

# Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels

Par Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry

*Qui sont les jeunes filles qui suivent des formations de technicien supérieur dans des domaines réputés réservés aux garçons, comme les BTS ou DUT en automatismes, en productique, en électronique ? Une étude des parcours scolaires atypiques des jeunes filles de l'académie d'Aix-Marseille, inscrites en 1985-86 dans ces spécialités où elles représentent entre 2 et 8 % des effectifs, met en évidence les différents facteurs, liés notamment au milieu familial et au rôle assigné à la jeune fille, qui éclairent ces choix particuliers.*

La plupart des travaux de sociologie de l'éducation s'accordent sur le constat du rôle joué aujourd'hui par l'école comme mode dominant de socialisation (Tanguy et alii, 1986). Certains auteurs tels que Jean-Pierre Terrail (1984) se sont intéressés aux conséquences de cette transformation du rôle de l'école sur les rapports qu'entretiennent avec elle ceux qui ont été longtemps exclus de ses niveaux supérieurs et qui tendent à y accéder plus largement depuis la guerre, à savoir les enfants d'ouvriers. Peu, en revanche, ont analysé ces conséquences sur la (re)formulation et sur la mise en œuvre par les femmes de leurs projets scolaires et professionnels. Or, l'introduction récente — au milieu des années 60 — de la mixité dans les degrés primaire et secondaire de l'enseignement général, la féminisation plus ancienne et continue depuis le début du siècle des enseignements "longs" du secondaire et du supérieur, y compris, depuis une quinzaine d'années, des filières scientifiques et techniques les plus

sélectives réservées aux garçons (écoles d'ingénieurs, IUT...), ainsi que la meilleure réussite scolaire des filles dans tous les milieux sociaux, constituent d'autres aspects majeurs des transformations de l'institution scolaire dont les effets sont déjà visibles sur la division sexuelle des formations (Marry, 1987 et 1989).

Les rares recherches consacrées à cette question ont mis l'accent sur l'ampleur et sur le maintien/reproduction de la division sexuelle des formations scientifiques et techniques ("industrielles") d'une part, domaine réservé des garçons, et littéraires, paramédicales et sociales ou "tertiaires" d'autre part, investies massivement par les filles.

Certaines recherches s'arrêtent à ce constat, d'autres le renvoient le plus souvent aux places spécifiques occupées par les hommes et par les femmes dans la double sphère de la famille et de la production — affectation prioritaire des femmes à la sphère du "domestique" et des hommes à celle de la production... — .

Deux recherches récentes abordent cette question avec des points de vue opposés : l'une, celle de

Les noms d'auteurs entre parenthèses renvoient à la bibliographie en fin d'article.

Roger Establet (1988), analyse le développement des scolarités féminines et leur meilleure réussite scolaire dans tous les milieux sociaux comme l'effet d'une "subversion", c'est-à-dire d'un renversement, à leur profit, du modèle de soumission, de docilité... qui leur est inculqué dès l'enfance. Il tente de montrer toutefois, à partir de la comparaison des orientations, dans les différentes filières et spécialités du secondaire, de deux panels de jeunes (garçons et filles, issus du CM2 en 1962 et en 1973), que cette "subversion" ne suffit pas enrayer le mécanisme de "la reproduction paisible" de la division sexuelle des formations.

L'autre recherche proposée par Olivier Galland (1989) s'inscrit en faux contre la théorie de la reproduction et constate une forte hétérogénéité des représentations de leur devenir (scolaire, professionnel, matrimonial...) chez les lycéens et les lycéennes issus d'une même classe sociale (classe moyenne salariée ou classe ouvrière); les filles apparaissant, plus que les garçons, comme porteuses de projets novateurs ou en rupture avec le modèle parental.

Notre propos dans cet article n'est pas de prendre position dans le débat sur le "changement" ou sur la "continuité" (ou sur le change-

### Présentation de l'étude : description de l'échantillon et du mode de recueil des données

L'enquête, sur laquelle nous nous appuyons ici, constitue le premier volet d'une étude en cours sur des trajectoires féminines atypiques : celles de jeunes filles ayant suivi une formation conduisant à un BTS ou à un DUT industriel, dans des spécialités offrant des options aux "nouvelles technologies" : en mécanique-automatismes (M/A), électronique (E/O), et informatique industrielle (II) pour les BTS ; en génie mécanique et productique (GM) et génie électrique et informatique industrielle (GE) pour les DUT.

Ce premier volet, réalisé avec la participation financière de l'Établissement public régional Provence-Alpes-Côte d'Azur et du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, a donné lieu à la publication d'un rapport de recherche (Daune-Richard, Flament, Lemaire, Marry, 1987). Il a touché quarante-sept des quarante-huit jeunes filles inscrites, en 1985-86, en première et deuxième année d'étude de ces filières et spécialités dans l'académie d'Aix-Marseille ; dans ces formations, et tout particulièrement en mécanique, les jeunes filles font figure d'exception : peu nombreuses à s'y porter candidates, elles se retrouvent au terme du processus de sélection des dossiers au plus une dizaine et parfois seule dans chacune des promotions :

— dix-neuf d'entre elles étaient dans une classe de BTS d'un lycée technique ou "polyvalent" (quatre établissements) ou dans une école technique privée (d'électronique), dont neuf en BTS M/A, sept en BTS E/O, trois en BTS II, soit une ou deux par classe de vingt-cinq à trente élèves ;

— vingt-huit étaient en IUT (l'un localisé à Aix, l'autre à Marseille), dont vingt-deux en DUT GE (dix en première année, douze en deuxième année) sur des promotions de cent cinquante étudiants environ (8 %) et six en DUT GM : trois pour cent vingt-quatre garçons en première année, trois pour soixante-cinq garçons en deuxième année (2 % et 4 %).

Les données ont été recueillies essentiellement par entretiens semi-directifs d'une durée de deux à trois heures : trente et un ont été réalisés auprès des jeunes filles contactées par l'intermédiaire des chefs d'établissement (nous n'avons essuyé aucun refus) ; dix auprès de leurs parents (avec l'accord de leur fille) ; vingt et un auprès des directeurs d'établissement et des enseignants dans les classes de l'enquête, dans les matières générales (français, physique, mathématique) et technologiques (professeurs d'atelier et chefs de travaux). Il s'agissait là de saisir des différences éventuelles, dans les pratiques et les représentations

ment dans la continuité...) mais, plutôt, de contribuer à une analyse de la *production* des trajectoires sociales des garçons et des filles à partir d'une étude de parcours scolaires "atypiques" : ceux d'une cohorte complète de jeunes filles inscrites en 1985-86 en première ou deuxième année de préparation à un BTS et ou à un DUT industriel, dans des spécialités où elles ne représentent que de 2 à 8 % des effectifs (cf. encadré).

Nous tenterons d'interpréter ces parcours — dont l'analyse s'arrête ici au seuil de l'insertion professionnelle et matrimoniale (qui font l'objet

du deuxième volet, en cours, de la recherche présentée ici) — comme le résultat d'une combinaison complexe et parfois contradictoire de logiques sociales.

Nous entendons par *logiques* des enchaînements de pratiques et de représentations examinés au regard d'enjeux sociaux spécifiés :

- des enjeux de classement social par la profession ;
- des enjeux de réussite/rélegation dans le système scolaire ;

des établissements, en matière d'accueil de filles dans ces formations à dominante masculine.

Seize questionnaires postaux ont été envoyés aux jeunes filles non interviewées, pour l'essentiel inscrites en première année d'étude. Toutes y ont répondu, mais l'analyse des réponses, notamment de celles portant sur les représentations et projets, reste évidemment plus pauvre que celle réalisée à partir des entretiens.

Le caractère localisé, exhaustif et qualitatif de l'interrogation de cette population s'imposait, compte tenu du faible effectif concerné et de l'absence de données permettant de construire un échantillon national représentatif. La concentration de notre étude sur les trajectoires des seules jeunes filles renvoie, elle aussi, au caractère largement inexploré de notre objet. Elle se justifie en outre par notre démarche qui tente de rompre avec des comparaisons terme à terme des "inégalités" de formations (et d'emplois) entre les hommes et les femmes (APRE, 1985-1988) pour lui substituer une approche plus compréhensive et dynamique de combinaison de logiques sociales.

La comparaison de ces trajectoires atypiques féminines avec les trajectoires "typiques" des garçons présents dans ces formations suppose donc un renversement du point de vue habituel qui tend à interpréter les premières à partir d'interrogations formulées sur les secondes. Nous nous proposons ici de dégager les régularités observables dans des trajectoires atypiques, leur cohérence globale au-delà de leurs contradictions internes ; ce travail devant ouvrir à terme sur une autre façon d'interroger les "typiques", qu'il s'agisse des camarades de classe des jeunes filles de notre enquête ou des filles qui suivent des formations "féminines".

Le deuxième volet de l'étude (en cours) comprend une réinterrogation (par entretiens et questionnaires postaux) des quarante-sept jeunes filles de la première enquête et l'interrogation systématique de toutes celles qui ont suivi une telle formation dans les années antérieures (soit depuis 1974) dans les mêmes établissements. Il vise à cerner la relation entre leur projet de formation et leur insertion dans l'emploi, la vie conjugale et la maternité.

Le troisième volet (à venir) consistera à analyser les politiques d'entreprises vis-à-vis de la catégorie "technicien supérieur" (Guillon, 1986) au regard d'une éventuelle différenciation hommes/femmes.

— des enjeux de domination/subordination dans les rapports hommes/femmes.

Ces enjeux sont des enjeux sociaux, car ils dépassent les trajectoires individuelles. En ce sens, chaque individu est porteur de ces enjeux macrosociaux en tant qu' "héritier" mais aussi en tant qu'acteur combinant spécifiquement — en fonction de son histoire individuelle — son positionnement dans chacun des rapports sociaux. Ces trois logiques sociales — logique de mobilité socioprofessionnelle, logique scolaire, logique de sexe — ont donc ici une autonomie relative mais ne prennent sens, dans l'analyse que nous proposons de l'engendrement de trajectoires "atypiques", que dans leur articulation.

Notre approche se démarque ainsi des travaux postulant la prééminence d'une logique sur les autres, qu'il s'agisse du primat des différences de classe sur celles de sexe (Passeron, de Singly, 1984) ou du primat de la seule logique de sexe (Belotti, 1975).

Après une brève présentation de la division sexuelle des formations et des emplois supérieurs, nous analyserons comment, dans notre enquête, fonctionne chacune des trois logiques que nous venons de définir<sup>1</sup>.

Les jeunes françaises de 16 à 34 ans sont, en 1985, aussi nombreuses que les hommes à suivre ou à avoir suivi des études supérieures au-delà du bac, soit 15 % environ de la population totale de ces générations. Toutefois, la part des jeunes femmes recensées à cette date dans les disciplines scientifiques et techniques reste faible et trois fois inférieure à celle des hommes (16 % contre 45 %) les proportions s'inversant pour les études littéraires (28 % contre 9 %)<sup>2</sup>.

Si l'on examine de plus près les filières scientifiques et techniques, on constate que les filles sont moins nombreuses à la fois dans les filières les plus sélectives et dans celles qui se situent dans le prolongement de l'enseignement technique secondaire. On en comptait ainsi en 1987 : 37 % en premier cycle de sciences de l'université (DEUG), 28 % dans les classes préparatoires scientifiques, 21 % dans les sections industrielles d'IUT et 16 % dans celles de BTS. D'autre part, dans ces filières, elles sont concentrées dans quelques spécialités particulières :

1 Un encadré situe les grandes caractéristiques de la population scolaire, féminine et masculine, qui fréquente les filières et spécialités de notre enquête ainsi que leur place dans l'appareil éducatif.

2 Source : INSEE, enquête FQP (Formation-Qualification professionnelle) de 1985 ; exploitation secondaire réalisée au LASMAS-CNRS par Irène Fournier (in Marry, 1989, tableau 1 p. 298).

essentiellement dans celles des sciences de la nature et de la vie (agronomie, biochimie...)<sup>3</sup>.

Cette répartition tend à se rééquilibrer lentement, mais de façon continue, depuis quinze ans ; l'évolution la plus spectaculaire concerne l'accès des filles dans les écoles d'ingénieurs où leur part est passée de 6 % en 1972 à 19 % en 1987. Dans les spécialités qui intéressent notre enquête, leur part a augmenté aussi mais demeure très faible ; on en comptait, en 1987, 3,4 % en BTS mécanique-automatismes (M/A) ainsi qu'en DUT génie mécanique (GM) (contre 1,7 % en 1976) et 6 % en DUT génie électrique (GE) (4 % en 1976)<sup>4</sup>.

L'analyse de l'évolution de la féminisation des professions et catégories socioprofessionnelles depuis vingt-cinq ans confirme à la fois l'accès croissant des femmes aux emplois les plus qualifiés — elles représentent, en 1987, 28 % des "cadres et professions intellectuelles supérieures" (contre 16 % en 1962) — et leur inscription plus lente et limitée dans l'ensemble des emplois techniques et qualifiés de l'industrie<sup>5</sup> et ce, d'autant plus, qu'ils sont proches de la fabrication et/ou qu'ils requièrent des fonctions d'encadrement et de responsabilité hiérarchique (Volkoff, 1987)<sup>6</sup>.

Leur présence plus affirmée dans certaines spécialités, comme l'informatique, peut être attri-

3 Source : ministère de l'Éducation nationale (DEP, ex. SPRESE), *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation* (éditions 1986 à 1988), tableaux statistiques n° 5660 de septembre 1987 (IUT), 5694 de février 1988 (classes préparatoires aux grandes écoles), 5721 d'avril 1988 (STS), 5743 d'octobre 1988 (écoles d'ingénieurs), 5794 de novembre 1988 (enquête détaillée sur les effectifs universitaires).

4 Cf. C. Marry (mars 1987), *La scolarisation différenciée des garçons et des filles du primaire au supérieur*, note ronéo, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.

5 On rencontre ici des observations issues de travaux antérieurs montrant que les techniques ont, de tout temps, constitué un nœud de la division sexuelle du travail. Ainsi ont été mis à jour : l'accès différentiel des hommes et des femmes au contrôle des outils et des armes (Tabet, 1979) ; la construction sociale de l'antinomie femmes/technique au moment où la technique, avec le développement industriel, se construit comme champ autonome et pensé comme tel (Flament, 1985) ; le maintien des écarts hommes/femmes à cet égard dans nos sociétés, corrélatif à la redéfinition des caractéristiques de la technique (Cockburn, 1985).

On observe, par ailleurs, lorsque l'on examine la localisation des filles (et son évolution récente) dans l'espace hiérarchisé des écoles d'ingénieurs, une absence de relation linéaire entre féminisation et dévalorisation, en même temps que la résistance de certaines écoles spécialisées, en mécanique notamment, et ce quel que soit leur "niveau", à l'entrée de filles, ou, au contraire, leur ouverture à celles-ci (en informatique et dans une mesure moindre en électronique) (Marry, op. cit., 1989).

6 On ne comptait en 1987 que 11 % de femmes parmi les techniciens (5 % en 1962), 7 % parmi les contremaîtres et agents de maîtrise (5 % en 1962) et 8 % parmi les ingénieurs et cadres techniques d'entreprise (3 % en 1962). Source : INSEE, recensement de 1962 et enquête Emploi de 1987 (code des PCS).

### Les BTS et DUT de l'enquête : différences et points communs

Les BTS et DUT sont deux filières du "technique supérieur court", qui se distinguent aussi bien par leur histoire que par la morphologie scolaire et sociale des élèves qui les empruntent (et sans doute par celle des enseignants) <sup>1</sup>.

De création plus ancienne que les DUT, soit 1959 au lieu de 1966, les BTS ont été implantés dans les lycées techniques (et agricoles) où ils constituaient à l'origine le prolongement des brevets de technicien (BT), issus eux-mêmes des BEI (brevets d'études industrielles) et transformés pour la plupart en baccalauréats techniques (BTn) en 1969 (Meylan, 1983).

Les BTS de notre enquête, même lorsqu'ils sont de création récente, s'inscrivent donc dans une tradition ancienne, celle d'un enseignement technique secondaire destiné à former l'encadrement moyen de l'industrie et qui a toujours constitué une filière de mobilité socioprofessionnelle pour les ouvriers et leurs fils. Ce "technique long" industriel continue à jouer ce rôle, au moins en ce qui concerne les aspirations, pour les jeunes d'origine populaire qui s'y engagent et ce, en dépit, nous semble-t-il, de son intégration progressive dans l'enseignement général et des transformations que cette intégration a entraînées en termes de dévalorisation relative (Tanguy, 1984).

Les IUT, qui préparent leurs "étudiants" (et non leurs "élèves") au DUT, constituent des établissements autonomes des universités mais qui se définissent en continuité plutôt qu'en rupture avec celles-ci. Pour les départements ou sections industrielles, en témoignent en particulier : l'origine sociale plus élevée des étudiants — 24 % d'entre eux ont un père appartenant à la catégorie des

<sup>1</sup> Nous ne connaissons aucune étude sur la morphologie sociale comparée des enseignants d'IUT et de STS et sur leur évolution, telle que celle réalisée par C. Agulhon, A. Poloni, et L. Tanguy (1988) sur ceux des LEP. Notre enquête auprès de quelques-uns d'entre eux et la composition même du corps enseignant des IUT (50 % ont un statut universitaire) permettent toutefois d'induire cette hypothèse.

"cadres et professions intellectuelles supérieures" contre 20 % des élèves de BTS (et 33 % des étudiants en DEUG de sciences) —, leur origine scolaire plus "générale" — 49 % sont titulaires d'un bac C ou D, contre 14 % des BTS —, et la fréquence plus forte des poursuites d'études après l'obtention du diplôme — 29 % des DUT génie électrique, 45 % des DUT génie mécanique contre 15 % des BTS mécanique-automatismes et 24 % des BTS électronique <sup>2</sup>.

Ces différences nous ont semblé importantes à souligner, même si elles ne doivent pas faire oublier les spécificités fortes et communes de ces filières dites de niveau III, marquées par l'ambivalence :

— certaines caractéristiques scellent leur appartenance à la sphère des enseignements supérieurs, qu'il s'agisse de leur recrutement social plus proche de celui de la filière DEUG sciences de l'université et de certaines écoles d'ingénieurs (INSA, ENI) <sup>3</sup> que de celui des LEP ; ou de la tendance au recrutement croissant de bacheliers C et à la poursuite d'études de niveaux II et I (licence, maîtrise ou écoles d'ingénieurs) de la part des diplômés, notable surtout, nous l'avons vu, pour les DUT mais aussi pour certains BTS ; — d'autres tendent à les rapprocher des enseignements secondaires techniques, telles que la part prise par les travaux pratiques et les travaux de "réalisation" à côté d'enseignements théoriques appliqués dans l'ensemble des études, ou les rythmes et modes de travail scolaire qui impliquent une forte présence obligatoire dans l'établissement (36 à 38 heures par semaine), peu de travail chez soi et un encadrement étroit (travail par petits groupes, binômes...).

<sup>2</sup> Source : CEREQ, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés scientifiques de 1984 (interrogés en 1987) ; tris particuliers effectués par François Pottier que nous tenons à remercier pour son aide.

<sup>3</sup> On compte environ 25 à 30 % d'enfants de "cadres et professions intellectuelles supérieures" dans les INSA (instituts nationaux de sciences appliquées) et dans les ENI (écoles nationales d'ingénieurs), contre 60 à 70 % dans les grandes écoles et 2 à 5 % dans les LEP. Cette catégorie sociale représentait 9 % de la population active en 1987 (INSEE, enquête Emploi).

buée, à l'inverse, au contenu plus abstrait, plus général et scientifique que technique, des études et de la pratique professionnelle, impliquant une plus grande distance corporelle par rapport aux outils, une sorte de "désincarnation" et autorisant une certaine neutralité sexuée des représentations de ces formations et

emplois <sup>7</sup> ; les caractéristiques des entreprises et secteurs d'accueil (ingénierie, bureaux d'étu-

<sup>7</sup> Ce terme de *désincarnation* est employé par Pierre Bourdieu dans *Le sens pratique* (1980, p.124) où il note, à propos des productions culturelles et de la musique en particulier, que « le passage d'un mode de conservation de la tradition fondé sur le seul discours oral, à un mode d'accumulation fondé sur l'écriture... s'est accompagné d'un désengagement du corps ».

des...), en forte croissance et de création souvent récente, peuvent aussi en rendre compte, telles que l'absence de traditions "viriles" et de hiérarchies d'âge/ancienneté marquées<sup>8</sup>.

Qui sont alors ces jeunes filles de notre enquête qui échappent au destin — scolaire tout au moins — le plus probable pour leur sexe ? Comment et pourquoi sont-elles entrées dans ces filières et spécialités de formation "réservées" aux garçons ?

C'est à ces questions que nous tenterons de répondre en examinant les différentes modalités d'entrée dans ces formations selon chacune des trois logiques et en reprenant, en conclusion, les résultats qui nous paraissent les plus significatifs de leur fonctionnement interactif, complexe et contradictoire.

### LA MOBILITÉ SOCIOPROFESSIONNELLE : UN ENJEU TRÈS PRÉGNANT DANS LES FAMILLES DES JEUNES FILLES

Nous nous plaçons ici dans une problématique en termes de mobilité socioprofessionnelle, c'est-à-dire centrée sur les pratiques et représentations du classement social par la profession, qui fondent des stratégies conscientes (déclarées) de promotion socioprofessionnelle<sup>9</sup>.

Nous avons dégagé quatre types de trajectoires familiales dont il importe de préciser qu'elles n'ont pas prétention à couvrir l'exhaustivité de l'échantillon. Elles font apparaître de fortes différences entre les titulaires de BTS et de DUT, qui s'y répartissent de façon très inégale, la spécialité de formation ne semblant pas jouer, en revanche, un rôle majeur.

— *Les familles mobiles sur le plan social et "mobilisées" autour de l'enjeu scolaire*

Cette catégorie regroupe près de la moitié de

<sup>8</sup> C'est ce qui ressort des premiers résultats sur le suivi des jeunes filles de notre enquête dont beaucoup travaillent dans de petites entreprises de "services aux entreprises" (bureaux d'études...), composées d'un personnel très homogène par l'âge (moins de 35 ans) et par les diplômes (BTS, DUT, ingénieurs) : les différences de sexe (salaires, carrière...) y apparaissent alors comme atténuées.

<sup>9</sup> Nous avons recueilli d'une part des données sur l'histoire scolaire, sociale et professionnelle de la famille des jeunes filles (diplômes ou niveaux d'études et PCS du père, de la mère, des oncles, tantes et grands-parents, ainsi que ceux des frères, sœurs et cousins germains) ; d'autre part, les projets des parents pour eux-mêmes et pour leurs enfants, tels que leur fille et/ou eux-mêmes les ont formulés dans les entretiens.

la population des DUT dans les deux disciplines (GE et GM), mais une infime minorité des BTS. Il s'agit de familles en forte mobilité ascendante, mobilité acquise par le père grâce à des formations continues "diplômantes" (cours du soir de la Promotion supérieure du travail ou du CNAM, concours de la Fonction publique, cours dispensés par les écoles de grandes entreprises nationalisées — EDF, SNCF...). Fils d'ouvriers, ils ont accédé par ces formations, longues et coûteuses en énergie et en temps, à des postes de techniciens, d'enseignants (un agrégé de physique ancien instituteur), d'ingénieurs ou de cadres maison. Les mères, relativement diplômées (CAP, niveau secondaire, diplôme d'infirmière...), sont, elles aussi, en mobilité par rapport à leur famille d'origine ; elles ont, le plus souvent, arrêté de travailler à la naissance de leur premier enfant pour l'élever et pour soutenir le projet de mobilité de leur mari. L'un et l'autre ont des attentes très fortes quant à la réussite scolaire de leur(s) fille(s) (les fils étant absents ou "défaillants" : cf. infra) et développent des stratégies actives dans ce domaine : suivi étroit des études, choix des "bonnes" écoles, information sur les filières et sur leurs débouchés...

— *Les familles immobiles (ou peu mobiles) "mobilisées"*

On retrouve dans ce cas la quasi-totalité des familles de l'autre moitié de notre échantillon de DUT et la plupart des familles des jeunes filles inscrites en BTS. Ces familles se caractérisent toutes, qu'elles aient ou non connu une certaine mobilité par rapport à la génération antérieure, par un report, sur leurs enfants, d'ambitions scolaires et professionnelles déçues. Parmi les parents de jeunes filles inscrites en BTS, dont les niveaux d'études demeurent faibles (aucun n'a dépassé le bac, peu l'ont atteint) et les qualifications professionnelles peu élevées, nombreux sont ceux qui auraient voulu "faire des études" et en ont été empêchés par des raisons financières ou par un échec signifiant la mise au travail dans des familles souvent nombreuses et peu, voire pas du tout, aisées. Peu d'entre eux (le tiers environ) occupent des emplois qualifiés (de niveau technicien ou maîtrise), la moitié y étant arrivés par des formations continues.

Dans les familles des jeunes filles préparant un DUT, ces cas de figure sont moins fréquents, du fait d'une position souvent meilleure des grands-parents dans la hiérarchie socioprofessionnelle. Il s'agit plutôt, pour les parents, de situations d'abandon/échec, vécues dans le

regret, d'un projet d'études "longues" : d'ingénieur pour un technicien IBM fils d'employé EDF, de médecin pour une assistante sociale fille d'un chef mécanicien SNCF, du concours de la Marine marchande pour un fils de boucher devenu intendant-navigant. La mobilisation sur la réussite scolaire est, là aussi, particulièrement intense ; elle est le fait des deux parents ou plus particulièrement de la mère quand celle-ci est divorcée.

— Les deux derniers types ne regroupent qu'une minorité de notre population. Il s'agit de familles immobiles non "mobilisées", c'est-à-dire dans lesquelles on ne constate pas (au moins au travers des discours explicites) d'enjeux de mobilité, et de familles en situation de mobilité descendante avec le désir de "rattrapage" par la réussite des enfants.

Pour les premières (jeunes filles préparant un BTS ou un DUT), il s'agit de familles très modestes au sein desquelles les jeunes filles concernées ont dû décider seules de leur(s) orientation(s) : la logique scolaire (ici celle de la réussite) semble avoir joué pour elles un rôle déterminant. Quant aux cas de mobilité descendante, ils ne sont réellement représentés que chez les parents de jeunes filles préparant un BTS. Ils concernent en particulier des femmes qui se trouvent déclassées à la suite d'un divorce : originaires des couches moyennes, voire supérieures, mariées à des hommes ayant les mêmes origines et installées dans un statut de mère-épouse, le divorce les contraint à se (re)présenter, dans des conditions difficiles, sur le marché du travail. Réduites à accepter des emplois déqualifiés au regard de leur milieu d'origine et confrontées à des difficultés financières parfois importantes, elles vivent dans le ressentiment ce qu'elles rapportent à leur "condition" de femme et investissent leurs enfants, et en particulier leur(s) fille(s), d'ambitions fortes de rattrapage. On trouve aussi chez ces parents de jeunes filles préparant un BTS, deux cas de mobilité descendante des pères, eux aussi très soucieux de voir cette trajectoire redressée par leurs enfants *via* les études.

## LOGIQUE SCOLAIRE ET PLACE DU "TECHNIQUE"

Nous tenterons de décrire et de comprendre ce que les trajectoires des jeunes filles enquêtées doivent à la logique scolaire d'orientation dans les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire et supérieur, logique largement fon-

dée sur des critères de réussite scolaire et qui subordonne les enseignements techniques aux enseignements généraux et, parmi ces derniers, les "non-scientifiques" aux "scientifiques" ; ce qu'elles doivent en même temps au sens que les jeunes filles attribuent à leur parcours scolaire en termes de réussite/échec ou à la façon dont elles se réapproprient (ou non) — par la reformulation, la négociation et, plus globalement, par la mise à distance des projets parentaux qui pèsent sur elles — leurs orientations successives.

Deux hypothèses ou questions principales ont orienté la construction et l'interprétation des indicateurs d'une telle logique.

La première était celle de l'"excellence" relative des cursus scolaires de ces jeunes filles par rapport à leurs homologues masculins<sup>10</sup>. Les rares recherches réalisées sur des femmes ayant suivi des formations supérieures à dominante masculine, femmes scientifiques (Lasvergnas, 1986) ou femmes ingénieurs (Janshen et Rudolph, 1987, Marry, 1989), ont constaté une meilleure réussite scolaire antérieure des femmes et l'ont interprétée en termes d'auto-sélection/exclusion des femmes de ces formations. En d'autres termes, les femmes devraient, pour s'imposer dans un fief masculin et s'autoriser elles-mêmes à y pénétrer, témoigner de qualités scolaires plus grandes que celles requises pour les garçons. En allait-il de même pour les jeunes filles de notre enquête, sachant qu'en dépit de leur caractère sélectif, les BTS et, dans une mesure moindre les DUT, tendent à recruter des élèves au terme d'un processus d'élimination de la voie *royale* qui passe par l'obtention précoce d'un bac C et se poursuit dans les classes préparatoires aux grandes écoles ?

Cette sélection par défaut concerne particulièrement les élèves de BTS orientés, pour la plupart d'entre eux, après la troisième, vers une seconde T puis vers une première et terminale F conduisant aux bacs techniques ; le bac F1 (mécanique) étant jugé par l'institution scolaire comme celui situé au plus bas de la hiérarchie.

<sup>10</sup> Nous avons retenu comme indicateurs de la réussite scolaire ceux mis en avant par les études portant sur ce thème, à savoir : l'avance scolaire mesurée par le nombre de redoublements dans le primaire et dans chacun des deux cycles du secondaire, les résultats obtenus dans les différentes matières scientifiques et autres (en termes de réussite forte, moyenne ou faible) et enfin les choix (en sixième et quatrième) de langues rares ou réputées difficiles (allemand, latin), dont on sait qu'ils constituent le support de stratégies de contournement de l'obligation, liée à la carte scolaire, d'affectation dans un collège proche du domicile et le moyen d'accéder et de se maintenir dans les "bonnes" classes (Oeuvarard, 1979).

Beaucoup de ces élèves ne ressentent toutefois pas une telle orientation comme un échec mais, au contraire, comme une promotion, notamment celles (et sans doute ceux) d'origine la plus populaire qui ont échappé à l'élimination directe ou différée — à travers l'apprentissage ou l'orientation dans un LEP — des filières "longues" du secondaire conduisant au bac et à l'enseignement supérieur<sup>11</sup>.

La deuxième question était celle de la place du "technique" — entendu ici au sens scolaire — soit comme des filières (du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du supérieur) et des spécialités (industrielles) enseignées dans des établissements particuliers<sup>12</sup>. Notre hypothèse était celle d'une valorisation plus grande du "technique" par les filles, soit à travers un "goût" particulier pour le contenu des études (et/ou le métier auxquelles elles préparent), soit de par leur caractère "masculin" et donc exceptionnel dans le parcours scolaire d'une fille.

Notre analyse nous a conduits à infirmer la première de ces hypothèses initiales et à nuancer la deuxième.

### DES PROFILS DE "SCIENTIFIQUES" ET DES SCOLARITÉS MOYENNES SURTOUT POUR LES BTS

Très peu des itinéraires scolaires des quarante-sept jeunes filles enquêtées apparaissent comme des itinéraires d'excellence : quatre d'entre elles, dont trois en DUT, déclarent avoir été très bonnes élèves jusqu'en terminale et celles qui se disaient bonnes élèves jusqu'au lycée connaissent un net fléchissement, voire un effondrement de leurs résultats, notamment dans les matières scientifiques, en deuxième cycle. Toutes ont un profil de "scientifiques", elles citent les mathématiques et parfois la physique comme leurs matières fortes et préférées.

11 Si Jean-Paul Faguer (1983) parle du "mythe" du technicien (à propos du bac E), c'est parce que les aspirations de ces jeunes à occuper de tels emplois non ouvriers, voire à poursuivre des études au-delà du bac, seront pour partie déçues. Le bac technique, toutefois, en tant que bac (et surtout le bac E) ouvre, de droit et de fait, les portes de l'enseignement supérieur : depuis sa création en 1945 pour le bac E, depuis 1973 pour les bacs F.

12 Les indicateurs de la place du "technique" étaient les suivants : les orientations souhaitées et celles effectivement réalisées à l'issue de la classe de troisième et de la terminale ; la connaissance des filières techniques (contenus, débouchés...) ; le goût et l'intérêt pour les différentes matières techniques (dessin industriel, atelier...) et le plaisir (ou déplaisir) éprouvé à leur apprentissage ; le sens enfin que les jeunes filles donnent à cette orientation vers le technique (dès la seconde et/ou après la terminale) en termes d'échec, d'éliminations raisonnées ou de "choix" positif par rapport à des projets scolaires et professionnels eux-mêmes remaniés au fil du temps.

Au-delà de ces grandes caractéristiques communes, on observe de grandes disparités entre celles qui préparent un BTS et celles qui sont inscrites en DUT ; la réussite scolaire dans l'enseignement primaire et en premier cycle des collèges est sensiblement inférieure pour les premières : elles sont moins nombreuses que celles en DUT à se déclarer "bonnes" non seulement dans les matières scientifiques mais aussi littéraires (français et langues) et ont connu par ailleurs des redoublements plus fréquents ; dix sur dix-neuf ont redoublé au moins une fois en primaire ou au collège contre une seule sur vingt-huit en DUT. Leur stratégie d'options de langues les distingue enfin fortement : le choix de l'allemand (en sixième ou en quatrième) et du latin (option non obligatoire de quatrième) est l'apanage des seules jeunes filles inscrites en DUT, et même d'une majorité d'entre elles (dix-sept sur vingt-deux contre un cas seulement parmi les BTS). Cette moindre réussite scolaire des élèves de BTS rend compte pour partie de leur orientation plus précoce (après la troisième) vers l'enseignement technique : toutes sont entrées en seconde T puis dans une première et terminale F (F1 pour les BTS M/A, F2 pour les BTS E/O, F3 pour les BTS II) ; une seule (BTS M/A) a suivi la filière d'élite du technique, soit une première et terminale E (mathématiques et technique).

Ces itinéraires et ces différences entre les jeunes filles inscrites en BTS et en DUT quant à la place du "technique" dans l'orientation ressemblent à ceux de leurs camarades de classe masculins. Le sens de leur parcours paraît en revanche, au-delà de la proximité apparente avec celui que l'on peut supputer pour les garçons, irréductiblement marqué par la différence que constitue son caractère exceptionnel pour toute fille, beaucoup plus banal pour un garçon.

### LA PLACE DU "TECHNIQUE" DANS LES PARCOURS SCOLAIRES

L'orientation vers le technique, dès la classe de seconde ou après la terminale, n'apparaît que rarement liée à un goût pour le contenu de la formation, et moins encore pour les métiers auxquels elle prépare ; les connaissances des filières techniques sont le plus souvent très limitées, voire inexistantes, et les représentations qu'elles en ont, floues ou stéréotypées : les termes employés à propos des intitulés des formations sont ceux de "nouveau", d'"avenir" renvoyant aux discours sur les "nouvelles technologies". Certaines jeunes filles, en DUT prin-



cipalement, insistent plus sur le caractère "scientifique" que "technique" de leurs études, et n'ont pas eu conscience, dans son ampleur tout au moins, de leur caractère masculin, notamment en électronique qui est perçue comme une spécialité plus féminine que l'électricité et surtout que la mécanique : elles déclarent avoir été très surprises de se retrouver seule fille ou presque en première année d'études.

L'appréciation plus ou moins positive donnée par les jeunes filles sur leur spécialité de formation est toutefois infléchie par le plaisir (ou le déplaisir) qu'elles rencontrent dans l'apprentissage des matières techniques, presque jamais abordées avant la troisième, et par leur réussite dans ces matières ; la prise de conscience (plus ou moins précoce) du caractère exceptionnel pour une fille de leur orientation renforce les appréciations positives portées par celles-ci, lorsqu'elles le sont déjà, et tend à compenser des appréciations plus négatives.

D'une façon plus générale, nous avons pu dégager quatre modalités d'entrée des jeunes filles dans les classes de BTS et DUT de l'enquête, selon le degré de liberté/contrainte dont les jeunes filles déclarent avoir pu user dans leurs choix et projets successifs (de formation et/ou d'emploi). Précisons qu'il ne s'agit pas d'une typologie exhaustive, que BTS et DUT ne s'y répartissent pas également et que la spécialité paraît jouer cette fois-ci un certain rôle lié, semble-t-il, à la visibilité plus ou moins forte de son caractère "masculin".

— *Une orientation largement subie*, qui laisse les jeunes filles très insatisfaites et inquiètes quant à leur devenir scolaire (et professionnel) : désir d'abandon et/ou crainte de l'élimination des études en cours.

Cette modalité d'entrée dans la filière et la spécialité ne concerne qu'une minorité de jeunes filles inscrites pour la plupart en deuxième année de DUT génie électrique. Ces dernières n'ont connu pourtant aucune difficulté apparente dans leur scolarité, au moins jusqu'au bac (C, D, E), qu'elles disent avoir obtenu "de justesse" ; mais elles expliquent qu'elles auraient préféré faire des études dans un autre domaine (langues, commerce...) et qu'elles sont entrées en DUT GE sous la pression parentale ou sur des clichés (le "génie"...électrique !). Certaines ont essuyé un refus de leur candidature aux spécialités qui avaient leur préférence, mais une préférence sans doute peu affirmée étant donné les sentiments d'échec et d'"insuffisance" antérieurs à cette orientation.

Paradoxalement, on ne retrouve pas chez les élèves de BTS, ce mode d'entrée dans la filière bien que leurs difficultés scolaires soient plus grandes ; l'obtention d'un bac possède, en effet, à leurs yeux une valeur symbolique et constitue, en soi, un label de promotion sociale.

— *Une orientation "instrumentale"*, réalisée à l'issue d'éliminations "raisonnées" et appuyée sur une appréciation de la valeur du titre scolaire sur le marché du travail. Il s'agit encore, pour l'essentiel, de jeunes filles en DUT GE qui ont "choisi" cette formation à la fois par refus des études longues (universitaires) et "littéraires" et parce qu'elles en attendent un emploi relativement facile à trouver et bien rémunéré. C'est le double caractère "scientifique" et "sélectif" de ces études qui est le plus souvent évoqué par elles. Leur scolarité, pour elles aussi, a été bonne, voire très bonne, jusqu'en terminale C, qu'elles ont souvent redoublée.

— *Une orientation fondée sur une (ou plusieurs) révision à la baisse d'un projet initial* trop difficile à atteindre, mais qui reste valorisée par les jeunes filles du fait des possibilités de rattrapage (par les poursuites d'études au-delà du BTS/DUT) et du caractère masculin des spécialités.

Cette modalité caractérise les parcours d'étudiantes de DUT des deux spécialités (GM et GE), peu celui des étudiantes de BTS pour lesquelles l'obtention d'un diplôme supérieur (et déjà du bac) constitue, en soi, un succès dans des familles plus populaires et moins dotées scolairement (cf. supra). Deux font exception, une étudiante en BTS E/O, l'autre en BTS II : attirées par des filières d'avenir offrant des débouchés, porteuses d'enjeux familiaux de mobilité, leur scolarité moyenne les oblige à renoncer, provisoirement au moins, à leurs projets initiaux.

Ces réajustements à la baisse d'un projet initial (médecine, ingénieur) sont consécutifs, en effet, à des difficultés scolaires rencontrées dès le début du deuxième cycle du secondaire et qui se sont poursuivies après le bac : échec à des concours (professorat d'éducation physique, Marine marchande...) pour les étudiantes de DUT ; élimination des cursus de DUT ou d'ingénieur pour les deux jeunes filles de BTS.

— *Une orientation fondée sur le refus d'une formation et d'emplois féminins et sur une valorisation à la fois scolaire et professionnelle des études techniques* : scolaire parce que sanctionnée par des diplômes constituant des étapes successives (bac, BTS ou DUT) ouvrant éven-

tuellement sur des études plus longues (ingénieur), et professionnelle parce que préparant à des professions masculines plus valorisées que celles occupées au terme d'études "féminines" de niveau "égal" (BTS et DUT tertiaires)<sup>13</sup>.

Ces orientations les plus "actives" sont le fait de quelques étudiantes de DUT et de la majorité de celles de BTS, avec une sur-représentation de la spécialité mécanique. Elles sont liées à un projet scolaire (et souvent professionnel) construit de façon précoce, revendiqué comme masculin et valorisé comme tel, mais de façon positive — passion pour la mécanique, pour le bricolage, pour une formation et un métier socialement attirant (technicien supérieur, ingénieur) — plutôt que sur le déni d'une identité féminine. La réussite scolaire joue un rôle important pour les étudiantes de DUT appartenant à ce groupe : toutes ont été et sont de très bonnes élèves. La relation entre cette orientation la plus "active" et la réussite scolaire est inversée, en revanche, chez les BTS, ce sont les plus "médiocres" d'entre elles que l'on retrouve ici.

D'une façon générale, on trouve une différence nette entre les BTS et les DUT en ce qui concerne la construction du projet de formation. Pour les premières, le projet de faire des études après le bac s'est souvent construit progressivement au fil de la réussite scolaire. Ces jeunes filles ont tendance à douter de leurs possibilités et, dans certains cas, visent nettement au-dessous de ce à quoi elles pourraient prétendre de par leur niveau scolaire (et les conseils des professeurs). Par ailleurs, elles intègrent fortement le coût financier mais aussi psychologique que représentent leurs études pour leurs familles. La combinaison de ces deux facteurs les conduit à avoir le plus souvent une conception de leurs études par étapes ou par paliers marqués par l'obtention de diplômes, le bac représentant un objectif central et le BTS une étape finale.

Pour les jeunes filles inscrites en DUT, le bac n'apparaît pas comme une fin en soi. Pratiquement toutes ont envisagé, dès le départ, de poursuivre des études supérieures. Cette différence avec les jeunes filles de BTS est évidemment à relier au niveau d'études beaucoup plus élevé existant dans l'environnement familial des premières. L'enjeu, pour elles, est plutôt de faire des études supérieures même si le projet de départ se limite souvent à des cycles courts

13 Ce qu'indiquent, en effet, les résultats des enquêtes du CERQ sur l'insertion professionnelle de ces diplômé(e)s (Pigelet, 1987).

("bac + 2" ou "+ 3") du fait, sans doute, du caractère récent de la mobilité familiale et de la limitation relative des ambitions féminines.

On voit ici comment la combinaison d'attentes en termes de promotion sociale dans des milieux sociaux déterminés et d'une certaine logique scolaire autorise des filles à emprunter des filières de formation atypiques. Cependant ces choix de spécialités, aussi marquées au masculin, ne prennent tout leur sens qu'au regard de la spécificité des configurations familiales dans lesquelles ces jeunes filles ont grandi.

### L'ENTRÉE DES JEUNES FILLES DANS DES FORMATIONS MASCULINES : ENTRE L'HÉRITAGE ET LE DÉFI

Nos résultats nous conduisent à nuancer fortement l'hypothèse proposée dans une étude portant sur un objet proche du notre (Appert et alii, 1983) selon laquelle les choix de formations "masculines" par les jeunes femmes procéderaient d'un projet de repositionnement dans les rapports de sexe, en rupture avec les processus d'infériorisation des femmes et de domination masculine<sup>14</sup>. En effet, dans notre enquête, l'entrée des jeunes filles dans ces filières ne se construit pas massivement, de façon consciente tout au moins, dans l'opposition : on observe plutôt toute une gradation de postures entre l'héritage et le défi ; nous entendons ici par *héritage* le sens que donnent Bourdieu et Passeron dans *Les héritiers* (1964), de reproduction des positions et dispositions sociales, élargi au champ des rapports hommes/femmes.

Pour saisir les différentes modalités de fonctionnement d'une logique de sexe dans les trajectoires des jeunes filles interrogées, nous avons analysé les configurations familiales aussi bien à travers la distribution des rôles de sexe dans les familles d'origine (parents, fratrie et dans la mesure du possible, grands-parents)<sup>15</sup>, qu'à partir des appréciations portées par les jeunes filles et par leurs parents sur cette distribution. Nous avons recueilli en particulier dans les discours, les projets explicites de chaque parent

14 Dans l'étude de Appert et alii (1983), ces enjeux semblaient en effet plus déterminants dans le choix, par les femmes, de professions masculines que l'intérêt pour le métier et pour ses débouchés.

15 Des indicateurs comme le fait, pour un père, d'avoir été élevé dans des familles où dominaient des figures de femmes actives (par veuvage par exemple) se sont avérés avoir une incidence sur la répartition des rôles de sexe dans la famille restreinte des jeunes filles de l'enquête.

pour leur(s) enfant(s) et, bien entendu, pour leur fille mais aussi le choix, par cette dernière, d'une spécialité identique à celle dans laquelle un de ses parents est professionnellement investi.

Enfin, nous nous sommes attachés à cerner comment chaque jeune fille se réappropriait en tant qu'acteur ces "héritages"<sup>16</sup>.

Le fait marquant qui ressort de notre étude est que toutes les jeunes filles occupent, à des degrés divers, une place de "garçon" dans leur famille d'origine. On observe que, le plus souvent, les fils ne sont pas en mesure de répondre aux aspirations parentales au maintien ou à l'élévation du statut social de la famille, dont la réalisation tend à peser sur eux plus que sur les filles (Chaudron, 1984 et 1985). Cette "défaillance" des fils peut provenir de leur absence physique de la fratrie (filles uniques, fratries exclusivement féminines ou frères décédés) : la fille occupe alors la place du "garçon manquant" analysée par Isabelle Lasvergnas (1986 et 1987) à propos des carrières des femmes scientifiques au Québec.

*Dans un cas, le frère aîné, porteur des attentes paternelles (très fortes, le père, fils d'ouvrier et ouvrier lui-même, étant devenu, par des formations continues, enseignant dans un centre de FPA), est décédé à 20 ans des suites d'une maladie héréditaire alors qu'il se préparait à des études d'ingénieur et qu'il poussait sa sœur dans cette voie. Cette dernière, brillante jusque-là, tombe malade, échoue à son bac C et se réoriente vers le bac D et des études de DUT GE.*

Cette "défaillance" renvoie aussi, dans notre enquête, à des situations flagrantes d'échec scolaire de la part des frères (dont la totalité des plus de 16 ans, à l'exception d'un seul, se retrouvent dans ce cas).

Il faut ajouter que cette position de garçon est souvent formulée de façon explicite tant par les filles que par leurs parents.

*Dans un cas extrême, un père ayant deux filles parle d'une de ses filles (celle de l'enquête) au masculin et de son autre fille au féminin.*

Cette place particulière s'accompagne souvent d'une répartition des rôles sexués entre sœurs dans la fratrie. La jeune fille se démarque alors

<sup>16</sup> A partir des jugements portés sur des personnes représentant des modèles ou contre-modèles de sexe, ainsi que sur des métiers sexués ; à travers ce qu'elles anticipent de leurs propres ajustements éventuels entre une insertion dans l'emploi et des responsabilités de mère, nous avons cerné aussi comment chaque jeune fille se situait dans l'espace des rapports hommes/femmes.

de l'une de ses sœurs, très proche (voire dans un cas jumelle) par l'âge. Plusieurs cas de figure se présentent : soit elle s'oppose à une sœur engagée dans un destin "féminin" (arrêt précoce des études, mariage et maternité et/ou suivi d'une formation de type secrétariat ou médico-social) ; soit elle prend le relais d'une sœur qui échoue à réaliser un projet masculin du père — elle apparaît alors comme un deuxième garçon de "substitution".

*Ainsi, un père ayant deux filles aurait souhaité que sa fille aînée fasse un BTS industriel ; celle-ci, après un bac F4 (génie civil)... épouse un professeur de béton armé et arrête ses études. Déçu, il reporte ses espoirs sur sa seconde fille qui est, lors de l'enquête, en BTS M/A.*

Enfin, les jeunes filles enquêtées se distinguent parfois d'une sœur plus brillante engagée dans des études longues scientifiques, en relation directe avec un projet paternel : le choix du technique, plus nettement marqué au masculin, leur permet de pallier leur infériorité dans leur rivalité avec cette sœur par rapport au père, d'autant mieux qu'elles forment avec ce dernier un "couple" privilégié qui s'oppose au "couple" mère-sœur.

Dans les cas de divorce parental, la jeune fille occupe souvent une position de garçon dans un milieu familial devenu exclusivement féminin (mère + sœurs) ; elle représente alors un garçon de substitution pour son père et une référence masculine — pouvant aller jusqu'au soutien de famille — pour sa mère et ses sœurs.

*L'exemple suivant est particulièrement illustratif d'une telle configuration : une jeune fille, en BTS II est l'aînée de trois sœurs. La mère, inactive professionnellement, et elles trois, entretiennent des relations tendues et qui se sont dégradées au fil des ans avec le père qui tend à leur imposer des rôles féminins stéréotypés : enfermement dans la maison, dévalorisation des études, dépendance financière... La jeune fille interrogée occupe une place particulière ; son père, en effet, fait peser sur elle la frustration très vive de ne pas avoir eu de garçon et la contraint à assumer ce rôle en lui demandant de l'aider dans ses activités liées à la voiture ou à la construction de la maison. A 18 ans, elle incite sa mère à la séparation et assume, grâce à sa bourse et à de nombreux petits boulots, la charge financière de celle-ci et de ses sœurs pendant un an.*

La répartition des rôles sexués dans la fratrie est, dans certains cas, inversée entre frères et sœurs ; dans quelques familles, les hommes

(frères et/ou pères) apparaissent comme des figures féminines, des hommes "d'intérieur" ou faisant des métiers féminins (un frère a fait par exemple un BEP de dactylo). Ou bien ils sont décrits comme des "incapables", en se référant à l'acquisition d'une qualification ou d'un métier, à la stabilisation dans l'emploi, bref au rôle masculin de soutien de famille.

Parfois, enfin, ce sont les mères qui investissent leur fille d'un projet qu'elles n'ont pu réaliser, mais qui n'est généralement pas aussi précis que celui des pères. Il s'agit plutôt d'autoriser, voire de pousser, leur fille à accéder à un métier valorisé, masculin, parfois technique. Ce projet s'inscrit dans un contexte où ces femmes ont vécu les relations hommes/femmes sur le mode de l'injustice et de la domination. Elles reportent sur leur(s) filles(s) leurs aspirations à plus d'indépendance par rapport aux aléas du mariage, et éventuellement, à plus de considération de la part du mari. D'une façon plus générale, elles remettent en question, à partir de leur expérience dans la famille et, en particulier, dans leur famille d'origine, le "pouvoir" des hommes. Permettre à leurs filles d'acquiescer un métier leur garantissant des débouchés et un bon salaire constitue, à leurs yeux, une garantie d'occuper une meilleure position, d'être mieux armées qu'elles-mêmes dans ce qu'elles analysent comme un rapport de force. Ces mères tentent donc, à la mesure de leur propre niveau scolaire et de leur connaissance des filières, de soutenir la scolarité de leurs filles et leurs projets professionnels. Remarquons d'ailleurs que dans ces cas de figure ce sont toujours elles et non les pères qui s'occupent du suivi scolaire.

Mais la position de sexe particulière qu'occupent toutes les jeunes filles interrogées dans leur famille d'origine s'accompagne, nous l'avons dit, d'une gradation de postures dans le jeu des rapports hommes/femmes.

Un nombre non négligeable de jeunes filles de l'échantillon se trouve dans des configurations familiales qui occultent la prégnance sociale des rôles de sexe et en facilitent la transgression. C'est le cas notamment de familles où les espaces du masculin et du féminin sont peu clivés, autorisant le flou, le chevauchement voire l'inversion des pratiques et/ou des représentations liées à ces catégories.

On observe aussi une faible conscience des enjeux de sexe parmi les jeunes filles qui ont hérité de place de garçon au sein de la fratrie dès l'enfance, et ne réalisent pas — ou tardivement — l'incongruité sociale de certaines de leurs pratiques.

*Ainsi une jeune fille en DUT GM, poussée par son père à s'inscrire dans cette filière car elle n'avait "pas d'idée", revient chez elle abasourdie par son premier contact avec un "amphi" composé presque exclusivement de garçons; elle demande alors "des comptes" à son père en lui disant: « mais où m'as-tu envoyée? »...*

On voit aussi des situations où la jeune fille se réapproprie, par la négociation et sans déni du féminin, un projet parental masculin.

*C'est le cas d'une jeune fille inscrite en DUT GE: le père, devenu technicien après avoir échoué dans des études d'ingénieur, a reporté sur elle (aînée de deux sœurs) et avec laquelle il entretient des relations privilégiées (bricolage..), ses ambitions déçues. Malgré un parcours scolaire d'excellence, celle-ci fait accepter à son père le choix d'une filière courte aux débouchés assurés et dont elle valorise le caractère masculin. (Elle y a réussi brillamment et s'est insérée depuis avec beaucoup de facilité dans un emploi de technicienne supérieure dans l'audiovisuel).*

Pour d'autres, au contraire, c'est le "choix" du masculin qui guide plus ou moins centralement leurs orientations de formation; certaines le réfèrent à un rejet du féminin: refus de l'enfermement (rester immobile "le cul sur une chaise"), de la subordination ("être obéissante") et de la routine qui caractérisent les emplois majoritairement occupés par les femmes (Guilbert, 1966, Volkoff, 1984). Ce rejet du féminin et, plus particulièrement dans notre étude des professions féminines, peut être associé plus directement encore avec leur faible valorisation sociale. Les métiers féminins tels que secrétaire, institutrice et infirmière, sont décrits alors comme peu épanouissants, peu gratifiants, voire comme des métiers "repossoirs".

Pour d'autres, très minoritaires, le rejet d'une profession féminine s'inscrit dans une représentation globale du féminin comme une "condition" subordonnée. Les discours insistent alors sur une recherche d'"autonomie", d'"indépendance", se référant à la place des femmes dans la famille mais aussi, plus globalement, dans la société. Il s'agit de jeunes filles ayant vécu comme injustes et humiliantes des situations où une forte division sexuelle des rôles les a obligées à limiter le champ des possibles à "ce qui se fait pour une fille"; ainsi des pères qui leur interdisent l'accès à leur atelier ou de toucher à leurs outils, mais aussi des professeurs qui stigmatisent et découragent des goûts pour des filières techniques masculines.

Certaines sont très marquées par le contre-modèle de mères ayant socialement doublement souffert d'un divorce (perte du statut familial, mobilité descendante et difficultés financières ; cf. supra). Ces jeunes filles, très peu nombreuses, sont mues par une quête de pouvoir et de réussite sociale, qui comprend, intrinsèquement liés, un double enjeu de classe et de sexe. Il s'agit alors d'avoir un métier qui, non seulement, offre des perspectives de carrière mais aussi, de par son caractère masculin, constitue un défi au pouvoir et à la domination des hommes.

*Je veux "donner des ordres", dit l'une d'entre elles, qui sait être appelée à ne travailler qu'avec des hommes.*

Ainsi toutes les jeunes filles interrogées héritent, dans leur famille d'origine, d'une position qui les situe à la marge de leur catégorie de sexe. Cependant, dans ces processus d'"héritages", elles se réapproprient un projet marqué au masculin avec une conscience plus ou moins aiguë de ce marquage et des difficultés d'intégration qu'il implique. Il s'avère toutefois particulièrement difficile pour une fille d'assumer, en lieu et place de son père et/ou de son frère, un projet "masculin" que ces derniers n'ont pu mener à bien, ou de le mettre en œuvre contre un père "faible" (physiquement, psychologiquement, matériellement...) ou encore de porter un projet maternel élaboré sur fond de frustration dans les rapports hommes/femmes. Ces difficultés sont révélées par des conduites d'échec, en particulier sur le plan scolaire<sup>17</sup>.

\*  
\*\*

Nous avons tenté de montrer le caractère réducteur des approches postulant le primat d'une seule logique dans la production de trajectoires atypiques. Nos résultats remettent en cause la notion même de "choix", par les jeunes filles interrogées, de formations "masculines", notion qui suppose des projets conscients, construits et explicites de leur part. On observe plutôt le jeu d'acteurs portés par différentes logiques de hiérarchisation/distinction

17 Nous touchons là les limites de l'explication par les paradigmes sociologiques. Sans parler, comme le fait Isabelle Lasvergnas (1986), d'"aporie", il apparaît indispensable pour rendre compte du fait social étudié ici, et notamment des causes et effets de la réussite ou de l'échec scolaire, de prendre en compte l'histoire particulière des jeunes filles interrogées et une certaine irréductibilité des différences de sexe... sans prétendre toutefois en rendre compte sérieusement par le recours, par exemple, à la théorie psychanalytique. Pour une telle interprétation, nous renvoyons le lecteur aux travaux cités d'Isabelle Lasvergnas ainsi qu'à ceux de Henri Danon-Boileau (1986) et de Jacques Nimier (1988).

sociale, par la profession, le diplôme ou le sexe, qui ne fonctionnent pas, ou pas seulement, par cumul ou surdétermination, mais aussi par inversion, subversion ou compensation de l'une par l'autre (ou les autres).

La thèse soutenue par Roger Establet (1988) de la "*subversion dans la reproduction scolaire*" (cf. supra) se trouve ainsi infléchie, de même que celle postulant la sur-sélection sociale et scolaire des "atypiques".

Nous avons montré, par exemple, que l'hypothèse souvent énoncée selon laquelle les "transfuges" ou ceux qui échappent à leur destin de classe et/ou de sexe ont dû faire preuve d'une plus grande "excellence" scolaire, ne se vérifie pas ici, tout au moins pas de façon systématique. Nous avons constaté en effet que les orientations les plus actives et positives vers les filières techniques de l'étude s'accompagnaient de scolarités particulièrement brillantes pour les étudiantes de DUT, mais tout à fait moyennes, voire médiocres, pour les élèves de BTS.

Ce paradoxe peut s'expliquer par le caractère exceptionnel — et par là même valorisant pour une fille — du technique "masculin". Cette valorisation supplémentaire, ce "*plus de sexe*" (Flament, 1986), brouille d'autant plus les hiérarchies scolaires que l'entrée dans le technique se fait de façon plus précoce dans le cursus scolaire ; c'est le cas des jeunes filles inscrites en BTS et notamment en BTS M/A. Leur confrontation avec l'univers quasi exclusivement masculin des lycées techniques, à l'âge où se constitue l'identité sexuée, est certes difficile (l'une d'elles fait part de son appréhension à traverser la cour du lycée sous le regard des garçons...) ; leur situation clairement "exceptionnelle" conduit toutefois certaines d'entre elles à inverser, par des appréciations positives, le jugement négatif que l'institution scolaire tend à porter sur ces filières et spécialités (celles de la mécanique en particulier), et ce au-delà du fait qu'elles sont issues de milieux sociaux peu dotés scolairement et pour lesquels la filière technique "longue" et *a fortiori* "supérieure" représente une voie de promotion sociale.

Pour les jeunes filles de DUT, qui ont presque toutes suivi une filière scientifique de l'enseignement général (C ou D), une réussite scolaire brillante peut faciliter l'émergence et la poursuite d'un projet de formation "masculin", notamment lorsqu'elles proviennent de milieux très modestes et peu diplômés (ouvriers, employés). Mais on observe aussi que la dimension masculine des DUT industriels permet à la plupart

d'entre elles de revaloriser des cursus scolaires moyens : en se démarquant, par exemple, d'une sœur aînée plus brillante mais engagée dans des études moins "masculines" (littéraires, voire scientifiques telles qu'un CAPES en sciences) ou par révision à la baisse d'un projet paternel ou maternel plus ambitieux (médecine... dans la spécialité pédiatrie par exemple).

Ce brouillage des critères de la réussite scolaire par des enjeux de sexe se note aussi dans les politiques d'accueil des filles dans ces formations menées par les établissements sur lesquels a porté notre enquête. Les uns pratiquent plus ou moins ouvertement une politique de "discrimination positive" ("quotas" de filles à l'entrée, autorisations de redoublement...) et sont attentifs à leur bonne intégration ; ils visent ainsi une revalorisation de ces filières, et partant de l'établissement, la présence des filles apportant un petit côté "col blanc" et pouvant attirer une clientèle plus diversifiée. Les autres, non seulement ne favorisent pas les candidatures féminines mais ont des pratiques dissuasives, voire sexistes, à l'égard de celles qui ont franchi le barrage à l'entrée. Il s'agit là d'établissements qui veulent soigner une image de marque très élitiste en maintenant une identité "virile" du technique.

Plus généralement, notre analyse en termes d'articulation de logiques sociales met en évidence, sans prétention une fois encore à l'exhaustivité, deux grandes modalités types d'entrée des jeunes filles interrogées dans ces formations. Pour les unes, les plus nombreuses, c'est une logique de mobilité par le titre scolaire et la profession, associée à une position et à des "héritages" de sexe atypiques dans la famille d'origine — la position de garçon de substitution étant massive dans notre enquête — qui, en fonction de leur cursus scolaire, les conduit au "choix" d'une filière valorisée masculine. Pour les autres, minoritaires, c'est une logique de mobilité socioprofessionnelle associée à une logique de "mobilité de sexe" qui sous-tend la construction de leur projet de formation, à travers la recherche d'une position de pouvoir, même relative, dans la hiérarchie des professions et dans la hiérarchie des sexes.

En tout état de cause, l'importance des enjeux de mobilité est une constante ; mais pour les premières, les enjeux de sexe sont souvent occultés, tandis que les secondes revendiquent un "choix" masculin. Il apparaît, en outre, que dans une très large mesure les pratiques de "transgression" des normes de sexe des jeunes filles de l'enquête se limitent au champ de la

formation et de l'emploi : peu d'entre elles sont prêtes à adopter de telles pratiques dans le champ du domestique, en particulier pour ce qui touche à la relation mère-enfant<sup>18</sup>.

On constate par ailleurs que ces jeunes filles sont rarement des "transfuges", au sens fort du terme qui renvoie à une idée de trahison ou de "dévoisement"<sup>19</sup>. Elles présentent plutôt une gradation de postures entre la réalisation/poursuite de projets parentaux, plus ou moins explicites, avec une certaine occultation, voire une négation, des différences hommes/femmes d'une part et le refus affiché du féminin ou le défi par rapport à une situation de subordination dans les rapports hommes/femmes d'autre part, en passant par des attitudes "instrumentales" qui voient dans l'obtention d'un diplôme masculin un atout pour se distinguer sur le marché du travail et, éventuellement, un tremplin vers des études et emplois supérieurs (d'ingénieur notamment). Elles assument et se réapproprient, par ailleurs, à des degrés divers, toutes ces postures...

Un autre résultat intéressant de cette étude est que les figures, très minoritaires, de transfuges, sont des doubles transfuges, à leur sexe et à leur classe. On constate, en effet, que ces jeunes filles (DUT et BTS) sont originaires de familles "immobiles". Pour autant, celles qui se situent le plus en rupture avec l'ordre des classes et/ou avec l'ordre des sexes (y compris pour ce qui touche à leur propre projet familial) sont souvent, en même temps, celles qui ont le plus de mal à assumer cette rupture :

18 Les indicateurs utilisés pour tester le rapport au domestique (goût ou déplaisir pour les activités d'intérieur, anticipation ou non d'un arrêt de travail pour élever ses enfants, modes de garde envisagés...) ont montré que pour beaucoup d'entre elles le choix d'une filière de formation "masculine" n'a pas pour corollaire une distanciation sociale par rapport au rôle "traditionnel" attribué à la mère dans la responsabilité des enfants. Cela s'exprime dans les discours recueillis par l'anticipation de contradictions fortes pour concilier maternité et maintien dans l'emploi. Toutes les formes de contournement sont envisagées : reporter les naissances à plus tard, temps partiel (en même temps reconnu comme difficilement possible dans les emplois concernés) ou retrait temporaire de l'activité. Dans la mesure où le refus de la maternité ne se rencontre pas et où l'arrêt définitif d'activité constitue une "solution" à laquelle peu se résignent, leur attention se porte sur les modes de garde. On remarque à cet égard qu'elles conçoivent difficilement de se décharger de leurs (futurs) responsabilités de mère par un appel à la famille d'appartenance (mari, belle-famille) ou à des modes de garde extérieurs (nourrice, crèche). C'est le recours à la mère qui est le plus facilement, voire exclusivement, envisagé. Nous avons montré, en effet, dans une étude précédente (Daune-Richard, 1983) comment la circulation du travail domestique se fait de façon privilégiée au sein de lignées féminines, l'aide maternelle apparaissant de ce fait "naturelle" et relativement invisible aux yeux de leur fille.

19 Pierre Bourdieu (1989) parle de "dévoisement" à propos de ceux qui se retrouvent dans des filières scolaires (celles des grandes écoles) auxquelles ils n'étaient pas destinés par leur habitus de classe.

cela se traduit par des conduites d'échec, en particulier sur le plan scolaire. Pour le reste de l'échantillon, la rencontre avec un monde masculin constitue parfois un choc conduisant à une refématisation du projet initial (professorat d'automatismes ou de technologie dans un collège par exemple). D'autres, au contraire, s'intègrent très bien (dans le milieu scolaire et, d'après notre enquête de suivi, dans des emplois de techniciennes dans leur spécialité) ; ce sont tout particulièrement celles dont les familles d'origine étaient caractérisées par des rôles de sexe peu marqués dans les pratiques et/ou représentations, et par des projets parentaux peu imposés. Ce sont des configurations familiales qui semblent faciliter l'émergence de projets atypiques (tant pour les jeunes filles interrogées que pour leurs frères), et plus encore permettre de les mener à bien au moindre coût individuel.

Anne-Marie Daune Richard  
(LEST-CNRS)  
et Catherine Marry  
(LASMAS-CNRS)

#### Bibliographie

- Aghulon C., Poloni A., Tanguy L. (1988), *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique supérieur, le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, rapport de recherche pour les ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Éducation nationale, Groupe de Sociologie du Travail-CNRS-Université de Paris VII.
- Appert M., Grozelier A.-M., Baron C., Gontier G., Labourie-Racapé A. (1983), *La diversification de l'emploi féminin*, AFPA-CEE, dossier de recherche n°8.
- APRE (Atelier Production Reproduction) (1985-1988), *Cahiers n°s 1 à 7*, PIRTEM-CNRS, Paris.
- Belotti E.G. (1975), *Du côté des petites filles*, Éditions des Femmes, Paris.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris.
- Chaudron M. (1984), "Sur les trajectoires sociales des femmes et des hommes. Stratégies familiales de reproduction et trajectoires individuelles", *Le sexe du travail*, pp.17-28.
- Chaudron M. (1985), "Rapports intergénérationnels et destin de la fratrie", *Dialogue* n° 90, pp. 58-69.
- Cockburn C. (1985), *Machinery of dominance. Women, Men and technical Know-how*, Pluto Press, Londres.
- Danon-Boileau H. (1984), *Les études et l'échec, de l'adolescence à l'âge adulte*, Payot, Paris.
- Daune-Richard A.-M. (1983), "Travail professionnel et travail domestique : le travail et ses représentations au sein de lignées féminines", *Travail et Emploi* n° 17, pp.49-55.
- Daune-Richard A.-M. (1988), "A propos de la reproduction du rapport social entre les sexes et de l'articulation des rapports sociaux : réflexions à partir d'une enquête en cours", *Cahiers de l'APRE* n° 7, vol.1, pp.128-135, PIRTEM-CNRS, Paris.
- Daune-Richard A.-M., Flament C., Lemaire M., Marry C. (1987), *Les filles dans les formations de technicien supérieur liées aux nouvelles technologies, le cas de BTS et de DUT dans l'académie d'Aix-Marseille*, rapport de recherche pour le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle et l'Établissement public régional Provence-Alpes-Côte d'Azur, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.
- Establet R. (1988), "Subversion dans la reproduction scolaire", *Revue économique* n°1, janvier, pp.71-91.
- Flament C. (1985), "Une question primitive et futuriste : femmes et techniques", *BIEF* n° 16, Centre d'études féminines de l'université de Provence.
- Flament C. (1986), *Femmes et techniques : de la représentation sociale des sexes*, rapport pour le CNRS, ATP Recherches féministes et recherches sur les femmes.
- Faguer J.-P. (1983), "Le baccalauréat E et le mythe du technicien", *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 50, novembre, pp. 29-46.
- Galland O. (1988), "Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf", *Sociologie du Travail* n° 3, pp. 399-417.
- Guilbert M. (1966), *Les fonctions des femmes dans l'industrie*, Mouton, Paris.
- Guillon R. (1986), *BTS et DUT industriels — Représentations et pratiques des enseignants et des gestionnaires du personnel*, Collection des études n° 28, CEREQ, Paris.
- Janshen J., Rudolph H. (1987), *Ingenieurinnen : Frauen für die Zukunft*, Ed. de Gruyter Wiso, Berlin.
- Lasvergnas I. (1986), *Le corps étranger ou la place des femmes dans l'institution scientifique*, Thèse de sociologie (Phd), Université de Montréal, mai.
- Lasvergnas I. (1986), "La trace du féminin dans la pensée ?" *Bulletin d'information des études féminines* n°18, CEFUP, Université de Provence, juin, pp. 85-113.
- Lasvergnas I. (1987), "Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes", *Recherches féministes*, vol.1, 1, GREMF, Université de Laval.
- Marry C. (1987), "L'enseignement supérieur scientifique et technique, analyse des indices et facteurs d'un accès croissant des filles à un domaine de formation marqué au masculin", Communication au *Colloque Culture Technique et Formation*, 17-18 décembre, La Villette, Paris.
- Marry C. (1989), "Femmes ingénieurs : une (ir)résistible ascension ?", *Information sur les sciences sociales*, vol. 28, n°2, juin, pp. 291-344.

- Meylan F. (1983), "De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique", *Formation Emploi* n°4, octobre-décembre, pp. 29-46.
- Nimier J. (1988), *Les modes de relations aux mathématiques*, Méridiens-Kliensieck, Paris.
- Oeuvarard F. (1979), "Démocratisation ou élimination différée", *Actes de la recherche en sciences sociales* n°30, pp. 87-97.
- Ouvrage collectif, *Le Sexe du travail* (1984), PUG, Grenoble.
- Passeron J.-C., Singly F. de (1984), "Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle", *Revue Française de Sciences Politiques*, vol. 34, n°1, février, pp. 48-78.
- Pigelet J.-L. (1987), "L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur court (IUT-STC)", *Formation Emploi* n° 18, avril-juin, pp. 118-128.
- Tabet P. (1979), "Les mains, les outils, les armes", *L'Homme*, XIX (3-4).
- Tanguy L. (1984), "Enseignement général, enseignement technique, intégration et hiérarchies", *Actes du colloque franco-suisse sur l'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Éditions du CNRS, pp. 119-126.
- Tanguy L. (sous la direction de) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi — Un état de la recherche en France*, La Documentation Française, Paris.
- Terrail J.-P. (1984), "De quelques histoires de transfuges", *Cahiers du LASA* n° 2, Université de Caen, pp. 35-76.
- Terrail J.-P. (1984), "Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)", *Revue française de Sociologie*, XXV, pp. 421-436.
- Volkoff S. (1985), "Ouvrières, le degré zéro de l'autonomie", *Les Temps Modernes* n° 462, janvier.
- Volkoff S. (1987), "L'encadrement : de la catégorie statistique à la fonction exercée", *Économie et Statistique* n° 204, novembre, pp. 29-33.