

DEPOILLY Séverine. *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 221 p.

Prisca Kergoat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4643>

DOI : 10.4000/rfp.4643

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 139-143

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Prisca Kergoat, « DEPOILLY Séverine. *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 19 octobre 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4643> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4643>

© tous droits réservés

Notes critiques

DEPOILLY Séverine. *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 221 p.

L'ouvrage de Séverine Depoilly interroge les dynamiques et processus sociaux qui inscrivent filles et garçons dans des parcours scolaires différenciés. Alors que l'un et l'autre sexe poursuivent leur scolarité en lycée professionnel, ont bien souvent fait l'expérience de parcours scolaires chaotiques et douloureux et qu'ils partagent une même appartenance sociale, celle des classes populaires, des différences nettes s'observent entre les deux sexes. Ce sont ces différences que l'auteure s'attache à analyser à partir des expériences scolaires inscrites au cœur des transformations historiques et sociales.

Pour mener son analyse, le lecteur est invité au cœur d'un lycée professionnel de la proche banlieue parisienne paupérisée préparant aux métiers du tertiaire administratifs. L'enquête menée entre 2006 et 2009, alors même que l'auteure est enseignante dans un lycée professionnel voisin, repose sur une méthodologie ethnographique. Celle-ci consiste en une observation régulière des espaces de vie scolaires : bureau de la vie scolaire, couloirs, cour et classes de l'établissement. L'observation *in situ* comme mode principal de recueil de données a été complétée par l'exploitation de rapports d'incidents rédigés par des enseignants et le personnel administratif de l'établissement.

Le premier chapitre de l'ouvrage est consacré à la manière dont les chercheurs et les chercheuses vont s'emparer, donner sens et forme à un phénomène sociologique considéré comme énigmatique : alors que les filles réussissent mieux à l'école que les gar-

çons, ce privilège s'annule quand il s'agit d'opérer des choix d'orientation et de s'insérer sur le marché du travail. La revue de la littérature permet d'opérer deux déplacements. Alors que la littérature s'est focalisée sur les filles, l'auteure souligne l'importance d'intégrer à l'analyse une réflexion sur les scolarités des garçons, en particulier de ceux des quartiers urbains ségrégués. Le second déplacement proposé par l'auteure est « de faire un pas de côté pour ne plus penser les comportements, les attitudes mais les processus » (p.20). Il s'agit dès lors de mobiliser un cadre théorique, celui des rapports sociaux de sexe et de classe, qui permet de donner sens et forme à la production du quotidien scolaire tout en interrogeant le système de relations dans lequel filles et garçons sont inscrits. Il s'agit, suite aux travaux d'Irène Théry (2007), de considérer que le genre n'est pas un attribut des personnes mais un attribut des relations sociales. Ainsi et selon l'auteure, la mise en œuvre d'une pensée relationnelle de la différence des sexes ouvre la voie à une pensée sur les dynamiques et les processus qui participent à la configuration des trajectoires et expériences éminemment complexes des filles et des garçons. En ce sens, porter attention aux relations c'est tenir compte du fait que les dispositions ne s'importent pas mais se transforment, s'actualisent et se doivent d'être saisies comme le résultat d'une histoire de vie et d'une histoire sociale à la fois singulière et collective.

Le deuxième chapitre s'attarde tant sur la présentation de l'établissement que sur les importantes transformations de l'enseignement professionnel et, plus particulièrement, du lycée professionnel. Le tournant s'opère dans les années 1970 où, sous l'effet conjugué de la politique d'unification du système éducatif, du

chômage, de la prolongation des scolarités, le lycée professionnel va progressivement perdre sa capacité à la promotion salariale pour devenir « un ordre scolaire dominé ». Ce processus de disqualification affecte différemment filles et garçons. Dans des contextes urbains dits sensibles, frappés par un chômage endémique, les femmes s'en sortiraient mieux que les hommes. Non seulement parce qu'elles tirent davantage profit de leurs qualifications scolaires mais aussi parce qu'elles bénéficient d'une image sociale moins dégradée que celles des jeunes garçons des cités. Ces analyses permettent de donner corps aux propositions énoncées lors du chapitre précédent. S'appuyant sur les travaux de Viviane Isambert-Jamati (1988), de Jean-Pierre Terrail (1995) ou de Jean-Yves Rochex (1995), il s'agit pour l'auteure de contextualiser et d'historiciser les expériences scolaires pour démontrer que la meilleure réussite des filles ne peut faire l'économie d'une mise en relation avec les formes de socialisation familiale et avec l'évolution de la place des femmes sur le marché du travail.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse de ce qui se joue, pour les filles et pour les garçons, dans les espaces hors classe ; les filles en utilisant les « marges » et les « recoins ». Cet usage limité de l'espace contribue à privatiser l'espace public, à créer un espace intime. À la discrétion des filles s'oppose l'appropriation des lieux par les garçons : ils courent, crient, s'insultent et simulent des bagarres. Filles et garçons sont ancrés dans des logiques juvéniles qu'ils doivent pouvoir concilier avec les logiques scolaires, de même que l'un et l'autre sexe transgressent l'ordre scolaire. Cependant alors que l'entre soi, la discrétion des filles rend leur transgression acceptable (squatter les couloirs, se regrouper assises autour des radiateurs quand il fait froid par exemple), les manières d'être et de faire des garçons sont rendues moins acceptables par les adultes qui leur reprochent l'inadaptation de leur posture physique ou de leurs pratiques langagières. Ils sont considérés comme envahissants et peu adaptés aux normes scolaires : « cette difficulté que les garçons semblent rencontrer à respecter les frontières entre les différents espaces nous paraît assez signifiante de leur difficulté à reconnaître la nécessité de se transformer, de se déplacer, de passer des valeurs et des normes juvéniles aux valeurs et aux normes scolaires » (p. 93). En effet, les filles – bien plus que les garçons – sont en mesure de moduler leur comportement selon la situation dans laquelle elles se trouvent. Empruntant l'analyse de Sylvia Faure (2006), l'auteure oppose ainsi la

relative spécialisation des attitudes des garçons à la plasticité des filles.

La classe comme lieu où les élèves doivent se confronter aux savoirs et à l'acte d'apprendre est l'objet du quatrième chapitre. Les observations révèlent que le temps de classe est géré très différemment par l'un et l'autre sexe. De par leur manière d'être et de faire, les filles parviennent à être à la fois dans le juvénile et dans le scolaire ; leurs pratiques rusées permettent à une multitude de micro-activités de se superposer les unes aux autres, de s'organiser autour d'activités illicites (bavarder, écouter de la musique, envoyer des SMS, etc.). Si les filles parviennent à établir un « réseau parallèle de communication » (expression reprise à Régine Sirota, 1988) sans cependant déstabiliser les situations d'apprentissage, les garçons s'inscrivent dans un « réseau de communication concurrentiel ». Ils adoptent un mode d'être juvénile organisé autour de la pratique de la vanne, de la moquerie qui marque une posture de retrait, un refus de se plier aux règles de l'ordre scolaire et qui par là même met en difficulté le travail enseignant. Ces attitudes n'expriment pas un refus d'entrer dans des activités d'apprentissage mais bien plutôt la difficulté à se prêter au jeu de l'école. Les garçons tout autant que les filles donnent de l'importance aux verdicts scolaires. Cependant l'implication des filles passe par la collaboration et la coopération, celle des garçons se fait presque toujours sur le mode de la compétition et de l'affrontement, de la rivalité et de la nécessaire défense de son honneur.

Le cinquième et dernier chapitre se focalise sur les transgressions telles qu'elles sont perçues, constatées et consignées dans le cadre des rapports d'incidents rédigés par les adultes mais aussi sur la manière dont les élèves font face à ces transgressions. Les garçons comme les filles font l'objet de ces rapports d'incident bien que les premiers soient plus nombreux que les secondes. Outre la nature même des transgressions qui distinguent l'un et l'autre sexe, le plus révélateur est la manière dont filles et garçons rendent compte de la transgression aux adultes suite à une convocation au bureau de la vie scolaire. Les garçons passent du déni au défi, ils se posent en victimes et activent la figure du bouc émissaire. Inversement, les filles font face à la faute, elles activent la figure de la repentie et adoptent des comportements mesurés, elles répondent calmement et ne s'emportent pas. Les filles mobilisent une capacité à la concession qui, contrairement aux garçons, n'est pas identifiée à de l'humiliation. L'impossibilité dans laquelle se trouvent les garçons à recon-

naître la réalité de leur propre transgression, l'absence de distance à l'égard de leurs actes sont autant d'éléments qui rendent impossible le dialogue entre eux et les représentants de l'institution scolaire. Attitudes et comportements qui, « empreints des logiques de sociabilité masculine populaire, peuvent rendre l'agent scolaire moins clément qu'il n'aurait pu l'être alors que certaines manières d'être et de faire mobilisées par les filles semblent permettre une dédramatisation et une forme d'invisibilisation des actes de transgression scolaires » (p.208).

L'ouvrage de S. Depoilly est incontestablement stimulant et apporte une contribution importante à la connaissance sociologique. Parmi les multiples intérêts de cet ouvrage, je retiendrai trois apports majeurs qui me permettront, simultanément, d'entamer une discussion sur l'analyse déployée et les positionnements théoriques de l'auteure.

En premier lieu, une des contributions notables de l'ouvrage est de rompre avec une propension à comparer le lycée professionnel à une « entreprise de domestication » des élèves et, comme l'appelle de ses vœux Gilles Moreau (2003), de ne plus définir ces derniers « en creux », uniquement en référence aux lycéens de l'enseignement général. La posture adoptée par S. Depoilly permet de mettre au jour des pratiques d'autonomie sociales et culturelles, des manières d'être et de faire qui conduisent filles et garçons, sur des modes différents, à s'affronter à l'ordre scolaire. La rupture opérée avec la sociologie de l'éducation, que cela soit celle de l'école reproductrice ou de l'acteur raisonnable, permet de mettre au jour les pratiques de résistance des filles. C'est la seconde rupture qu'opère l'auteure avec des postulats implicites : l'un voudrait que les pratiques de résistance, mises en œuvre face à un ordre social établi, soient un attribut exclusivement masculin, l'autre – par opposition – que les rapports entretenus par les filles – à l'école, au travail, dans la famille comme au sein des cités – soient d'abord un rapport de docilité. Les ruptures opérées prennent appui sur le cadre théorique mobilisé, celui des rapports sociaux et du souci de tenir une analyse des rapports sociaux de sexe et des rapports sociaux de classe. Le lecteur a cependant des difficultés à appréhender comment l'auteure déploie en pratique ce cadre théorique. En effet, nulle part n'est décrit comment ces rapports s'incarnent tant dans les relations maître-élève qu'entre les élèves des deux sexes, de même qu'il n'est pas toujours évident de distinguer ce qui relève, dans les pratiques analysées, d'une socialisation juvé-

nile et d'une socialisation genrée et/ou classée. De même, n'est pas traitée la manière dont les lycées professionnels, par le jeu d'espaces scolaires sexués, compartimentent filles et garçons dans des spécialités, des classes, voire des établissements séparés, et contribuent à produire tant des représentations que des pratiques différenciées. Sur cette question, la thèse de Gilles Moreau (1991), du même nom que l'ouvrage de S. Depoilly, aurait pu être convoquée. À mon sens, le recours et l'articulation des deux cadres théoriques mobilisés, celui des rapports sociaux d'une part et d'une pensée relationnelle de la différence des sexes d'autre part, auraient mérité d'être davantage explicités tant ces postures de recherche (analyser les pratiques en termes de « rapport » ou en termes de « relation ») apparaissent contradictoires, quand on quitte le plan de l'observation pour passer à celui de l'épistémologie (D. Kergoat, 2002).

À la croisée de la sociologie du genre et de la sociologie de l'école, la lecture critique proposée par l'auteure est bien plus qu'une simple revue de la littérature. C'est le second apport de cet ouvrage, celui de l'exploration détaillée de deux champs de la sociologie. S. Depoilly ne se limite pas à restituer et à discuter des connaissances, elle effectue un véritable travail de repérage afin de distinguer, au gré d'une annotation, d'une citation, d'un prénom si les jeunes étudiés appartiennent à l'un ou à l'autre sexe. Travail de fourmi qui n'est pas sans rappeler celui effectué par les chercheuses qui, dans le cadre des études féministes des années 1970-1980, s'évertuaient à repérer si derrière le terme « ouvrier », qui traversait la production propre à la sociologie du travail, se cachait des hommes ouvriers ou des femmes ouvrières. C'est en ce sens que l'interprétation faite par l'auteure d'une « difficile visibilisation de la question des garçons à l'école » (p.31) peut prêter à discussion. Est-ce que ces travaux n'existent pas ou est-ce plutôt que ces recherches (relativement nombreuses au regard de la littérature mobilisée) sur le « décrochage », le « chahut », les modes de socialisation déployés au sein des cités ne mettent pas tant en scène des garçons que des « jeunes » ? Des jeunes souvent désignés comme sujet neutre, renvoyant à un masculin à prétention universelle, posture menant à déléguer au lecteur – ici à S. Depoilly – la charge de mener une analyse genrée.

Le troisième apport de l'ouvrage est la minutie des observations menées dans l'établissement. La mise en perspective des manières d'être et de faire des filles et des garçons s'avère particulièrement heuristique. Les

pratiques clandestines, buissonnières, des filles sont particulièrement bien mises au jour et prennent sens et forme au regard de celles déployées par les garçons. Alors que l'attitude des premières n'entraîne pas nécessairement de rupture du lien pédagogique, les pratiques ostentatoires, concurrentielles, mises en œuvre par les garçons rendent délicat le maintien de l'ordre scolaire, même si – et c'est important à préciser – les garçons cherchent à leur manière à se prêter au jeu de l'école. Ces résultats confirment différents travaux qui mettent au jour cette importante capacité de modulation des manières d'être et de faire des femmes au travail. De même que des enquêtes, menées auprès de filles de milieux populaires, montrent combien le déploiement de pratiques discrètes, rusées et silencieuses (dont la force réside dans leur invisibilité) leur permet de ruser, d'emprunter et de jongler avec différents répertoires culturels (Kergoat, 2006). Il est du coup un peu regrettable que l'auteure n'ait pas mobilisé ces recherches qui lui auraient permis d'entamer la discussion sur l'histoire de ces pratiques et leur mise en relation avec la meilleure réussite des filles à l'école et plus largement avec la question de l'école comme lieu d'émancipation. En effet, les manières d'être et de faire, analysées chez les filles comme chez les garçons, peuvent être également interprétées comme les résultantes d'expériences sociales, collectives et individuelles propres au groupe social femmes et au groupe social hommes des classes populaires (Kergoat, 2014).

Cette dernière observation conduit à souligner l'intérêt de la réflexion menée en conclusion : « Ne pourrions-nous pas envisager que la réussite scolaire des filles puisse se jouer dans l'ordre de leur émancipation [...] . Ainsi considérées, les expériences scolaires des filles pourraient donner à voir une véritable subversion dans l'ordre scolaire et social par la promotion d'un autre modèle de réussite » (p. 211). Cette question passionnante est cependant un peu réduite par l'hypothèse de l'auteure : « Alors même que l'accès à l'emploi même peu qualifié peut constituer, pour les filles, un moyen d'acquiescer de l'indépendance financière, indépendance dont les mères ont pu rarement bénéficier, pour les garçons, le travail peu qualifié n'est que répétition du statut du père ouvrier, image disqualifiée et disqualifiante dans l'univers des cités » (p. 64). Cette affirmation, étayée par une revue de la littérature, demandait à prendre appui sur une monographie, même succincte, des populations habitant les quartiers. Certes, les mères des élèves scolarisés en lycée

professionnel sont moins actives que celles des élèves scolarisés dans l'enseignement général. Reste que la situation des femmes a évolué¹ : les mères des élèves sont aujourd'hui majoritairement salariées et rien ne semble pouvoir affirmer que le diplôme obtenu par les filles (un BEP du tertiaire administratif) permettra de rompre avec la position maternelle. De même que le quartier très brièvement décrit ne semble partager que peu de caractéristiques avec la région de Sochaux-Montbéliard décrite par Pialoux et Beaud (1999) : une ville industrielle sur le déclin où les fils seraient marqués par un héritage ouvrier. Les données présentées quant à la situation professionnelle des parents indiquent plutôt qu'ils et elles sont davantage confrontés à l'univers du chômage, de la précarité et des petits boulots qu'à une (impossible) transmission d'une culture ouvrière. Peut-être aurait-il été nécessaire de mobiliser une littérature s'attachant à décrire les situations sociales ainsi que les modes de socialisation différenciés des filles et des garçons issus de l'immigration (70% de la population enquêtée), au sein de la famille comme de la cité. Cette prise en compte aurait très certainement permis d'interpréter un peu différemment tant les manières d'être et de faire, les rapports à la formation et à l'emploi (on connaît par exemple les difficultés de ces populations à accéder à des stages) mais aussi à l'école comme potentiel lieu d'émancipation. Cette dernière remarque n'est cependant pas une critique de fond. Les chercheurs et les chercheuses mobilisant le concept de rapport social ont expérimenté la grande difficulté à mettre en pratique une analyse qui tienne compte simultanément des rapports de race, de classe et de sexe.

Une promesse aux lecteurs. Cet ouvrage stimulant, plaisant à lire, étayé d'extraits d'observation, vous tiendra en haleine.

Prisca Kergoat

Université Jean Jaurès-Toulouse 2,
CERTOP, UMR 5044

¹ L'hypothèse de l'auteure prend appui sur les travaux de Battagliola (1988) et de Terrail (1995). Ces derniers postulent sur des modes relativement proches que la mobilisation des filles dans et par l'école prend sens au regard de leur volonté de rompre avec la position maternelle. Souhait d'émancipation qui n'engendre cependant pas un rapport d'opposition à leur mère.

Bibliographie

- BATTAGLIOLA F. (1988). *La fin du mariage?* Paris : Syros.
- FAURE S. (2006). « HLM : côté filles, côté garçons ». *Agora débats/jeunesse*, n° 41, p. 94-108.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1988). « Commentaire à propos de l'article de R. Establet, "Subversion dans la reproduction scolaire" ». *La Revue économique*, n° 1, p. 113-114
- KERGOAT D. (2002). *Se battre, disent-elles...* Paris : La Dispute.
- KERGOAT P. (2006). « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, n° 48, p. 545-560.
- KERGOAT P. (2014). « Entre élaboration et transmission. Quand le genre bouscule les résistances ». In V. Cohen & J. Calderón, *Qu'est-ce que résister? Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- MOREAU G. (1991). *Filles et garçons au LEP*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Nantes.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- PIALOUX M. & BEAUD S. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (1995). « L'essor contemporain de la scolarisation des filles et son interprétation ». In Ephesia (dir.), *La place des femmes*. Paris : La Découverte, p. 586-590.
- THÉRY I. (2007). *La distinction de sexes. Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.

DUPRIEZ Vincent. *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015, 178 p.

L'historien Antoine Prost a récemment publié un important ouvrage sur les réformes dans l'éducation de 1936 à nos jours : *Du changement dans l'école* (2013). L'étude de Vincent Dupriez porte sur un sujet similaire, mais présente plusieurs différences : son approche relève de la sociologie des organisations et des professions (la question est moins celle du contenu des réformes que de leur conception organisationnelle et institutionnelle), son ambition est théorique (même si le propos est toujours illustré par des exemples) et, comme l'annonce le titre, son orientation est entièrement centrée sur le changement des pratiques pédagogiques dans

la classe. La question que pose V. Dupriez, professeur de sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain, est de savoir pourquoi les réformes éducatives sont si nombreuses à échouer. Peut-on déterminer les conditions institutionnelles et organisationnelles qui peuvent limiter le risque d'échec ? On le voit, la question est d'importance.

La première partie présente différents modèles théoriques pour penser le changement dans les systèmes éducatifs. Elle débute par les approches fonctionnalistes du changement. V. Dupriez montre que les réformes ont d'abord été pensées selon un mode hiérarchique et vertical. Les décideurs se préoccupent ensuite des personnes relais susceptibles de porter la bonne parole. « Recherche-Développement-Diffusion », tel est le modèle, qui fait des enseignants au mieux des agents passifs, au pire de déplorables forces de résistance. Les recherches sur l'appropriation des réformes montrent pourtant que les enseignants sont des agents actifs et transforment les réformes en fonction de leur environnement. Si les décideurs ne tiennent pas compte de cet enjeu, ils risquent d'ailleurs de démotiver les enseignants, qui d'une part vont estimer que les réformes sont déconnectées de leur environnement de travail, et d'autre part déplorer que leur autonomie soit brimée. V. Dupriez écrit de ce fait : « En termes de motivation, une erreur en tout cas doit être évitée : une réforme qui commence par critiquer le système existant et ses enseignants risque de ne pas réussir à les entraîner dans le changement et donc de ne pas atteindre les résultats souhaités » (p. 32). Les recherches qui portent sur l'établissement comme lieu de promotion et de relais du changement montrent que la participation des enseignants aux prises de décision a pour conséquence une amélioration de la qualité du travail. De ce fait, les réformes ne doivent pas être pensées seulement au niveau du pilotage central, ni au niveau de l'établissement, mais en conjuguant les divers niveaux, ainsi que les divers acteurs : elles doivent être « systémiques ».

Le deuxième chapitre insiste sur l'autonomie des enseignants. Dans la perspective de l'« école de la contingence structurelle » (qui part du postulat que les structures organisationnelles sont à la fois adaptées et influencées par leur environnement), cette autonomie est présentée comme une réponse à la diversité des situations de classe et des caractéristiques des élèves. Dès lors, la logique bureaucratique du système éducatif doit faire sa part à la responsabilité professionnelle (au sens que donne à ce terme la sociologie des professions) des enseignants. L'autre perspective présentée