battistini, 2013 ; Lemarchant, 2017), leur donnant de nouveaux arguments pour reprocher aux filles leur présence. D'autre part cette position de sollicitude voire de surprotection peut être finalement lue comme une expression de « défiance » face aux compétences des filles (Mosconi, 1987, p. 38).

Autres exemples dans la même veine des privilèges dont les filles peuvent être assurées par certains enseignants, la relative tolérance dont bénéficie Vanessa de la part d'une grande partie du corps professoral : « *c'est vrai que les autres professeurs, c'est (minaudant) : — “oh, je suis désolée, excusez-moi” — “c'est bon, rentrez !”* » (entretien avec Vanessa). Ou encore Zohra, de la part de son enseignant par rapport à ses condisciples masculins :

Carnet de terrain du 01/10/08, en atelier : « Plaisantant avec un élève derrière elle, Zohra lui dit à voix haute “*Ta gueule, Julien !*”. L'enseignant, C D-P¹⁶, la reprend de suite et sermonne tout le monde sur la correction qu'on attend d'eux. Après avoir écourté son aide auprès d'un élève, il vient la voir pour essayer de la raisonner.

“*Zohra : C'est comme ça que je parle, monsieur !*

C D-P : Il faut perdre cette habitude !

¹⁶ Cf. partie les égalitaristes *infra*

Z : *Et si j'ai pas envie ?*

C D-P : *(d'un ton un peu sec) Dans mon cours, ce sera comme ça. (Se radoucissant) S'il y en a un qui t'embête, tu lui dis " arrête de m'embêter " car après les gros mots, c'est l'escalade... Je sais que tu as l'habitude mais un patron, il n'accepterait pas ; et il faudra que tu écoutes ce qu'il demande. (...) T'es pas vexée, hein ? C'est pour toi, hein ! S'il y en a un qui t'embête, moi je le sanctionne. Mais tu ne seras pas respectée si tu dis des gros mots. "*

Pour avoir dit une insulte à voix haute, Thomas a écopé de deux heures de retenue la semaine passée... ».

Outre le « deux poids, deux mesures », l'épisode révèle la méconnaissance de l'enseignant des comportements que les filles doivent valoriser pour se maintenir dans ces filières et les effets que pourrait avoir pour Zohra le fait d'arrêter de jurer ou pire, d'aller « rapporter » pour faire sanctionner un camarade. Elle est justement assez respectée par ses camarades de classe *parce* qu'elle a « *une gueule plus grande qu'elle* », même si cela la met régulièrement dans des situations compliquées.

Les vieilles habitudes ont la vie dure

Enfin, en plus de ces comportements empreints de bienveillance teintée de paternalisme, soulignons que les interventions de ces enseignants ne sont pas toujours dépourvues des caractéristiques des modes d'interaction viriles valorisées dans le milieu professionnel. Ainsi, les instants de « détente » que comprennent tous les cours d'atelier, pendant lesquels il est permis de « relâcher la pression »¹⁷, et « rigoler un coup » avant de se « remettre au boulot »¹⁸, sont parfois l'occasion d'alimenter une ambiance virile à laquelle ces enseignants participent en desserrant la surveillance sur le comportement des élèves mais aussi sur le leur. « *Les blagues de cul, ça fuse à longueur de journée ; même les profs en profitent par moments (pour en faire)* » relate Sarah. Ce type de comportement n'est pas le seul fait des enseignants les plus « machos », mais aussi celui des « profs sympas » me dit-elle. Autrement dit, quelle que soit la prise de position des enseignants sur l'accès des filles aux filières masculines, l'habitude caractéristique des espaces virils de « souffler » grâce à l'humour sexuel (cf. sur ce point Zolésio, 2009) les rattrape de temps à autre¹⁹. Les filles doivent s'y habituer, sinon se mettre elles aussi à la surenchère dans l'humour grivois (*idem*), par ex. avec les garçons :

« Neela (Bac technologique Génie civil - bâtiment) : C'est-à-dire qu'on se laisse pas marcher sur les pieds, après si tu viens me chercher, on va se retrouver, hein ! Ça a toujours été ça. Après faut rentrer dans leur jeu, les garçons c'est vraiment des coquins quand on les regarde bien. Faut rentrer dans leur jeu, et une fois qu'on est rentrée dans leur jeu, alors là, c'est comme si on était leur meilleur ami.

Q : *Ça veut dire quoi rentrer dans leur jeu ?*

N : Ben leur petit délire de « ouah, une blonde aux yeux bleus, avec des gros seins ! » (elle parle peut-être d'Audrey sa camarade de classe). Ça me fait rire, je lui dis « vas-y, t'embête pas, tu lui tires la jupe et voilà tu fais, 'hop, ça va mignonne ? » , que des trucs comme ça. Quand on commence à rigoler comme ça avec eux ils sont plutôt contents. « Ouais ! Une fille comme nous, on voit toujours les filles comme des petites saintes qui disent jamais rien ». « Mais vous êtes fous, vous, on est pire que vous ! » Et à partir de là, ça s'est toujours bien passé. Ils aiment bien, je sais pas pourquoi, mais ils aiment bien ».

Quand faire des différences conduit à reproduire les inégalités sans les penser comme telles

Pensant et désirant agir en faveur de l'égalité — « l'égalité dans la différence » —, ces enseignants ont une vision binaire du masculin et du féminin et ont ainsi tendance à surprotéger les filles et/ou à

¹⁷ Carnet de terrain du 25/11/08 : notes suite à l'interclasse passé en salle des professeurs. Plusieurs enseignants impliqués : MM. L. L. et C. D-P

¹⁸ Carnet de terrain du 09/03/09 : deux phrases issues de mon observation en cours en atelier Maintenance avec MM. C. D-P et N. K-O

¹⁹ Les enseignants se permettent cependant davantage ce type d'humour – potache ou sexuel – auprès de leurs collègues hommes et femmes ; de même que, tout au long de l'observation, auprès de moi. Plusieurs fois, je me vois adresser des conseils de faire attention à ma « ligne » ou des remarques « sortant du cadre professionnel, que l'on pourrait qualifier de tentatives de séduction et/ou de blagues à tendance machiste (carnet de terrain du 07/12/08) » par différents enseignants.

mobiliser des arguments différentialistes quant aux compétences des unes et des autres. Cela est particulièrement perceptible dans les discours croisant la dimension corporelle et le caractère technique d'une activité : c'est le corps et la « nature » même des filles — leur physique « *pas franchement adapté* » aux situations et outils, leur appétence supposée moins prononcée pour ceux-ci, leur dégoût présumé quant au fait de se « *salir* » en se « *fout(ant) sous (son) moteur* » – qui pose problème dans ces formations (pour une analyse plus poussée, cf. Thomas, 2013a). Ces représentations et manières d'agir produisent alors une ambiance de « *sexisme bienveillant* » (Sarlet et Dardenne, 2012), qui se révèle à « *double tranchant* » comme le fait remarquer Le Feuvre (2016).

Ainsi pourrait-on considérer que cet idéaltype n'est finalement qu'une déclinaison, moins violente, du premier, puisque les attitudes et mode de gestion de ces enseignants participent tout de même à perpétuer des normes genrées traditionnelles. Le problème est que ces attentes genrées sont performatives et paraissent avoir des effets de type « *Pygmalion* » sur la confiance et la réussite d'un certain nombre de filles : outre les discours de celles-ci à ce propos, j'ai pu observer pour Zohra par exemple l'usure de sa confiance en ses capacités avec les outils au fur et à mesure de l'année et des remarques de ses enseignants sur les qualités masculines comme la force physique ou l'esprit logique nécessaires pour utiliser telle ou tel machine ou outil. Si, souvent, cette adolescente arrivait à jouer du rôle qu'on attend d'elle et ainsi mettre à distance les rapports de domination, la contrainte constante venant non seulement des condisciples, des connaissances hors du lycée mais aussi d'une partie des enseignants a contribué à infléchir sa socialisation primaire et la trajectoire qu'elle se destinait.

In fine, sur ces différences va s'échafauder l'organisation de relations du pouvoir et de subordination en défaveur des filles. Parce qu'ils pensent les filles indiscutablement différentes, ces enseignants ne perçoivent pas les inégalités sexuées de traitement que cela leur faire reproduire (cf. à ce propos Marro, 2012) et finissent alors souvent par imputer aux filles uniquement la responsabilité de leurs réussites ou échecs.

Cependant il faut souligner une différence fondamentale d'avec les enseignants du premier groupe : même si elle est filtrée par le prisme du genre, la certaine bienveillance dont ils font preuve fait penser qu'une sensibilisation aux conséquences de leurs manières de traiter filles et garçons pourrait jouer sur leur réflexivité et avoir des effets pratiques. C'est parce qu'ils ne perçoivent pas la coprésence de garçons et de filles comme une situation nécessitant une réflexion pédagogique, que leur « *respect des différences* » mène à une inégalité de traitement et une pédagogie sexiste (Duru-Bellat, 2010; Mosconi, 1998).

Ne pas faire de différences

Relativement nombreux sont toutefois les enseignant·es qui sont considéré·es par les filles interrogées comme ne faisant pas de différences (explicites, tout du moins) entre elles et les garçons, ni visant à un certain dépassement du genre et de la classe. On retrouve ici les jugements sur les enseignant·es des filières techniques (matières techniques mais aussi professeurs de lycée professionnel dans les matières générales) repérés par d'autres chercheurs : iels seraient notamment plus attentif·ves à leurs élèves, plus soucieux·ses de leurs bien-être et de leur réussite que les enseignant·es des matières générales, et souvent persuadé·es de l'intérêt du « *suivi individualisé et la nécessité de valoriser le public* » (Jellab, 2005, p. 295). Ugo Palheta, soulignant aussi « *un modèle d'enseignement décrit comme moins compétitif et non standard* » (2012, p. 252), relevait déjà ce type d'opinion chez une jeune fille minoritaire insérée en menuiserie. Parmi les filles que j'ai interrogées, Marie (S option SI) ne me dit, par exemple, pas autre chose : « *les profs du technique ils comprennent mieux... ils sont plus patients, ils sont plus... attentifs, et... donc je m'entends mieux avec eux* ». Pour certaines manières de faire, il apparait cependant que parfois, la frontière peut être tenue avec celles du précédent type.

Les « progressistes » : ceux qui tentent de traiter filles et garçons de la même manière

Certains enseignant·es se font un devoir de traiter de la même manière filles et garçons. Vanessa confirme ce que j'ai pu observer dans sa classe de Terminale STI électronique : « *Mon prof de méca, cette année, il n'est pas comme ça, c'est-à-dire qu'il ne me fait vraiment pas de traitement de faveur quoi, il me traite comme les gars* ». Pour Clotilde également : « *Ce prof-là en plus, il était sympa, parce que j'ai remarqué que tant que j'avais pas compris et que je continuais à poser des questions, il n'allait pas lâcher l'affaire. Ça te donne envie de comprendre, quelque part* ». Ou encore pour Fanny, pour qui l'aide des enseignant·es est simplement liée à sa volonté de comprendre en les interrogeant, ce que « *les garçons* » se refusent à faire :

« C'est vrai que les profs m'aident beaucoup, mais comme ils aideraient un des garçons ; c'est parce que eux ils posent pas de questions hein, parce que justement c'est des garçons, donc... ils veulent avoir raison, ils veulent pas trop poser de questions tout ça ».

Dans le discours de certaines, iels sont même parfois la majorité (dans un premier temps de leur discours tout du moins...) :

« Q : Ah, ils t'encouragent tes professeurs.

Sarah : Oui, ils m'encouragent toujours, pour ça les professeurs de ce côté-là ils sont vraiment bien. Même les garçons, je veux dire, je suis une fille donc c'est vrai qu'ils en ont pas beaucoup alors ils ont envie d'encourager pour se dire " ah, punaise, on a eu une fille qui a réussi " ».

Ici, ce n'est pas pour son sexe que Sarah estime avoir été particulièrement encouragée pour réussir son DUT, mais pour le caractère exceptionnel de sa présence et de sa réussite. Elle fait d'ailleurs un parallèle avec la situation d'un garçon venu d'un Bac professionnel qui est aussi un peu plus accompagné que les autres élèves. De notre point de vue, on peut analyser cela comme un accompagnement, par les enseignant·es, de ceux·es comme les plus fragiles et en difficulté (les filles et les élèves venant des moins bonnes filières), ou — plus positivement — comme une attention aux situations exceptionnelles.

Ces enseignant·es semblent généralement faire en sorte de laisser de côté la grille de lecture genrée pour accorder de l'attention aux élèves, filles ou garçons, qui s'intéressent et posent des questions. Iels permettent alors à ceux-ci de s'améliorer, indépendamment de leur sexe. Parmi ces enseignant·es, on trouve des personnes ayant une sensibilité sur le sujet de l'égalité femmes-hommes, mais qui n'en font pas leur cheval de bataille principal toutefois, ni leur axe pédagogique essentiel comme les égalitaristes réfléchis·es *infra*.

Les égalitaristes réfléchis·es ²⁰ :

Un travail pour éduquer et faire évoluer les représentations des élèves (et des autres enseignant·es...)

Enfin, certains enseignant·es mettent en place, à plus ou moins long terme, des dispositifs permettant aux élèves de questionner ensemble les normes de genre (sur mon terrain, deux hommes). Les « humanités » sont souvent des disciplines permettant ce travail. M. P.F., enseignant de français-histoire-géographie, utilise le programme proposant de parler des évolutions culturelles pour parler du genre, du sexe et de l'homosexualité (au travers de l'exemple du PACS²¹). Il s'appuie également sur la présence de deux filles dans la classe de BEP Maintenance observée pour parler de l'égalité femmes-hommes et du plafond de verre, et essayer de travailler avec elleux sur leurs représentations. Il demande ainsi à un moment « *Qui est-ce que ça ne dérangerait pas d'être dirigé par une femme ?* ». La négation dans la question est de mise, puisque huit élèves sur vingt seulement lèvent la main, dont les deux filles et deux garçons disant qu'avec la conjoncture, on ne pouvait se permettre de « *refuser un boulot même si le manager est une femme* ». Le travail reste malaisé et P.F. semble parfois être sur une corde raide.

Entretien ethnographique du 17/04/09 avec P.F. : « On a essayé de casser le mythe de la femme n'a jamais travaillé ou seulement après 1945 (...) On a abordé les inégalités qui restent : salaires, chômage et temps partiel, postes à responsabilités et métiers masculins. J'ai expliqué " *Dites-vous bien que maintenant que les femmes sont plus qualifiées et diplômées, il y a beaucoup plus de chances, chose inconcevable en 45, que la femme gagne plus que son mari* ". Là un élève, Mahmoud, fait signe " *Ouais mais moi je vais la plier, j'veins lui régler son compte !* ". " *Oui mais attention, ce n'est pas si sûr que ça que ça se passe comme ça, ou alors tu vas peut-être rester longtemps célibataire avant de trouver une femme de ton âge qui accepte de t'obéir comme ça !* ". Bon pour l'instant je n'ai pas abordé la question des femmes battues, car cette classe est un équilibre fragile... ».

Mais j'ai également rencontré un professeur d'une matière professionnelle qui mettait en place un travail de ce type ; et même apparemment plus constant et plus militant. M. J.A met ainsi régulièrement

²⁰ Catégorie proposée par Guérandel (2013) qui repère un enseignant d'EPS au profil et aux modalités d'enseignement proches des enseignants cités ici.

²¹ Pacte Civil de Solidarité, voté en 1999 donc 10 ans avant l'enquête, ayant ouvert la possibilité de s'unir civilement pour les couples homosexuels. Il voit d'ailleurs pour la première fois réagir de cette manière Anthony (origines italiennes, père commerçant, mère profession intermédiaire de la santé ou travail social, quartier rural, 13^{ème} de la classe) : « *Ah mais c'est immonde ! C'est dégueulasse !* ».

en place des débats lors de ses cours, par exemple lorsqu'il advient des événements à caractère sexiste, homophobe (ou raciste) en cours, dans le lycée ou dans l'actualité. Sa « *grande gueule* » et l'affichage clair de ses positions fait qu'il est très apprécié par beaucoup de ses élèves, franchement détesté par certains. Du fait de cette aura, il semble être à l'origine de prises de positions critiques sur l'ordre de genre de quelques-uns de ses élèves au fil de l'année. Il me rapportera d'ailleurs que pour un petit nombre, leurs croyances et leur parcours en auraient même été durablement marqués.

Il est intéressant en tout cas de souligner que c'est un enseignant de chaudronnerie, matière particulièrement reléguée dans le champ scolaire et dont les élèves de CAP sont considérés comme au bas de l'échelle au sein même du lycée industriel — alors même qu'ils trouvent plus facilement du travail que les élèves de maintenance industrielle par exemple. Ce n'est en effet pas « l'employabilité » le facteur le plus important dans l'ordre de classement des spécialités, mais bien la plus ou moins grande utilisation des outils techniques, ou à l'inverse la proximité entre la matière et le corps directement utilisé comme outil. Bref, les « *bourrins* » de la chaudronnerie sont nécessairement considérés par les autres élèves et professeurs comme les « *demeurés du coin* », quand bien même certains sont d'une grande finesse, à la fois manuelle et même intellectuelle²².

Des propriétés socio-sexuées particulières

Il faut souligner que les enseignants observés dans le lycée professionnel qui tenaient ce type de discours ont des propriétés sociales et sexuées particulières. Ainsi P.F. a connu une trajectoire intergénérationnelle déclinante, ses parents étant cadres supérieurs. Son apparence soignée et les usages qu'il a de son corps, formant une culture somatique (cf. Boltanski, 1971) caractéristique des classes dominantes, font qu'il est perçu comme « efféminé » voire homosexuel par un grand nombre de ses élèves et de ses collègues, d'extraction généralement plus populaire.

J.A. est quant à lui issu d'une famille très populaire, dont plusieurs membres de la famille sont homosexuels sans que ce secret familial (de polichinelle) n'ait été révélé explicitement par les intéressés. D'autre part J.A. s'est constitué un réseau relationnel très hétéroclite et constitué notamment d'universitaires très cultivés et militants — LGBT (Lesbienne-Gay-Bi-Trans) et antiracistes —, tout en enseignant en lycée professionnel sans diplôme d'enseignement. Il vient de l'usine, où il a gravi les échelons et est devenu chef d'équipe pour un temps, mais où il « jurait » trop pour se sentir à son aise. Tatoué, « rockeur », végétalien, anti-spéciste et ne buvant pas d'alcool (« *je les cumule !* » me dit-il, et effectivement ça n'est pas commun du tout au moment du terrain en 2009), il détonne parmi les autres enseignants aux vêtements classiques, amateurs de pastis, de vin et de viandes rouges tout comme il détonnait à l'usine.

Carnet de terrain du 23/04/09 : « Ce midi je mange avec C.D-P. et J.A. Le bruit circule que ce dernier est homosexuel ; il le sait et dit n'en avoir rien à faire. “ *Quand on défend à quelqu'un de tenir des propos racistes, on n'est pas forcément arabe ou autre. Jusque- là... Mais pour les femmes, ils ne comprennent pas* ”. Il raconte que lorsqu'il a été chef d'équipe en usine, lors de son premier jour, il demande à ses ouvriers d'enlever les calendriers de femmes nues. “ *Je me suis tout de suite fait une réputation : j'étais soit d'une secte, soit homo* ” ».

En plus de l'éducation de ses élèves, c'est de celle de ses collègues qu'il essaye de se charger. Ainsi J.A. taquine-t-il régulièrement C.D-P, un enseignant rugbyman aux conceptions différentialistes mais désireux de faire progresser les filles car il sent que celui-ci pourrait essayer de comprendre — tandis qu'il attaque plus « dur » avec d'autres.

Les enseignants porteurs de discours et de pratiques égalitaristes semblent souvent avoir une trajectoire sociale les rendant sensibles à la « différence » sociale. En l'occurrence, P.F. et J.A. peuvent même être considérés comme représentatifs de l'*habitus* clivé décrit par Pierre Bourdieu (2004), ou de la « névrose de classe » mis au jour par Vincent de Gaulejac (2003)²³.

²² Quoique la place de la chaudronnerie n'y soit pas abordée spécifiquement, voir à ce sujet Ugo Palheta (2012) et, moins récente, l'analyse de Gilles Moreau (1991)

²³ J.A. sera l'objet d'une analyse plus approfondie dans un prochain texte

Quand des femmes enseignent une matière technique...²⁴

... elles doivent, elles aussi, justifier leur présence

Une place à part (nécessairement... !) me semble devoir être réservée dans cette analyse aux rares femmes enseignant des disciplines techniques, alors même que j'ai collecté peu de discours de jeunes filles à ce propos. Ces enseignantes reçoivent quotidiennement des remarques qui, même si elles ne sont en grande majorité ni méchantes ni injurieuses, contribuent tout de même à les mettre « dans la case » des femmes – et à « faire le genre », encore une fois. La plupart se plient au jeu et acceptent cette place spécifique — elles ont déjà connu ça lors de leur scolarité... Face à l'humour grivois ou aux velléités séductrices plus ou moins sérieuses des collègues masculins, elles rient du bout des lèvres, elles évitent ou déclinent en souriant. Lorsque les pauses sont suffisamment longues, je peux remarquer que trois sur les quatre fréquentent davantage la « *salle des profs* » plus mixte que la « *salle de convivialité* » des ateliers, « coulisses » où l'homosociabilité virile est la règle (et qu'elles « pacifient » de temps à autre en amenant des petits gâteaux...).

Elles se risquent peu sur le terrain glissant de la surenchère grivoise²⁵ comme les chirurgiennes observées par Emmanuelle Zolésio (2009) ou les gardiennes de la paix interrogées par Geneviève Pruvost (2008) et ce, alors que certaines auraient les dispositions à agir de cette manière et me disent d'ailleurs le pratiquer dans la sphère privée. Est-ce à dire que ce milieu professionnel présente des caractéristiques, qu'il faudrait davantage investiguer, qui autorisent ce type de comportements virilistes de la part des hommes, sans en favoriser l'usage par les femmes dans un but individuel de renversement du stigmate ? De ce point de vue, on peut en tout cas voir les remarques, blagues, tentatives de séduction comme des stratégies de contrôle social parties prenantes de la violence de genre analysée par Jalna Hanmer dès 1977 (cf. à ce propos Debauche et al., 2013).

Elles doivent par ailleurs assurer de leurs compétences du point de vue technique. Une interviewée future enseignante, qui s'est redirigée vers une préparation au Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel en Bâtiment après avoir travaillé quelques temps dans un cabinet d'études, a des échos de jeunes femmes plus avancées dans leur formation :

« Être une femme à enseigner du bâtiment, c'est difficile parce que tu passes la moitié de ton temps à justifier de tes compétences auprès de tes collègues hommes et tu passes l'autre moitié de ton temps à justifier de ton autorité auprès des élèves » (Elisabeth).

La situation où c'est une femme qui délivre les connaissances techniques à un public masculin, que je ne développerai pas, est ainsi caractérisée par un grand nombre d'évaluations, à la fois des compétences et de la féminité des enseignantes. L'une de celles-ci me confie une stratégie pour gérer cette double évaluation. Après sa toute première semaine de cours, alors qu'elle trouve que les garçons s'intéressent plus à « (ses) formes » qu'aux contenus de ses cours, elle décide d'acheter une blouse : « *Du coup ça a été fini ! Enfin je veux dire après, ils m'ont vue vraiment comme une prof et plus comme... Enfin, plus comme une femme mais comme un prof* »²⁶ (Mme M. A). Elle prend d'ailleurs plutôt des premières années, en partie pour une visée d'éducation à l'égalité sexuée des élèves... Mais elle est la seule à me confier un tel type de comportement.

« En général ces dernières années j'ai plutôt eu des entrants, c'que j' préfère parce que comme ça bon au début c'est vrai qu'ils sont un peu curieux et puis bon, ils voient que finalement je sais autant de choses que mes collègues hommes donc heu... après ça s' passe bien. Et puis justement même ils ont... c'est moins... ça leur ouvre j' pense un peu l'esprit à eux quoi parce qu'ils se disent bon, y'a pas qu'un garçon qui peut faire ça quoi. »

Quand elles rencontrent une situation de la mixité de leur classe

Étant donné le faible nombre d'enseignantes et le faible nombre d'élèves filles, la situation n'est pas si fréquente. Si les enseignantes enquêtées n'utilisent pas un mode de gestion sexiste — elles ont elles-mêmes à en souffrir — elles ne sont pas souvent des militantes de l'égalité, ni même nécessairement

²⁴ Pour cette partie, je me suis davantage basée sur les observations et les entretiens ethnographiques avec les enseignantes que sur les propos des jeunes filles.

²⁵ À vrai dire, j'ai été témoin d'une telle plaisanterie par une enseignante à deux occasions seulement pendant mes mois d'observation en L.P. (Mme N.P, cf. infra).

²⁶ À propos de l'utilisation de la blouse et/ou du bleu de travail dans une stratégie de dé-sexualisation des relations avec les garçons, cf. autoréférence

« les progressistes ». Il semble qu'assurer leur place et rassurer sur leur légitimité leur demandent déjà beaucoup d'énergie ; la posture militante serait probablement trop coûteuse.

Elles ne sont d'ailleurs pas nécessairement les dernières à énoncer des arguments différentialistes. Attardons-nous ici sur la seule enseignante du lycée pro, Mme N.P., bien plus âgée que les autres enseignantes, qui dit se considérer « militante », sauf que... D'une part on peut remarquer que N.P. n'enseigne plus sa matière (électronique) mais prend en charge la 3^{ème} « découverte professionnelle » (*grosso modo*, elle fait de la « *garderie* » selon les autres enseignant·es). D'autre part, son discours est certes militant mais complètement différentialiste, encourageant les filles de 3^{ème} à organiser la journée mode du lycée et les garçons à accepter de bien s'habiller ce jour-là ; distribuant toujours le travail de manière traditionnelle entre filles et garçons, etc.

D'autres, si elles n'affichent pas cela au sein de l'équipe pédagogique, vont avoir une posture empreinte de sollicitude envers les filles dans leur classe, en souvenir de ce qui leur a manqué. Ainsi, Mme M. A :

« Ça peut être autant... même de plus en plus on a des filles là c't année j'ai une fille dans la classe. C'est vrai qu'au début elle se sentait un peu... puis maintenant elle commence à prendre, à s'épanouir un peu plus quoi, elle trouve sa place elle se sent aussi capable que les autres parce qu'elle voit que bon par exemple moi j'ai réussi à faire quelque chose dans l'électricité donc... c'est vrai que je la pousse un peu plus aussi.

Q : ah oui ?

M : ben oui un p'tit peu. Parce que bon j'me dis que il faut que c'est vrai que avec la mentalité qu'ont les gens aujourd'hui après pour l'entreprise il faut que j'essaye de la motiver au maximum quoi de la pousser. Peut-être que je suis un peu protectrice mais (rires) mais bon... c'est aussi parce que bé à l'époque, j'en n'ai pas eu donc heu... c'est vrai que je me dis c'est quelque part aussi une chance pour elle parce que toute seule dans une classe de garçons c'est pas facile. J'l'ai vécu même si elle a quand même pas mal de caractère donc heu (rires)... elle se laisse pas faire (rires). C'est pour ça que j'essaye un peu de la... pousser un peu et puis de lui montrer aussi un regard un peu plus enfin... heu... une personne sur qui elle peut s'appuyer aussi dans toute l'équipe plutôt masculine quoi. Mais c'est vrai que des fois c'est pas facile donc qu'elle se sente, qu'elle puisse avoir confiance, ... je sais ce qu'elle traverse quelque part donc... voilà. (...) C'est plus par des regards ou par des petites réflexions. On joue un peu toutes les deux mais c'est vrai... y'a une complicité voilà. »

Cette enseignante aimerait susciter la parole de son élève sur les problèmes qu'elle rencontre, sans réussir nécessairement à faire comprendre son positionnement. Ainsi Jessy me dit-elle, à son propos :

« On parlait ce matin d'ailleurs avec la prof... ouais que... j'lui disais justement que j'avais que des garçons (dans la classe) et que ça m'énervait... elle m'dit « oui mais tu m'as moi comme professeur féminine » j'dis oui d'accord mais vous êtes pas une de mes copines donc... je vais pas aller vers elle pour tout lui dire. ».

On voit que certains de leurs problèmes, pour une partie des jeunes filles rencontrées, ne peuvent être partagés avec les enseignant·es. Elles sont tout de même alors un recours (comme la CPE) pour les jeunes filles.

« Y'a une certaine complicité que y'a aussi par exemple avec d'autres mais pas de la même façon. parce que justement, le fait d'être une fille c'est vrai que je vais être un peu plus on va dire maternelle, peut-être que avec les autres je vais être aussi un peu maternelle c'est peut-être mon défaut aussi par rapport à mes élèves et mes premières années. C'est peut-être aussi pour ça que je suis un peu plus à l'aise avec les premières années parce qu'ils sont plus petits... (...) Je peux pas m'empêcher, je m'attache énormément à mes élèves... même si je les ai que sur une année c'est... c'est un peu mes... à l'heure d'aujourd'hui c'est un peu comme mes enfants quoi. (...) pas uniquement dans la matière mais aussi un peu dans la vie de tous les jours j'essaye aussi des fois aussi un peu de sortir dans le contexte s'ils ont des questions ou quoi que ce soit qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils puissent venir m'en parler et... je pense que c'est plus ce côté-là maternel quoi. C'est un petit peu entre la prof et la maman (rires). »

Il est d'ailleurs intéressant de souligner que c'est N.P., dont la posture est celle de l'égalité dans la différence (dont on a vu qu'elle reproduisait le genre et des inégalités de droits), qui se dit militante. En revanche M.A., elle, ne prononcera jamais ce terme et ne se présente pas comme cela en salle de

convivialité, alors que concrètement elle agit comme appui pour les élèves filles qu'elle essaie de prendre sous son aile.

Conclusion

Dans ce travail sur les attitudes enseignantes envers les filles et la mixité, j'ai essayé de comprendre leur rôle dans la reproduction ou le renouvellement des régimes d'inégalité de filières scolaires dites « masculines » : quels processus, pratiques, actions et significations créent, reproduisent ou questionnent les inégalités de genre dans ces contextes spécifiques ? Au final, les types de gestion présentés n'ont pas été nécessairement exclusifs dans l'observation, notamment entre le premier et deuxième groupe, ou au sein du troisième. Il est probable que la possibilité d'étudier les pratiques et représentations des enseignant·es sur une période longue (plusieurs années) aurait montré plus encore cette porosité. C'est là bien sûr un des problèmes de la réflexion par typologie, qui permet néanmoins de saisir de manière efficace et large les principes organisant les pratiques des un·es et des autres et leurs effets sur les régimes de genre des contextes observés.

Concernant ces régimes, on repère des tendances dominantes, mais pour chacun des aspects suivants des modulations dues aux enseignant·es, préservant ou faisant évoluer l'état présent des rapports entre les sexes : une répartition inégalitaire du travail entre les sexes, une symbolique de genre défavorable au féminin et construite sur une vision de la masculinité hégémonique tout à fait traditionnelle, des rapports de pouvoir (qui recouvre les questions de formes d'autorité et les violences physiques et morales faites parfois aux jeunes filles parfois tolérées par les encadrants, parfois commises par eux) et des modalités d'interaction en faveur des hommes et des garçons dans un contexte de sociabilité masculine. Le détail de ces caractéristiques, au prisme de la conceptualisation des régimes de genre par Raewyn Connell (2005), permet de dire que celui des filières scolaires « masculines » observées n'est souvent guère novateur. Surtout dès lors que les enseignant·es pensent les filles et les garçons comme différent·es par nature, inscrite profondément dans les corps sexués.

C'est sur cette pensée des différences corporelles que s'appuie et se perpétue le rapport de pouvoir inégalitaire entre hommes et femmes dans les milieux de la formation industrielle, comme l'a souligné Christine Mennesson (2009) pour le monde sportif. La représentation de moindre force physique et de moindre aptitude à la technicité des filles (aussi naturalisée), qu'ont visiblement intégrée les enseignants du premier et deuxième type, contribue même parfois à produire ces différences par effet Pygmalion, validant par là-même leur pensée différentialiste. En fait, avec ces modes de gestion du groupe classe, le régime de genre en place permet généralement que soient perpétuées les inégalités, de manière très perceptible (type 1) ou plus invisible (type 2).

Cependant j'ai pu également observer combien certain·es acteur·rices conscientes des inégalités générées tentaient, de manière plus ou moins farouche, de faire bouger les choses dans leur classe, la cour de lycée ou la salle des profs, avec parfois des résultats inattendus et encourageants. La volonté de transformer les représentations et les pratiques n'est ainsi pas qu'un discours creux pour ces personnes ; mais elles semblent (et se sentent) fréquemment isolées, souvent sans regard extérieur durable et sans construction de la question comme problème collectif (et non reposant sur les comportements individuels des uns et des autres).

Françoise Vouillot, au sujet des diverses campagnes visant à diversifier les orientations des filles, déplorait déjà en 2007 : « On semble croire que la diversification des choix d'orientation des filles produira *de facto* l'égalité des sexes en matière de formation et d'emploi. Il suffirait que les filles soient présentes pour que disparaissent les inégalités entre sexes... L'aveuglement, aux rapports sociaux de sexes qui régissent la société, donc l'école et le travail, laisse perplexe. Cela laisse entrevoir que, même avec une bonne volonté politique, l'absence d'analyse pertinente des racines psychologiques, sociologiques et politiques de la division sexuée de l'orientation, rendra toujours peu efficaces des actions de fait mal pensées et mal ciblées ». Une meilleure connaissance des situations précises vécues par les élèves et enseignant·es en cours et ainsi de la fabrication du genre, paraît ainsi essentielle si l'on désire favoriser le changement social : en formant mieux les enseignant·es aux enjeux de la mixité notamment.

Pour terminer, on peut se demander quelles évolutions en France depuis cette enquête ? Même s'il est probable que les choses n'aient pas probablement pas évolué de manière fulgurante et que la même typologie puisse être réalisée à l'aube de 2020, on peut se demander par exemple si la proportion, faible

à cette époque, des enseignant·es du troisième type a vu son nombre augmenter. Un accroissement significatif d'enseignant·es soucieux·ses d'une véritable égalité de traitement aurait probablement un impact sur l'économie générale des relations entre femmes et hommes dans les lycées industriels, et sur le régime de genre des filières masculinisées. Mais pour cela il faudrait également que les enseignant·es soient davantage formé·es au genre et l'égalité femmes/hommes. Le chapitre de Jacques Gleyse dans cet ouvrage n'incite malheureusement pas à l'optimisme à propos de la formation des enseignant·es, tout comme ceux de Séverine Depoilly et Annie Lechenet pour celles et ceux déjà en place...